

Молодь і ринок

ЩОМІСЯЧНИЙ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ

№ 2 (181) липень 2020

Видається з лютого 2002 року

Журнал "Молодь і ринок" внесений до переліку наукових фахових видань України
УДК 051 (категорія "Б") у галузі педагогічних наук (011 Освітні, педагогічні науки),
наказ Міністерства освіти і науки України від 02.07.2020 №886 (додаток 4).

Засновник і видавець: Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
Україна, 82100, Львівська область, Дрогобич, вул. Івана Франка, 24
Видання зареєстровано в Міністерстві юстиції України.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації:
Серія КВ №12270–1154 ПР від 05.02.2007 р.

ISSN 2308-4634 (Print)

"Молодь і ринок" індексується у таких базах даних: Google Scholar; Polish
Scholarly Bibliography (PBN); **ERIH PLUS**; **Index Copernicus** (ICV 2017:
69.05; ICV 2018:80.20).

ISSN 2617-0825 (Online)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2617-0825.2/181.2020>

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор: Микола ГАЛІВ – д.пед.н., доц.,

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ

Іван БАХОВ – д.пед. н., проф., Міжрегіональна академія управління персоналом

Наталія БИШЕВЕЦЬ – к.пед.,н.,

Національний університет фізичного виховання і спорту України

Галина БІЛАВИЧ – д.пед.н., проф.,

ДВНЗ "Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника"

Ірина ЗВАРИЧ – д.пед. н., проф.,

Київський національний торговельно-економічний університет

Микола ПАНТЮК – д.пед.н., проф.,

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Тетяна ПАНТЮК – д.пед.н., проф.,

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Лукаш ТОМЧИК – д.,соц., н., (педагогіка), Педагогічний університет в Кракові, Польща

Надія Лаура СЕРДЕНЦЮК – к.пед.,н.,

Сучавський університет імені Штефана чел Маре (м.Сучава, Румунія)

Даніель УОЛЛЕР – д.філос.,н., Університет Центрального Ланкаширу

(м.Престон, Великобританія)

Марія ЧЕПЛЬ – д.пед. н., проф., академік АНВО України,

Заслужений діяч науки і техніки України,

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Олександра ЯНКОВИЧ – д.пед., н., проф.,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка;

д. хабіліт., проф., Куявсько-Поморська вища школа (м.Бидгош, Польща)

Адреса редакції: Україна, 82100, Львівська область, Дрогобич, вул. Івана Франка, 24

Тел., +38 (068) 502-45-49; e-mail: vachevsky@meta.ua; веб-сайт: <http://mir.dspu.edu.ua>

Рекомендовано до друку вченою радою Дрогобицького державного педагогічного університету
(протокол №10 від 23.07.2020 р.)

Посилання на публікації "Молодь і ринок" обов'язкові

Редакція зберігає за собою право скорочувати і виправляти матеріали. Статті, підписані авторами, висловлюють їх власні погляди, а не погляди редакції. За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв, статистичних даних та інших відомостей відповідають автори публікацій.

Підписано до друку 31.07.2020 р. Ум. друк. арк. 19,11.

Папір офсетний. Друк офсетний. Наклад 100 прим. Формат 60 x 84 1/8. Гарнітура Times New Roman.

Віддруковано у поліграфічній фірмі "ШВИДКОДРУК"

82100, Львівська обл., м. Дрогобич, вул. Данила Галицького, 1
тел.: (0324) 41-08-90

© Молодь і ринок, 2020

Молодь і ринок

№2 (181) липень 2020

ЗМІСТ

Надія Скотна, Микола Галів

Педагогічна освіта в Дрогобичі (кінець XVIII – перша половина XX ст.): до передісторії Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.....6

Анатолій Вихрущ

Освітня політика Польщі (діти здорові та з особливими потребами).....18

Галина Білавич, Мар'яна Шетеля

Формування читацької культури молодших школярів як актуальна проблема сьогодення.....23

Олександра Шаран, Володимир Шаран, Алла Собко

Особливості формування часових уявлень у дітей дошкільного віку.....27

Сергій Лозинський, Людмила Лозинська

Виховання навичок медійної грамотності у майбутніх лікарів.....31

Iryna Zvarych

Parables in the students' education at higher learning institutions of Ukraine and the United States.....36

Лідія Сліпчишин

Внесок професійної (професійно-технічної) освіти у відродження вітражного мистецтва на Львівщині...41

Катерина Біницька, Галина Бучківська, Олена Біницька, Валентина Греськова

Європейська система забезпечення якості вищої освіти: досвід республіки Польща.....47

Тетяна Опалюк

Моделі професійної підготовки соціальних працівників, їх змістово-технологічний супровід.....54

Борис Савчук, Діана Міщук

Освітнє середовище університету: методологічний дискурс у контексті складання міжнародних рейтингів...60

Надія Смолікевич, Наталія Мукан, Людмила Левицька, Ольга Шумська

Соціокультурний та академічний аспекти адаптації іноземних студентів в університетах України.....65

Марія Клепар, Тетяна Потапчук, Надія Кравець

Виховний потенціал позааудиторної діяльності у формуванні естетичної культури майбутніх педагогів..71

Тетяна Логвиненко, Мар'яна Клим

Професійна готовність майбутніх соціальних педагогів до роботи в інклюзивному середовищі.....76

Максим Імерідзе, Іван Биков, Дмитро Величко

Використання гейміфікації в освітньому середовищі закладів вищої освіти.....81

Теодор Лешак, Марія Лепех

Зміст геологічної освіти у Львівському університеті та загальноєвропейський контекст (кін. XVIII – поч. XX ст.).....86

Наталія Євтушенко

Система підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній освіті України: нормативно-правове забезпечення.....93

Людмила Мацук, Олександра Кузенко

Психолого-педагогічні дослідження актуальних проблем впровадження дошкільної інклюзивної освіти в Україні.....99

Микола Пічкур

Фокус результативності базового професійного етапу образотворчої підготовки майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей.....107

Іван Заболотний

Аксіологічний аспект професійної підготовки диригентів-хормейстерів.....114

Анатолій Мартинюк

Професійна майстерність засновника українського народного хорового співу Григорія Верьовки...118

Ірина Сидорук

Результати дослідницько-експериментальної роботи з формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників.....123

Тетяна Крижановська

Методичні аспекти реалізації інтегративного підходу у процесі викладання курсу “Історія музики” для майбутніх учителів мистецтва.....129

Валентина Стець

Специфіка соціально-психологічної адаптації мігрантів в приймаючому полікультурному суспільстві...133

Світлана Лисюк, Євген Лисюк

Проблема сучасного аранжування та перекладання гітарних творів.....140

Олександр Бондаренко

Технологія розробки та змістова частина професіограми офіцера-вихователя військового ліцею.....145

Наталія Ек

Музично-виховні аспекти педагогічної спадщини Софії Русової.....151

Оксана Крись

Педагогічні умови та методика національного виховання майбутніх учителів музики засобами народнопісенної творчості.....157

Лілія Шульгіна

Теоретико-методологічні засади забезпечення якості підготовки соціального працівника до створення доступного середовища в системі об’єднаної територіальної громади.....163

Магомед Ісаєв

Експериментальна перевірка ефективності моделі управління якістю підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю в університетах.....171

Денис Маковський

Особливості проведення формувального експерименту з методики формування здатності до розуміння музики учнів початкової школи на уроках мистецтва.....177

Youth & market

MONTHLY SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL JOURNAL

№2 (181) July 2020

Published since February 2002

UDC 051 The journal “Youth and market” is included in the list of scientific professional publications of Ukraine (**category “B”**) in the field of pedagogical sciences (011 Educational, pedagogical sciences), the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine from 02.07.2020 №886 (Appendix 4).

Founder and published: Drohobych State Pedagogical University by I. Franko
Ivan Franko, 24 Str., Drohobych, Lviv region, Ukraine 82100
The journal is registered in the Ministry of Justice of Ukraine
Published State registration license: Series KB № 12270 – 1154 IIP since 05.02.2007

ISSN 2308-4634 (Print) “Youth and market” is indexed in such databases: Google Scholar; Polish Scholarly Bibliography (PBN); **ERIH PLUS**; **Index Copernicus** (ICV 2017: 69.05; ICV 2018:80.20)
ISSN 2617-0825 (Online)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2617-0825.2/181.2020>

EDITORIAL BOARD

Head editor: Mykola HALIV – *Doctor of Pedagogic Sciences, Associate Prof., Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University*

EDITORIAL BOARD MEMBERS

- Ivan BAKHOV** – *Doctor of Pedagogic Sciences, Prof., Interregional Academy of Personnel Management*
- Nataliya BYSHEVETS** – *Candidate of Pedagogic Sciences, National University of Physical Education and Sports of Ukraine*
- Halyna BILAVYCH** – *Doctor of Pedagogic Sciences, Prof., SHEE “Vasyl Stefanyk Precarpathian National University”*
- Iryna ZVARYCH** – *Doctor of Pedagogic Sciences, Prof., Kyiv National University of Trade and Economics*
- Mykola PANTYUK** – *Doctor of Pedagogic Sciences, Prof., Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University*
- Tetyana PANTYUK** – *Doctor of Pedagogic Sciences, Prof., Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University*
- Lukasz TOMCZYK** – *Doctor of Social Sciences (Pedagogic), Pedagogical University of Cracow, Poland*
- Nadia Laura SERDENCUC** – *Candidate of Pedagogic Sciences, Stefan cel Mare University from Suceava (Romania)*
- Daniel WALLER** – *Doctor of Philosophy Sciences, University of Central Lancashire (Preston, UK)*
- Mariya CHEPIL** – *Doctor of Pedagogic Sciences, Prof., Academician of the Academy of Higher Education of Ukraine, Honored Worker of Science and Technology of Ukraine, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University*
- Oleksandra YANKOVYCH** – *Doctor of Pedagogic Sciences, Prof., Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University; Dr. habilit., Prof., Kuyavian-Pomeranian High School (Bydgoszcz, Poland)*

Editorial office: Ukraine 82100, Lviv region, Drohobych, Ivan Franko, 24 str,
Tel. +38 (068) 502-45-49; e-mail: vachevsky@meta.ua; website: <http://mir.dspu.edu.ua>

Recommended for publication by Academic Council of Drohobych State Pedagogical University
(protocol № 10, 23.07.2020)

Links to the publication of “Youth and market” obligatory

Edition reserves the right to shrink and correct the matter. Articles signed by author express their own point of view. Authors of publications are responsible for the accuracy of facts, quotations, private names, geographical names, statistics etc.

Signed to print 31.07.2020
Offset paper. Offset print. Edition of 100 copies. Size 60 x 84 1/8. Letter Times New Roman
Printed in the printing firm “Shwydkodruk” (“FastPrint”)
Danylo Halytsky str., 1, Drohobych. Lviv Region 82100
tel.: (0324) 41-08-90.

YOUTH & MARKET, 2020

Youth & market

№2 (181) July 2020

CONTENTS

Nadiya Skotna, Mykola Haliv

The pedagogical education in Drogobych (end of XVIII – first half of XX century):
To the prehistory of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University.....6

Anatoliy Vykhrushch

Educational policy of Poland (healthy children and with special needs).....18

Halyna Bilavych, Maryana Shetelya

Formation of reading culture among junior schoolchildren as a current problem of today.....23

Oleksandra Sharan, Volodymyr Sharan, Alla Sobko

Features of formation of notions of time in preschool children.....27

Serhiy Lozynskiy, Lyudmyla Lozynska

Education of media literacy skills in future doctors.....31

Iryna Zvarych

Parables in the students' education at higher learning institutions of Ukraine and the United States.....36

Lidiya Slipchyshyn

Contribution of vocational education and training in the revival of stained art in Lviv region.....41

Kateryna Binytska, Halyna Buchkivska, Olena Binytska, Valentyna Hreskova

European quality provision system for higher education: experience of the republic of Poland.....47

Tetyana Opalyuk

Models of social workers professional training, their content and technological support.....54

Borys Savchuk, Diana Mishchuk

Educational environment of university: methodological discourse in the context of compiling international rankings...60

Nadiya Smolikevych, Nataliya Mukan, Lyudmyla Levytska, Olha Shumska

Socio-cultural and academic aspects of adaptation of foreign students in universities of Ukraine.....65

Mariya Klepar, Tetyana Potapchuk, Nadiya Kravets

An educational potential of extracurricular activity in the formation of aesthetic culture of future teachers....71

Tetyana Lohvynenko, Maryana Klym

Professional readiness of future social pedagogues to work in an inclusive environment.....76

Maksym Imeridze, Ivan Bykov, Dmytro Velychko

Use of gamification in the educational environment of higher education institutions.....81

Teodor Leshchak, Mariya Lepekh

Content of theological education in the university of Lviv and the general European context
(the end of XVIII-th – beginning of XX-th century).....86

Nataliya Yevtushenko System of qualification improvement of teachers of natural and mathematical subjects in postgraduate education of Ukraine: regulatory provision.....	93
Lyudmyla Matsuk, Oleksandra Kuzenko Psychological and pedagogical study of the current problems of preschool inclusive education implementation in Ukraine.....	99
Mykola Pichkur The focus of effectiveness of the basic professional stage of fine art training for would-be professionals of art specialties.....	107
Ivan Zabolotniy Axiological aspect of professional training of conductors-choirmasters.....	114
Anatoliy Martynyuk Professional skill of the founder of Ukrainian folk choral singing Hryhoriy Veryovka.....	118
Iryna Sydoruk The results of research and experimental work on the formation of future social workers' social competence....	123
Tetyana Kryzhanovska Methodical aspects of realisation of the integrative approach during the process of studying the course "Music history" for future art teachers.....	129
Valentyna Stets Specificity of migrants' socio-psychological adaptation in the polycultural society.....	133
Svitlana Lysyuk, Yevhen Lysyuk The problem of modern arrangement and translation of guitar works.....	140
Oleksandr Bondarenko The technology of development and the content component of the profesioqram of an officer-tutor at a military lyceum.....	145
Nataliya Ek Musical and educational dimensions of Sofiya Rusova's pedagogical heritage.....	151
Oksana Krus Pedagogical conditions and methodics of national bringing up the future music teachers by means of folk-song creativity.....	157
Liliya Shulhina Theoretical and methodological background of ensuring quality social worker training for creating an accessible environment in the amalgamated territorial community system.....	163
Mahomed Isayev Experimental verification of the efficiency of the quality management model of training university students majoring in finance and economics.....	171
Denys Makovskiy The features of formative experiment conducting on the methods of forming the ability for understanding of music of primary school students in art lessons.....	177

УДК 37.01(477.83)“17/19”

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.211794>

Надія Скотна, доктор філософських наук, професор, ректор
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
Микола Галів, доктор педагогічних наук, доцент кафедри історії України
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА В ДРОГОБИЧІ
(кінець XVIII – перша половина XX ст.): до передісторії

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

У статті проаналізовано, систематизовано й узагальнено розвиток педагогічної освіти у Дрогобичі впродовж останньої чверті XVIII – першої половини XX ст. Виокремлено чотири інституційні етапи зазначеного процесу: перший – діяльність гімназії ОО. Василян (1775 – 1784), учні якої отримували схоластичну освіту у межах “семи вільних мистецтв”, а деякі з них з часом ставали педагогами; другий – функціонування головної (нормальної) школи ОО. Василян, при якій діяв курс препаранди (кінець XVIII – перша половина XIX ст.), що давав можливість учням головної школи претендувати на вчительські посади у тривіальних і парафіяльних школах; третій – діяльність гімназії ім. Франца Йосифа I (1858 – 1918), окремі учні якої стали вчителями початкових і середніх шкіл; четвертий етап – підготовка майбутніх педагогів у рамках української і польської приватних жіночих учительських семінарій (1920 – 1936).

Ключові слова: педагогічна освіта; гімназія; нормальна школа; препаранда; учительські семінарії; Дрогобич.

Лит. 45.

Nadiya Skotna, Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Rector of
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
Mykola Haliv, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor of the History of Ukraine
Department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

THE PEDAGOGICAL EDUCATION IN DROGOBYCH
(end of XVIII – first half of XX century):

To the prehistory of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

The development of pedagogical education in Drohobych during the last quarter of XVIII – first half of XX century is analyzed, systematized and summarized in this article. The methodology of the research was based on the principles of scientific, historicism, the author's objectivity, methods of analysis, synthesis, as well as especially historical methods: historical-hentic, historical-systemic, historical-typological. The scientific novelty is that for the first time the authors systematized and generalizes the historical facts about the development of pedagogical education in Drohobych before the formation of the Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University (1940). The authors propose to the history of teacher training in Drohobych periodization's within the studied time frames. In general, four institutional stages of the development of pedagogical education in the city are proposed: the first stage is the activity of the high school (college) of the Order of St. Basil the Great (1775 – 1784), whose students received scholastic education within the “seven free arts”, and some of them eventually became educators; the second stage – functioning of the main (normal) school of the Basilian monks, who had a preparanda course (late XVIII – first half of the nineteenth century), which made it possible for graduates of main (normal) school to apply for teaching positions in trivial and parochial schools; the third stage – the activity of the Franz Joseph I Gymnasium (1858 – 1918), some of whom became primary and secondary school teachers; the fourth stage is the preparation of future teachers in the framework of Ukrainian and Polish private women's teacher's seminars (1920 – 1936). The authors argue that the formation of the Drohobych State Teachers' Institute in 1940, although it took place within the framework of the formation of a new system of education for Western Ukraine, but was still a continuation of the more than 150-year tradition of pedagogical education on the Yuriy Kotermak's and Ivan Franko's land.

Keywords: pedagogical education; high school; normal school; preparaand; teacher's seminary; Drohobych.

Постановка проблеми. Вісімдесят років тому було утворено Дрогобицький державний учительський інститут, з часом реорганізований у педагогічний університет імені Івана Франка. Формування цього закладу освіти пов'язують з відповідними рішеннями радянських

органів влади кінця 1939 – початку 1940 рр., які намагалися утвердити в західноукраїнському регіоні власне радянську систему освіти загалом та підготовки педагогічних кадрів зокрема. Ще наприкінці 1939 р., зважаючи на законодавство СРСР, відповідно до якого в областях повинні

мали діяти учительські та/або педагогічні інститути, радянська адміністрація і партійні органи у Дрогобичі поставили завдання утворити учительський інститут. 25 січня 1940 р. бюро Дрогобицького обкому КП(б)У, заслухавши доповідь завідувача обласного відділу народної освіти В. Кравця, ухвалило постанову про організацію учительського інституту в місті Дрогобич. Уже 12 березня цього ж року в обласній пресі з'явилось перше оголошення про набір до Дрогобицького державного учительського інституту на історичний, мовно-літературний та фізико-математичний факультети. Й зрештою, 15 квітня 1940 р. спільною постановою політбюро ЦК КП(б) та Раднаркому УРСР учительські інститути утворювалися у Дрогобичі, Львові, Кременці, Луцьку, Рівному і Станіславі [2, 63]. Традиційно в радянській історіографії поява педагогічних закладів вищої освіти у західноукраїнських містах подавалася як безумовний здобуток радянської влади. При такому трактуванні формувалося уявлення (можливо, не завжди чітко артикульоване) про появу педагогічних/учительських інститутів на західних теренах України як абсолютно нових інституцій, утворених “in cruda radice” (лат. – на суворому корені, на пустці). Насправді ж, до приходу у 1939 р. радянських властей на західноукраїнських землях існувала історична традиція педагогічної освіти. Діяла вона і в Дрогобичі.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Загальну інформацію про шкільництво міста в епоху його належності до імперії Габсбургів знаходимо ще у працях українських і польських авторів XIX – початку XX ст.: В. Площанського, І. Франка, І. Левицького, М. Мсцівуєвського. У радянський період освіта в “підавстрійському” Дрогобичі стала об'єктом зацікавлень авторів книг-путівників М. Мариняка, М. Шалати. Серед нещодавніх загальних праць з історії міста, в яких окреслено стан закладів освіти Дрогобича кінця XVIII – першої половини XX ст. необхідно виділити колективну монографію “Нариси з історії Дрогобича” [21] та праці польських учених М. Адамчика, Ф. Жеменюк, Р. Пельчара.

Окремим закладам освіти Дрогобича присвячено спеціальні дослідження. Перше 50-ліття існування Дрогобицької гімназії ім. Франца Йосифа проаналізував та описав професор цього закладу З. Култис ще у 1908 р. [42]. У наш час історію гімназії в роки навчання у ній Івана Франка розкрили Р. Горак та Я. Гнатів [7]. Певні здобутки в царині експлікації минулого гімназії ім. Франца-Йосифа I мають дрогобицькі дослідники

Т. і Б. Лазораки [17; 18; 19]. Значний інтерес у дослідників викликала головна школа оо. василіан у Дрогобичі, минувшину якої вивчали найчастіше у зв'язку з навчанням там І. Франка (Р. Горак і Я. Гнатів, М. Шалата). У науковців майже немає інформації про гімназію при монастирі ЧСВВ у Дрогобичі, яка діяла у 1775 – 1784 рр., з огляду на те, що архів монастиря згорів під час пожежі 1825 р. Щоправда, нові біографічні факти про вчителів цієї інституції повідомив Ю. Стецик [25; 27].

Діяльність учительських педагогічних семінарій у міжвоєнному Дрогобичі уперше на науковому рівні досліджував Б. Добрянський [13; 14; 15]. Дещо розширили коло опрацьованих джерел з діяльності семінарій М. Галів та І. Чава [4]. Загалом же становлення і розвиток педагогічної освіти у місті наразі не набуло комплексного висвітлення та аналізу, що й актуалізує необхідність нашого дослідження.

Мета статті – проаналізувати, систематизувати та узагальнити розвиток педагогічної освіти у Дрогобичі впродовж останньої чверті XVIII – першої половини XX ст.

Виклад основного матеріалу. Передовсім зауважимо, що шкільна традиція Дрогобича сягає щонайменше XV ст. Перша згадка про навчання при костелі в Дрогобичі датується 1485 р. У візитатійному акті костелу Св. Бартоломея 1743 р. згадується школа і вчитель-бакаляр, який, отримував 120 зл., а у візитації 1753 р. йде мова про ректора школи, бакалаврів та шкільний будинок на цвинтарі біля пробства, який щоправда, через свою давність уже потребував значного ремонту. Виникнення руської школи датують першою половиною XVII ст., хоча згадка про неї зафіксована в актах Перемишльського духовного суду за 1683 р. У цьому ж суді в 1701 р. розглядалася справа між священником і братством церкви Воздвиження Св. Хреста (братчики закидали пароху, зокрема, й те, що він не дбає про школу). У документах візитацій унійних парафій Дрогобича за 1764 р. занотовано існування трьох шкіл: при церквах св. Юра, Воздвиження Св. Хреста і Пречистої Діви. При описі каплиці на Задвірному передмісті (церква Преображення Господнього – Св. Спаса) зазначено наявність бакаляра з роду Федушків. У XVIII ст. ченці-кармеліти відкрили школу співу для своєї капели у власному монастирі [3, 46].

Проте найвищим освітнім закладом міста стала гімназія (колегія), утворена на бажання міщан оо. василіанами, які у 1775 р. перебралися до Дрогобича й заснували монастир (префект, а потім ректор – ігумен монастиря Гликерій Дубицький). Саме з існуванням цієї школи можемо

пов'язувати появу традиції педагогічної освіти у Дрогобичі. Звісно, школа спеціально не займалася підготовкою педагогів, проте деякі її випускники згодом присвятили себе освітній справі. Для прикладу, василіанську гімназію в Дрогобичі закінчив Андрій Білецький, який згодом був учителем в руському інституті ("Studium ruthenum") при Львівському університеті [1, 101]. На жаль, нам мало відомо про Дрогобицьку гімназію оо. василіан. Очевидно, за структурою і змістом вона не відрізнялася від інших колегій Чину Св. Василя Великого, передовсім від колегії (гімназії) у Бучачі. Перші три граматичні класи (інфіма, граматика, синтаксис) забезпечували учням ґрунтовні знання латинської мови. Наступні, середні класи (риторика і поетика) удосконалювали філологічні знання шляхом вивчення творчості класиків латинської і старогрецької літератур, прийомів ведення диспутів, дедуктивної побудови аргументації тощо. Крім того, василіанські ченці-педагоги викладали релігію, історію, географію, гімнастику, фізику, математику, навчали писати елегії, трагедії, комедії. Навчання тривало вісім років. Вік учнів міг коливатися від 8 до 26 років [27, 105].

Загалом, схоластичний зміст освіти у Дрогобицькій гімназії спирався на єзуїтські зразки. Попри те, що на кінець XVIII ст. він уже не відповідав вимогам часу, організаційно-педагогічні уміння василіан знаходили позитивні відгуки сучасників. На сьогодні відомі три такі свідчення. По-перше, у 1780 р. Тороканська генеральна василіанська капітула надала вчителям Дрогобицької гімназії найвищу похвалу, а отцеві настоятелю Гликерію Дубицькому – титул ректора [27, 105]. Звісно, це позитивне свідчення на користь школи, хоча титул ректора Г. Дубицькому належався від часу появи в школі середніх класів (це сталося приблизно в 1777 р.) й був закономірним після надання тією ж Тороканською капітулою зазначеному закладу статусу "головної школи" [27, 107]. По-друге, у 1782 р. учень школи Михайло Чайковський під час прилюдних іспитів виголосив тези із філософії, фізики та астрономії: "Про існування тіл взагалі, про властивості складових тіл та стосунки частин до цілого; про коперниківську систему" [26, 153]. Часто це повідомлення істориками-красзнавцями подавалося як свідчення прогресивності василіанської освіти, яка начебто йшла в ногу з часом. Однак зауважимо, що на той час вчення М. Коперника перебувало під забороною католицької церкви. Книга видатного польського астронома "Про обертання небесних сфер" (1543) на той час ще містилася в індексі (з якого була

вилучена лише у 1828 р.), тож учень (як і вчителі) василіанської школи не могли прилюдно висловлювати підтримку і популяризувати коперниканську систему. Припускаємо, що учень Дрогобицької гімназії М. Чайковський під час згаданої промови, яку, безумовно, погоджував з учителями (можливо, з самим Г. Дубицьким), критикував вчення М. Коперника, намагаючись показати його безпідставність. По-третє, у 1783 р. гімназію відвідав австрійський імперський чиновник, радник двору Я. В. Маргелік. У своєму звіті він схвально відгукнувся про школу в Дрогобичі, особливо відзначивши те, що для навчання дітей німецької мови оо. василіани запросили спеціального учителя. Однак учнів, які відвідували ці заняття, було лише 26 [45, 397].

Відомо, що впродовж 1775 – 1776 рр. професором у класі інфіми був Інокентій Патинський, у класі граматики – Йосафат Гончаковський. У наступному навчальному році клас інфіми провадив Йосафат Потелицький, навчаючи згодом і класи граматики та синтаксису (до 1779 р.). Вчителем у класі граматики, а потім синтаксису у 1777 – 1779 рр. був і Юліан Здюшинський. Граматику восени 1781 р. викладав Гедеон Дунаєвський. З вересня 1782 р. учителем у "нижчих класах" гімназії (мабуть, в інфімі) став Василь Сроковський. У 1783 р. граматики навчав Герасим Крубович. Клас синтаксису у 1782 – 1783 рр. провадив Себастьян Івашкевич. Клас риторики у 1777/1778 рр. вів Доротей Шашевський. Згодом риторику викладали Августин Ставинський (не раніше 1781 р.), Маркіян Тарнавський (з 1782 р.). У класі поетики вчителював знову ж М. Тарнавський (мабуть, з 1783 р.). Гликерій Дубицький впродовж усього часу керування школою викладав там латинську мову, філософію разом із математикою. Німецьку мову з 1781 р. у Дрогобицькій василіанській гімназії викладав Лука Кондрацький, а у 1782 – 1783 рр. – Іларіон Гаєвський [25, 51 – 59]. У Дрогобицькому василіанському монастирі святих верховних апостолів Петра і Павла для ченців діяли філософські студії. Так, Тадей Домбровський та Віктор Юркевич на початку 1780-х рр. вивчали філософію у Дрогобичі, а Гедеон Дунаєвський не лише проходив філософські студії у монастирі, але і вчителював у Дрогобицькій гімназії [25, 58 – 59].

Однак у 1784 р. гімназію на вимогу австрійських властей було закрито (подібна доля чекала й василіанські гімназії у Бучачі та Лаврові) [20, 3]. Оо. Василіяни, проте, отримали дозвіл на провадження головної школи (Hauptschule), яка розпочала діяльність 1784 – 1785 рр. [29, 1 – 4;

41, 67]. Відтоді і до відкриття гімназії у 1858 р. головна школа стала центральним освітнім осередком Дрогобича й околиці. Вона мала чотири класи і чотирьох учителів, одним із яких був директор. Основними предметами були біблійна історія з поясненням, німецька і латинська мови, арифметика, геометрія, будівельна справа, малювання, географія, природознавство, писання диктантів, письмові роботи готичним шрифтом, художнє читання. Навчання велося спочатку латинською, згодом – німецькою мовами. Школа фінансувалася з міського бюджету і містилася спочатку у монастирі Св. ап. Петра і Павла, а згодом у переданому василіанам кармелітському монастирі [21, 126, 136; 27, 104].

Відзначимо, що окремі головні школи в Галичині, серед них і дрогобицьку, називали “нормальними”. Як відомо, шестикласні німецькомовні нормальні школи, згідно з реформою Я. Фельбгера, функціонували лише в столицях країв. У Галичині відтак була створена одна нормальна школа у Львові. Проте назви “нормальна” використовували й ті чотирикласні головні школи, які вважалися “взірцевими” (Musterschulen) й мали обов’язок готувати вчителів для шкіл нижчого рівня (тривіальних, парафіяльних) [39, 13; 40, 54]. Такі обов’язки покладалися і на головну школу у Дрогобичі.

Припускаємо, що підготовку вчителів Дрогобицька головна школа започаткувала ще наприкінці XVIII ст. (можливо, одразу при заснуванні). Як свідчать таблиці Дрогобицького деканату Перемишльської греко-католицької єпархії, у 1795 р. в Дрогобичі вже діяла “нормальна” школа на 200 учнів. Її згадано при церкві і в табелях за роки 1796-й (200 учнів) та 1800-й (115 учнів) [37, 27v – 28, 38v – 39, 48v – 49]. Тож уже тоді головна школа у Дрогобичі вважалася “нормальною”, тобто такою, що займалася підготовкою вчителів.

Звісно, не усі учні головної “нормальної” школи згодом ставали педагогами. Таке право вони отримували лише після закінчення тримісячної препаранди – педагогічних курсів, які діяли при школі для учнів, що закінчили чотирирічний термін навчання й бажали стати учителями. Курс препаранди (Präparanden-Kurs) складався з вивчення педагогіки (насамперед – методики) та відвідування уроків у нижчих класах головної школи. Функціонування таких курсів регулювала Політична устава шкільна (1805 р.). Згідно з нею, після закінчення курсу препаранди кандидат на вчительське звання складав екзамен з педагогічних теорії та практики у присутності окружного шкільного наглядача (Schul-Districts-

Aufseher). У разі успішного складення іспиту кандидат отримував свідоцтво (з клаузурою), яке надавало йому право займати посаду помічника вчителя. І лише після однорічної праці в тривіальній школі кандидат, маючи не менше 20 років, міг отримати учительський патент. Задля цього він мав звернутися до окружного шкільного наглядача, а той – до єпархіального консистора. Останній доручав провести короткий екзамен, у результаті якого кандидат отримував на виданому з препаранди свідоцтві напис: “може бути презентований як учитель” (тобто брати участь в конкурсах на зайняття сталої посади вчителя) [38, 3, 4 – 5].

Згодом Надвірна навчальна комісія у Відні заборонила приймати до препаратів кандидатів, які не мали доброго свідоцтва про закінчення третього класу головної школи. Але цей декрет не поширювався на Галичину та Буковину, де брак учителів був настільки відчутним, що влада не бажала ускладнювати процес їх підготовки. З огляду на це вимоги до кандидатів на вчительське звання були низькими [38, 6 – 7]. Вимоги ж до самих учителів декларувалися у Політичній уставі шкільній 1805 р., де йшлося про здоровий глузд, богобійність, добре знання шкільних предметів (зокрема німецької граматики), релігійно-моральне виховання, уміння добре і гарно писати та читати, рахувати, знання методичних вимог, підручників, шкільних інструкцій тощо [38, 7 – 8].

Власне у першій половині XIX ст. при Дрогобицькій головній школі оо. василіан функціонувала препаранда. Серед її випускників, зокрема, був Григорій Скрипук, якому 22 травня 1821 р. директор школи і водночас окружний шкільний наглядач о. Й. Кочановський підписав учительське свідоцтво. Останнє засвідчувало доволі успішне проходження 20-річним Г. Скрипухом курсу препаранди саме в Дрогобицькій головній школі:

“Zeugniss. Vorzeiger dessen Gregor Skrypuch 20 Jahre alt gr.kath. Religion von Drohobycz gebürtig, hat vom Jahre 1820 bis 21-ten May 1821 dem Präparanden Kurs an der k.k. Drohobyczer Hauptschule fleissig beigewohnt, und während dieser Zeit alle seine Schulgeschäfte mit solcher Pünktlichkeit Einsicht und Rechtschaffenheit geführt, das man mit ihm in der Zeit vollkommen zufrieden seyn konnte. Da er aber entschlossen ist, einen geschärften Auftrag seiner Amtsobrikeit nicht ausser Acht lassen, so hielt ich mich verpflichtet ihm dieses wohlverdiente Zeugniss zu erteilen. Drohobycz den 22 May 1821.

P. Josaphat Kaczanowski Hauptschuldirektor L.S.” [28, 82].

Відзначимо, що майже усе своє життя (до 1867 р.) Григорій Скрипук працював дяковчителем у школі села Вовче на Турківщині [28, 81] і, вочевидь, не намагався здобути права на сталу вчительську посаду. Про ще одне свідоцтво повідомляв дослідник історії василіянських монастирів о. Роман Лукань (ЧСВВ) в одному з листів до Івана Филипчака (1931 р.). Чернець-василіанин повідомляв свого колегу та співавтора, що в архіві Лаврівського монастиря віднайшов свідоцтво, видане 28 листопада 1801 р. 18-річному Гнатові Сташкевичу у Дрогобичі. Від Дрогобицької головної школи документ підписали перший вчитель брат Самуель Дашкевич та катехит Августин Ставінський [36, 14]. На жаль, детальніше про зміст свідоцтва о. Р. Лукань нічого не написав, тож невідомо, чи йдеться про свідоцтво щодо закінчення школи чи препаранди при школі.

З огляду на брак історичних джерел загалом мало відомо про діяльність препаранди саме в Дрогобицькій василіянській школі. Тож не знаємо, скільки загалом майбутніх педагогів у певні роки здобули освіту саме в Дрогобичі. Відомо, що не усі випускники Дрогобицької головної школи, які бажали стати вчителями, навчалися у препаранді при цьому ж закладі. Так, Теодор Лепкий (батько письменника Сильвестра Лепкого – “Марка Мурави” та дід письменника Богдана Лепкого) закінчив василіянську школу у Дрогобичі. Проте вчительські курси пройшов у Перемишлі, де й склав 1828 р. екзамен на звання учителя. Тривалий час працював у тривіальній школі с. Куликів біля Львова, а відтак – у школі с. Золотники [5, 78 – 79].

За твердженням С. Груїнського, біля 1830 р. тримісячні курси препаранди були перетворені на шестимісячні, а в 1840 р. курс продовжено до одного року. На курсах викладали професори головних шкіл у позаурочний час за доволі скромну винагороду [40, 27]. Звісно, рівень підготовки вчителів у препарандах залишався вкрай низьким. У середині XIX ст. австрійські власті спробували реформувати підготовку вчителів у препарандах. Міністерство освіти у Відні в 1854 р. видало розпорядження “Засадничий нарис, який уряджає курс препаранди в Галичині”, відповідно до якого запроваджувалися дворічні чоловічі препаранди, однак лише в кількох містах: Кракові, Львові (дві – греко-католицька і римокатолицька), Тарнові, Ярославі, Бучачі і Перемишлі. Пізніше виникло чотири жіночі препаранди [38, 7 – 8; 39, 24]. Тож препаранди при більшості головних шкіл краю, у тому числі й при Дрогобицькій, припинили діяльність.

Наступний етап функціонування підготовки вчителів у Дрогобичі пов’язаний з діяльністю гімназії ім. Франца Йосифа I, яка постала в місті 1858 року. Цей заклад освіти спочатку перебував цілковито на утриманні міської громади, однак у 1874 – 1876 рр. його було передано у власність держави, тож гімназія стала “цісарсько-королівською” [42, 27 – 29]. Двічі змінювався й освітній напрям гімназії, яку у 1866 р. було перетворено із класичної на реальну, а 1878 р. – з реальної на звичайну гуманістичну (класичну), щоправда, зі збереженням уроків рисунка (креслення) як обов’язкового предмета [42, s. 76, 94, 114]. Одразу ж наголосимо, що австрійські гімназії були закладами середньої освіти і не призначалися для підготовки учителів. Лише за виняткових обставин учень гімназії обирав професію вчителя народних шкіл. Для прикладу, серед 48 однолітків Степана Шаха, який навчався у Львівській академічній гімназії на початку XX ст., лише три (6,25 %) стали вчителями народних шкіл, ще двоє (4,2 %) вчителями гімназій (після університетських студій) [23, 243].

Безумовно, траплялися серед учнів Дрогобицької гімназії й ті, які обирали працю вчителя народних шкіл. Зокрема, серед випускників гімназії 1870 року був Михайло Рихлевський з Вороблевич, який став учителем. Однак згодом здобув правничу освіту у Львівському університеті і обрав працю адвоката [6, 151]. До слова, його старший брат Корнило Рехлевський навчався у Дрогобицькій головній школі оо. василіан разом з Іваном Франком, згодом закінчив Самбірську гімназію й також учителював у народних школах [6, 150 – 151]. Деякий час у Дрогобицькій гімназії навчався Михайло Коріневич, що товаришував з Іваном Франком (навіть недовго жили разом на станції у боднаря Корпака). Пізніше перейшов на навчання до гімназії у Коломиї, відтак став учителем, керівником школи у селі Мишині [7, 118 – 119; 8, 121].

Чимало випускників Дрогобицької гімназії після закінчення університетських студій займали посади помічників гімназійних учителів, а згодом складали педагогічний іспит, здобуваючи кваліфікацію власне учителів середніх шкіл. Зокрема, у 1865 р. гімназію у Дрогобичі закінчив Теофіл Грушкевич, який після навчання на філософських факультетах у Львівському і Краківському університетах, отримав посаду суплента (помічника вчителя) у рідній гімназії. У міській реальній гімназії ім. Франца Йосифа I він працював до 1872 р. (навчаючи І. Франка), брав активну участь у діяльності польського Товариства педагогічного [7, 168]. Серед

шкільних товаришів Івана Франка були й Аполон Нечай та Дмитро Вінцовський, які також після університетського навчання на деякий час стали гімназійними учителями [7, 241 – 242, 323]. Вищі класи гімназії у Дрогобичі закінчив й Іван Копач 1889 р., згодом відомий український педагог, викладач гімназій у Тернополі та Львові [22, 164]. Гімназійним учителем став і випускник Дрогобицької гімназії Бруно Шульц (навчався у 1902 – 1910 рр.) [17]. Жодної власне педагогічної підготовки гімназія не давала. Щоправда, у гімназійному навчальному плані містилася філософська пропедевтика (дві години на тиждень у 7 і 8 класах), яка передбачала викладання тем із емпіричної психології [42, 105; 7, 217].

У міжвоєнний період підготовка вчителів у Дрогобичі набула чіткого інституційного оформлення: українською і польською громадою міста було створено дві приватні жіночі учительські семінарії. Українську жіночу вчительську семінарію сс. василіянок відкрито 1 жовтня 1920 р. [30, 154]. У листі до Краєвої шкільної ради ігумена монастиря сс. василіянок Емілія Тимочків (9 грудня 1920 р.), прохаючи надати семінарії “права публічності” (повні права), здекларувала високу мету утворення цього закладу освіти: “...щоби подати можливість в теперішніх часах виїмкової дорожнечі побирати фахове учительське виховане тим дівчатам, яких матеріальне положення не дозволяє побирати його в нечисленних публичних семінаріях жіночих. Монастир хоче бодай вчасті тим чином запобігти великій недостатці учительських сил в краю” [33, 30]. Дозвіл на діяльність від Міністерства віровизнань і публічної освіти Польщі українська учительська семінарія отримала 7 серпня 1922 р., про що свідчать шкільні свідоцтва та інші документи [9, 2; 33, 46]. “Право публічності” заклад отримав рескриптом Міністерства лише 17 грудня 1925 р. Згодом це право семінарія змогла здобути на 1926/27 і 1927/28 навчальні роки [33, 131зв].

Першим директором став вчитель релігії з державної гімназії ім. Владислава Ягайла о. Полієвкт Кміт [30, 154; 44, 380], опісля – Микола Байрак, о. Онуфрій Гадзевич, о. Євген Громницький, Микола Григорійчук. Усі вони мали університетську освіту [15, 112]. Станом на грудень 1920 р., окрім о. П. Кміта, який навчав педагогіки та релігії, у семінарії викладали Осипа Ольшанська (методика, природознавство, хімія і мінералогія), Єфросина Емілія Тимочків (рисунок, ручні роботи, каліграфія), Антін Собчук (математика), др. Володимир Чапельський (соматологія і гігієна), др. Михайло Осінчук

(математика, фізика), Василь Ратальський (польська мова), Микола Байрак (історія та географія), о. Євген Колєнський (українська мова, історія і географія), о. Северин Сапрун (спів, німецька мова, гімнастика), о. Петро Подоляк (релігія і педагогіка). П. Кміт, А. Собчук та М. Байрак були гімназійними професорами, інші (О. Ольшанська, Е. Тимочків, В. Ратальський) мали кваліфікацію вчителів виділових шкіл, решту – університетську освіту [30, 159 – 159 зв].

У 1922/23 н.р. підготовку майбутніх учителів у семінарії сс. василіянок забезпечували 10 педагогів. Зокрема, Микола Байрак навчав педагогіки на 3 курсі [33, 13зв]. Серед викладачів викликає цікавість низка особистостей. Так, Ольга Чайківська (нар. 1893 р.), здобула вищу освіту, навчаючись на філософських факультетах в університетах Львова, Граца і Відня. 25 листопада 1921 р. вона закінчила ще й педагогічні курси, отримавши право вчителювати у початкових школах. Роман Смалько (нар. 1881 р.) закінчив філософський факультет та 2 роки слухав лекції ще й на правничому факультеті Львівського університету [33, 19 – 20]. Посеред навчального (1922/23) року до викладацького колективу семінарії долучився Олексій Кушак (математика), який закінчив філософський факультет Віденського університету (1909 р.) [33, 43].

У 1929/30 н.р. в закладі працювали 12 педагогів під керівництвом директора Миколи Григорійчука, випускника Чернівецького університету. Окружний шкільний інспектор Теофіль Козяра, відвідавши учительську семінарію сс. василіянок у березні 1930 р., високо оцінив діяльність нового директора, відзначивши, що той є добрим адміністратором, спокійним, урівноваженим, шанованим серед учнів і викладачів, а також лояльним громадянином [33, 110 – 111; 34, 11]. Характеризуючи викладачів, інспектор відзначив відсутність між ними постійних контактів, хоч і зауважив їхню участь у засіданнях педагогічної ради. Дев'ять педагогів були українцями, четверо – поляками. Чотири викладачі паралельно працювали і в польській приватній учительській семінарії Дрогобича, два – в другій жіночій гімназії, три – у приватній українській гімназії ім. І. Франка [33, 110 – 111].

До викладачів-поляків інспектор зарахував і двох євреїв: випускника Львівського університету Симона Бієра (нар. 1904 р.), котрий навчав польської мови, та др. Марію Рейтер (нар. 1907 р.), яка закінчила жіночу гімназію в Дрогобичі та п'ять років вивчала медицину у Львівському університеті (у семінарії викладала анатомію). Серед залучених викладачів-поляків слід

відзначити і Софію Рейхард (нар. 1907 р.), яка закінчила гімназію в Лежайську, Інститут пластичних мистецтв у Варшаві та два роки навчалася в Інституті ручних робіт у Варшаві, а також Анну Прехт (нар. 1898 р.), котра чотири роки студіювала у Львівському університеті і склала вчительський екзамен з німецької та французької мов [33, 118 – 119].

Характеризуючи чисельність і склад студентів української семінарії, відзначимо, що керівництву закладу вже у перший навчальний рік (1920/21) вдалося сформувати одразу чотири курси. На першому навчалися 30, на другому – 7, на третьому – 26, на четвертому – 16 семінаристок. Загальна кількість здобувачів “вчительського звання” у першому навчальному році становила 79 осіб [30, 160]. Чисельність семінаристок кожного року коливалася у межах 70 – 120 осіб. Так, у 1922/23 н.р. до семінарії записалося на навчання 99 дівчат, у 1924/25 н.р. у закладі навчалися 117, у 1925/26 р. – 88, у 1927/28 н.р. – 105, у 1929/30 н.р. – 69, у 1932/33 н.р. – 74 семінаристки [33, арк. 13, 55, 90зв, 111; 34, арк. 29].

Перший іспит зрілості студентки вчительської семінарії сс. василіянок складала влітку 1926 р. Відомо, що Анна Баб’як з Тустанович здавала екзамен, зокрема, з педагогіки, відповідаючи на такі питання: 1) Коменський і його значення в історії педагогіки, 2) уявлення і розуміння, виховне значення прикладу, 3) мова дітей [10, 1 – 1 зв]. Судячи з протоколів, іспит зрілості у 1926 р. здали 16 осіб, у 1927 р. – 27, у 1928 р. – 19 [4, 27; 11, 3 – 3 зв]. Загалом іспит зрілості включав виконання письмових завдань з педагогіки, польської і української мов (по три завдання з кожного предмету), а також усні екзамени з інших предметів. Цікаво, що серед завдань з української мови під час матури наприкінці травня 1928 р. випускницям пропонувалися два завдання, пов’язані з творчістю Великого Каменяря: 1) розвинути думку І. Франка “Пісня і праця великі дві сили, їм я до скону бажаю служити”, 2) життя і творчість І. Франка: “Я ж весь вік свій, весь труд свій тобі дав у незламнім завзяття, підеш ти у мандрівку століть з мого духа печаттю” [33, 91 – 91 зв].

Більшість студенток української семінарії мешкали у Дрогобичі й були випускницями місцевих початкових шкіл [12, 3 зв – 4, 5 зв – 8]. Для дівчат з-поза Дрогобича в монастирі сс. василіянок облаштували бурсу-інтернат (“інститут”), в якому восени 1924 р. перебували 15 семінаристок, у березні 1930 р. – 16, у грудні 1932 р. – 13 [33, арк. 55, 112; 34, арк. 30]. Майже усі здобувачки освіти у семінарії сс. василіянок

належала до греко-католицького обряду, хоча траплялися семінаристки й інших віросповідань, а відтак національностей. Так, у 1927/28 н.р. в закладі здобували освіту 103 греко-католички і 2 студентки мойсеевого віровизнання [33, 90 зв].

Польська громада Дрогобича також утворила приватний заклад для підготовки учителів початкових шкіл. Уже 12 жовтня 1920 р. Польське педагогічне товариство відкрило жіночу вчительську семінарію, прийнявши на 1-й курс 30 студенток [31, 28]. Заклад розмістився у приміщенні семикласної державної школи ім. королеви Ядвіги, проводячи заняття у післяобідню пору [4, 26]. До слова, 1956 р. згадане приміщення (будівля колишньої гімназії ім. Франца Йосифа I, а відтак школи ім. Ядвіги і польської вчительської семінарії) було передано Дрогобицькому державному педагогічному інституту імені Івана Франка, й з того часу там функціонує філологічний факультет.

На 1924 р. власником польської семінарії був Дрогобицький повітовий гурток “Стоваришення християнських народних учителів загальної державної гімназії ім. Владислава Ягайла Ян Матлаховський, викладаючи історію та географію. У цей час працювали 15 педагогів (разом з директором), з яких чотири були професорами і вчителями державної гімназії: українець Мирослав Кравчишин (математика), поляки Зигмунт Шнейдер (природа, фізика, хімія), Ян Стінцінг і Францішек Заморський (польська мова). Крім того, до викладання запросили вчителів загальних початкових шкіл Дрогобича: українця Ігнатія Комарницького (українська мова), поляків Станіслава Еммеріха (співи, гімнастика), Станіславу Герви (ручна праця), Казімежа Гімеля (співи), Амелію Пульманувну (польська мова), керівника загальної школи ім. А. Міцкевича Томаша Динисевича (математика) та ін. [44, 380].

У другій половині 1920–першій половині 1930-х рр. директором польської вчительської семінарії був гімназійний професор Зигмунд Шнейдер, а різні предмети викладали українці А. Собчук, М. Григорійчук, М. Рабій, о. С. Сапрун, О. Олексяк, М. Попель, поляки О. Ланцуцька, Р. Голука, Г. Дзеневи́ч, єврей Б. Шульц тощо [31, 32; 15, 114]. Чисельність студенток у 1920-х рр. зростала: з 30 дівчат у 1920 р., до 148 семінаристок на п’яти курсах у 1924 – 1925 н.р. На 1930/31 н.р. кількість семінаристок становила 141 особу. Однак уже з 1932 – 1933 рр. у польській семінарії почалися проблеми, оскільки не було набрано першого курсу. У 1934/35 н.р. на 4 і 5 курсах залишилися 30 дівчат. Відтак існування закладу освіти стало

збитковим і безперспективним, тож дівчат було переведено до української приватної жіночої семінарії сс. василіянок, де вони й завершили навчання [31, 138; 32, 26; 15, 113].

Зміст освітнього процесу в учительських семінаріях визначався польським законодавством. До нашого часу дійшов навчальний план польської жіночої учительської семінарії у Дрогобичі початку 1920-х рр. Він передбачав вивчення 16 навчальних дисциплін на чотирьох курсах. Зокрема, педагогіку починали вивчати з 2 курсу (2 год/тижд.), на 3 курсі її обсяг зростав до 4 год/тижд., а на 4 курсі – 9 год/тижд. Крім польської мови (4 год/тижд. на кожному курсі), вивчалася й українська (по 3 год/тижд. на 1 і 2 курсах, по 2 год. на 3 і 4 курсах) [31, 100 – 100 зв].

У 1924 р. термін навчання у семінаріях зріс до п'яти років. Перші три роки в п'ятирічних учительських семінаріях призначалися загальноосвітній підготовці, а два наступні – професійній. Передбачалося вивчення релігії, польської мови і літератури, іноземної мови, історії, науки про сучасну Польщу разом з наукою господарювання, географії з геологією і космографією, математики з кресленням, фізики, хімії з мінералогією, біології (ботаніка, зоологія) разом з анатомією, городництва з бджільництвом, малювання, музики і співів, а також тілесні вправи з іграми і забавами, ручні роботи, каліграфія, психологія і логіка, педагогіка [16, 194]. В українських приватних семінаріях до обов'язкових предметів належала українська мова, натомість іноземна мова (в Дрогобицькій семінарії сс. василіянок – німецька) була надобов'язковою дисципліною, тобто студентки вивчали її за бажанням [16, 195].

У 1926 р. Міністерство віросповідань і народної освіти Польщі затвердило новий навчальний план для державних учительських семінарій [16, 196; 43, 21]. Приватні педагогічні заклади, бажаючи отримати “право публічності”, також впроваджували його у свій освітній процес, що й зробили учительські семінарії у Дрогобичі [31, 89 – 89 зв, 90]. Порівняння навчальних планів для учительських семінарій з польською та українською мовами навчання свідчить, що предмети вивчення у них були однаковими, за винятком української мови. Вона вводилася у семінаріях з українською мовою навчання за рахунок скорочення часу на вивчення предметів фізико-математичного циклу, іноземної мови, руханки, а також шляхом збільшення тижневого навантаження на кожному курсі на 3 години [16, 197]. Оскільки єдиної державної програми з української мови не існувало, то польські власті

дозволяли викладачам складати тематичне планування, яке, звісно, слід було затверджувати в шкільній Кураторії. Воно давало змогу виявляти творчий підхід, вводити до програми елементи українознавства. Наприклад, у тематичному плані вивчення української мови в Дрогобицькій приватній учительській семінарії сс. василіянок на 1928/29 н.р. на 4 курсі передбачалося вивчення літератури галицького відродження, діяльності Кирило-Мефодіївського братства, а до обов'язкових текстів були включені твори Т. Шевченка “Три літа”, “Наймичка”, “Сон”, “Кавказ” [16, 208; 35, 12 – 13].

Обидві учительські семінарії у Дрогобичі працювали над обладнанням навчальних кабінетів фізики, природи, географії, ручних робіт. Щоправда, польська семінарія в цьому плані опинилася у більш вигідному становищі, послуговуючись навчальними кабінетами семикласної початкової школи ім. Ядвіги. У семінаріях діяли й учительські та учнівські бібліотеки [33, арк. 89 зв, 110; 34, 29].

Для забезпечення педагогічної практики семінарії зобов'язані були утримувати початкові школи (“школи вправ”). Однак і тут польська семінарія опинилася у більш сприятливих обставинах: не маючи змоги утримувати школу своїм коштом, власники семінарії у 1925 р. звернулися до властей з проханням вважати “школою вправ” для семінарії семикласну школу ім. Ядвіги, на що отримали дозвіл [33, 62]. Щоправда, вже у 1930/31 н.р. при семінарії діяла окрема чотирикласна “школа вправ” (на вул. Яна Собеського, 51), яку відвідували 66 учнів [32, 12 – 12 зв, 15 зв]. Така школа при українській семінарії сс. василіянок з'явилася у 1920 р. і діяла у приміщенні монастиря [30, 154]. Школа працювала як шестикласна (згодом семикласна) для дівчат, а у 1930-х рр. – шестикласна коєдукаційна школа з українською мовою навчання. Кількість учнів не була сталою: у вересні 1922 р. вона складала 110, у листопаді 1924 р. – 76, у березні 1930 р. – 126 осіб [33, арк. 13, 55, 111].

На 1932 р. у приватній жіночій шестикласній школі сс. василіянок з українською мовою навчання працювали сестра Анеля Марія Ізничак як керівник і вчитель (закінчила вчительську семінарію в Яворові та вищі вчительські курси у Варшаві) та п'ять жінок-педагогів української національності: Ольга Дзядик, Анастасія Хемик, сестра Анна-Олександра Молчко, сестра Наталія-Віра Пилтик, Гелена Радзивіл. До слова, і А. Хемик, і Г. Радзивіл були випускницями Дрогобицької вчительської семінарії сс. василіянок (відповідно, у 1931 і 1932 рр.) [30, 25 – 26].

У 1936 р. приватна жіноча вчительська семінарія сс. василянок припинила існування. Причина полягала у шкільній реформі 1932 р., згідно з якою учительські семінарії слід було реорганізувати в педагогічні ліцеї. Керівництво семінарії планувало створити чотирикласну гімназію нового типу, а опісля впровадити до життя педагогічний ліцей [24, 499]. Перетворення семінарії на гімназію було започатковано, про що свідчить свідоцтво учениці першого класу (1935/36 н.р.) Марії Грушак – офіційна назва навчального закладу на той час була: Приватна жіноча гімназія С.С. Василянок у Дрогобичі [9, 5–5зв]. 23 – 25 січня 1936 р. інспектор Людвік Тулея навіть візитував гімназійні класи при семінарії СС. Василянок. На той час діяли вже перші два класи гімназії нового типу з українською мовою навчання, які керувалися програмою державних гімназій. У 1 класі навчалися 12 учениць, у 2-му – 18. Ці гімназійні класи так і не отримали “права публічності” [34, 35 – 36]. Впровадити у життя педагогічний ліцей сс. василянкам також не вдалося. Припускаємо, що на заваді стало українське обличчя закладу, що завжди непокоїло польську владу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, підготовку педагогів у Дрогобичі було започатковано ще наприкінці XVIII ст. До утворення Дрогобицького учительського інституту (1940 р.) розвиток системи педагогічної освіти охопив у місті, на нашу думку, чотири інституційні етапи: перший – діяльність гімназії ОО. василян (1775 – 1784 рр.), учні якої отримували схоластичну освіту у межах “семи вільних мистецтв”, а деякі з них з часом ставали педагогами; другий – функціонування головної (нормальної) школи оо. Василян, при якій діяв курс препаранди (кінець XVIII – перша половина XIX ст.), що давав можливість учням головної школи претендувати на вчительські посади у тривіальних і парафіяльних школах; третій – діяльність гімназії ім. Франца Йосифа I (1858 – 1918 рр.), окремі учні якої стали вчителями початкових і середніх шкіл; четвертий – підготовка майбутніх педагогів у рамках української і польської приватних жіночих учительських семінарій (1920 – 1936 рр.). Тож утворення Дрогобицького державного учительського інституту у 1940 р. хоч і відбувалося в рамках становлення нової для західноукраїнських земель системи освіти, однак все ж стало продовженням на той час уже понад півторастолітньої традиції педагогічної освіти на землі Юрій Котермака та Івана Франка.

Перспектива подальших досліджень полягає

в необхідності більш детального з’ясування змісту підготовки учителів в окреслених освітніх інституціях Дрогобича.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрохівич А. Львівське “*Studium ruthenum*”. *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. Львів, 1927. Т. СXLVI. С. 33–118.
2. Галів М. Дрогобицький державний учительський інститут: перший рік роботи (1940 – 1941). *Молодь і ринок*. Дрогобич, 2011. № 2 (73). С. 62–67.
3. Галів М. Освітні інституції Дрогобича наприкінці XVIII – 70-х рр. XIX ст. *Дрогобицький краєзнавчий збірник*. Дрогобич, 2017. Спецвип. III. С. 45–62.
4. Галів М., Чава І. Середні навчальні заклади у Дрогобичі (1919 – 1939 рр.). *Актуальні питання гуманітарних наук*. Дрогобич, 2016. Вип. 16. С. 21–32.
5. Горак Р. Трагедія Богдана Лепкого. *Дзвін*. Львів, 1990. № 10 (552). С. 71–86.
6. Горак Р., Гнатів Я. Іван Франко. Книга друга. Цілком нормальна школа. Львів, 2001. 202 с.
7. Горак Р., Гнатів Я. Іван Франко. Книга Третя. Гімназія. Львів, 2002. 356 с.
8. Горак Р. Цілком невідоме... // *Дзвін*. Львів, 2007. № 9. С. 116–138.
9. Державний архів Львівської області (далі – ДАЛО). Ф.1262. Оп. 9. Спр. 1.
10. ДАЛО. Ф.1262. Оп. 9. Спр. 2.
11. ДАЛО. Ф.1262. Оп. 9. Спр. 3.
12. ДАЛО. Ф.1262. Оп. 9. Спр. 4.
13. Добрянський Б. З історії Дрогобицької української учительської семінарії сестер Василянок. *Дрогобицький краєзнавчий збірник*. Дрогобич, 1995. Вип. I. С. 78–82.
14. Добрянський Б. Українська жіноча учительська семінарія сестер Василянок. *Літопис Бойківщини*. Дрогобич, 1995. Ч. 1/55. С. 19–24.
15. Добрянський Б. Шкільництво у Дрогобичі між двома світовими війнами. *Drohobycz – miasto wielu kultur*. Rzeszów, 2005. S. 105–115.
16. Завгородня Т. Теорія і практика навчання в Галичині (1919–1939 рр.). Івано-Франківськ, 2007. 392 с.
17. Лазорак Б. Епізоди з навчання Бруно Шульца у гімназії // Незалежний культурологічний часопис “І”. Львів, 2013. Ч. 71. URL: http://www.ji.lviv.ua/n71texts/Epizody_z_navchannya_Shulca_u_gimnazii.htm
18. Лазорак Б., Лазорак Т. Дрогобицька цісарсько-королівська гімназія імені Франца Йосифа I в часі Першої світової війни (1914 – 1916): невідомі епізоди про “передень” війни,

- російську окупацію і не тільки. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Дрогобич, 2013. Вип. 4. С. 29–63.
19. Лазорак Т. Тенденції розвитку Дрогобицької державної гімназії імені Франца Йосифа І. Незалежний культурологічний часопис “І”. Львів, 2013. Ч. 71. URL: http://www.ji.lviv.ua/n71texts/Tendenc_rozv_himnazii_Franca_Iosifa.htm
20. Левицький І. Погляд на розвій низшого і вищого шкільництва в Галичині в рр. 1772–1800 і розвій русько-народного шкільництва в рр. 1801–1820. Львів, 1903. 71 с.
21. Нариси з історії Дрогобича (від найдавніших часів до початку ХХІ ст.). Дрогобич, 2009. 320 с.
22. Нахлік Є., Нахлік О. В інтелектуальній орбіті Івана Франка: Іван Копачю. *Українське літературознавство*. 2011. Вип. 74. С. 164–173.
23. Пахолків С. Українська інтелігенція у Габсбурзькій Галичині: освічена верства й емансипація нації. Львів, 2014. 612 с.
24. С. Р.-К. Українська Дівоча Учительська Семінарія Василянук у Дрогобичі. Дрогобиччина – земля Івана Франка. Нью-Йорк–Париж–Сідней–Торонто, 1973. Т. 1. С. 496–500.
25. Стецик Ю. Біограми ченців Дрогобицького василіанського монастиря святих верховних апостолів Петра і Павла (1783 р.). *Генеалогічні записки*. Львів, 2015. Вип. 15 (7). С. 50–60.
26. Стецик Ю. Василіанські монастирі Перемишльської єпархії (кінець XVII–XVIII ст.): монографія. Жовква, 2015. 388 с.
27. Стецик Ю. Ченці-педагоги Дрогобицької василіанської гімназії (1775 – 1780 рр.): біографічний огляд. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Дрогобич, 2016. Вип. 16. С. 103–110.
28. Филипчак І. З історії шкільництва на західній Бойківщині (від 1772 – 1930). *Літопис Бойківщини (перевидання часопису)*. Львів, 2009. Вип. 1. С. 65–132.
29. Центральний державний історичний архів України у Львові (далі – ЦДІАУЛ). Ф. 146. Оп. 66. Спр. 240.
30. ЦДІАУЛ. Ф. 179. Оп. 2. Спр. 999.
31. ЦДІАУЛ. Ф. 179. Оп. 3. Спр. 1279.
32. ЦДІАУЛ. Ф. 179. Оп. 3. Спр. 1281.
33. ЦДІАУЛ. Ф. 179. Оп. 3. Спр. 1283.
34. ЦДІАУЛ. Ф. 179. Оп. 3. Спр. 1284.
35. ЦДІАУЛ. Ф. 206. Оп. 1. Спр. 2317.
36. ЦДІАУЛ. Ф. 364. Оп. 1. Спр. 21.
37. Archiwum Państwowe w Przemyślu. Zespół: Archiwum Biskupstwa Greckokatolickiego. Sygn. 1946.
38. Baranowski B. Seminarya nauczycielskie w Galicyi. Pogląd na powstanie i rozwój Seminaryów nauczycielskich w Galicyi w pierwszym dwudziestopięcioleciu ich istnienia. Lwów, 1897. 54 s.
39. Fiutowski T. Szkolnictwo ludowe w Galicyi w dobie porozbiorowej. Lwów, 1913. 80 s.
40. Gruński S. Dzieje szkolnictwa ludowego w Galicyi. Cz. 1 (Czasy przed zaprowadzeniem autonomii 1772–1861). Lwów, 1916. 64 s.
41. Krupa M. Szkoła ludowa w Galicji w latach 1772–1790. *Rozprawy z dziejów oświaty*. Warszawa, 1981. T. XXIV. S. 57–83.
42. Kultys Ż. Historia gimnazjum Drohobyckiego. Sprawozdanie dyrekcji c. k. wyższego gimnazjum w Drohobyczu za rok szkolny 1908. Drohobycz, 1908. 224 s.
43. Program nauki w państwowym seminarjach nauczycielskich. Wyd. 2. Warszawa, 1926. 264 s.
44. Spis nauczycieli szkół wyższych, średnich, zawodowych, seminarjów nauczycielskich oraz wykaz zakładów naukowych i władz szkolnych. Lwów-Warszawa, 1924. 619 s.
45. Tokarz W. Galicja w początkach ery józefińskiej w świetle ankiety urzędowej z roku 1783. Kraków, 1909. 400 s.

REFERENCES

1. Androkhovych, A. (1927). Lvivske “Studium ruthenum” [“Studium ruthenum” in Lviv]. *Notes of the Shevchenko Scientific Society*. Lviv, Vol. CXLVI, pp. 33–118. [in Ukrainian].
2. Haliv, M. (2011). Drohobytyskyi derzhavnyi uchtel'skyi instytut: pershyi rik roboty (1940–1941) [Drohobych State Teachers' Institute: the first year of work (1940–1941)]. *Youth and the market*. Drohobych, No. 2 (73), pp. 62–67. [in Ukrainian].
3. Haliv, M. (2017). Osvitni instytutsii Drohobycha naprykintsi XVIII – 70-kh rr. XIX st. [The educational institutions of Drohobych at the end of XVIII – 70's of XIX century]. *Drohobych Local History Collection*. Drohobych, Special Issue. III, pp. 45–62. [in Ukrainian].
4. Haliv, M. & Chava, I. (2016). Seredni navchalni zaklady u Drohobychi (1919–1939 rr.) [Secondary educational institutions in Drohobych (1919–1939)]. *Actual problems of the humanities*. Drohobych, Vol. 16, pp. 21–32. [in Ukrainian].
5. Horak, R. (1990). Tragediia Bohdana Lepkoho [Bogdan Lepky's tragedy]. *The Bell*. Lviv, No. 10 (552), pp. 71–86. [in Ukrainian].
6. Horak, R. & Hnativ, Ya. (2001). *Ivan Franko. Knyha druha. Tsilkom normalna shkola* [Ivan Franko. Book second. Quite normal school]. Lviv, 202 p. [in Ukrainian].
7. Horak, R. & Hnativ, Ya. (2002). *Ivan Franko. Knyha Tretia. Gimnaziia* [Ivan Franko. Book Three. The Gymnasium]. Lviv, 356 p. [in Ukrainian].
8. Horak, R. (2007). *Tsilkom nevidome...* [It is

- completely unknown ...]. The Bell. Lviv, No. 9, pp. 116–138. [in Ukrainian].
9. State Archives of Lviv Region (SALR). Fund 1262, Description 9, Case 1. [in Polish].
10. SALR. Fund 1262, Description 9, Case 2. [in Polish].
11. SALR. Fund 1262, Description 9, Case 3. [in Polish].
12. SALR. Fund 1262, Description 9, Case 4. [in Polish].
13. Dobrianskyi, B. (1995). Z istorii Drohobytskoi ukrainskoi uchytselskoi seminarii sester Vasyliianok [From the History of the Drohobych Ukrainian Teachers' Seminary of the Basilian Sisters]. Drohobych Local History Collection. Drohobych, Vol. I, pp. 78–82. [in Ukrainian].
14. Dobrianskyi, B. (1995). Ukrainska zhinocha uchytselska seminariia sester Vasyliianok [Ukrainian Women's Seminary for the Basilian Sisters]. Chronicle of Boykivshchyna. Drohobych, Vol. 1/55, pp. 19–24. [in Ukrainian].
15. Dobrianskyi, B. (2005). Shkilnytstvo u Drohobychi mizh dvoma svitovymi viinamy [Schooling in Drohobych between the two world wars]. Drohobycz – miasto wielu kultur. Rzeszyw, pp. 105–115. [in Ukrainian].
16. Zavorodnia, T. (2007). *Teoriia i praktyka navchannia v Halychyni (1919–1939 rr.)* [Theory and practice of teaching in Galicia (1919–1939)]. Ivano-Frankivsk, 392 p. [in Ukrainian].
17. Lazorak, B. (2013). Epizody z navchannia Bruno Shultsa u himnazii [Episodes of Bruno Schulz's teaching in the gymnasium]. The Independent Cultural Journal "І". Lviv. Vol. 71. URL: http://www.ji.lviv.ua/n71texts/Epizody_z_navchannya_Shulca_u_gimnazii.htm [in Ukrainian].
18. Lazorak, B. & Lazorak, T. (2013). Drohobytska tsisarsko-korolivska himnaziia imeni Frantsa Yosyfa I v chasi Pershoi svitovoi viiny (1914–1916): nevidomi epizody pro "peredden" viiny, rosiisku okupatsiiu i ne tilky [Franz Joseph I Drohobych Caesar-Royal Gymnasium during the First World War (1914–1916): unknown episodes about the "eve" of the war, the Russian occupation and not only]. *Actual problems of the humanities*. Drohobych, Vol. 4, pp. 29–63. [in Ukrainian].
19. Lazorak, T. (2013). Tendentsii rozvytku Drohobytskoi derzhavnoi himnazii imeni Frantsa Yosyfa I [Trends in the development of Franz Josef I. Drohobych State Gymnasium]. Independent Cultural Journal "І". Lviv, Vol. 71. URL: http://www.ji.lviv.ua/n71texts/Tendenc_rozv_himnazii_Franca_Iosifa.htm [in Ukrainian].
20. Levytskyi, I. (1903). Pohliad na rozvii nyzshoho i vysshoho shkilnytstva v Halychyni v rr. 1772–1800 i rozvii rusko-narodnoho shkilnytstva v rr. 1801–1820 [A look at the development of elementary and higher education in Halychyna in the years 1772–1800 and the development of the Ruthenian-national school in the years 1801–1820]. Lviv, 71 p. [in Ukrainian].
21. *Narysy z istorii Drohobycha (vid naidavnishykh chasiv do pochatku XXI st.)*. (2009). [Essays on the history of Drohobych (from ancient times to the beginning of the 21st century)]. Drohobych, 320 p. [in Ukrainian].
22. Nakhlik, Ye. & Nakhlik, O. (2011). V intelektualnii orbiti Ivana Franka: Ivan Kopachiu [In Ivan Franko's Intellectual Orbit: Ivan Kopach]. *Ukrainian Literary Studies*, Vol. 74, pp. 164–173. [in Ukrainian].
23. Pakholkiv, S. (2014). Ukrainska intelihentsiia u Habsburzkii Halychyni: osvichena verstva y emansypatsiia natsii [The Ukrainian intelligentsia in Habsburg Halychyna: educated layers and emancipation of the nation]. Lviv, 612 p. [in Ukrainian].
24. S. R.-K. (1973). Ukrainska Divocha Uchytselska Seminariia Vasyliianok u Drohobychi [The Ukrainian Basilian Teachers' Seminary in Drohobych]. Drohobychyna is the Ivan Franko's land. New York–Paris–Sydney–Toronto, Vol. 1, pp. 496–500. [in Ukrainian].
25. Stetsyk, Yu. (2015). Biohramy chentsiv Drohobytskoho vasylianskoho monastyria sviatykh verkhovnykh apostoliv Petra i Pavla (1783 r.) [The biograms of the monks of the Drohobych St. Apostles Peter and Paul Basilian Monastery (1783). Genealogy notes. Lviv, Vol. 15 (7). pp. 50–60. [in Ukrainian].
26. Stetsyk, Yu. (2015). *Vasylianski monastyri Peremyshl'skoi yeparkhii (kinets XVII–XVIII st.) : monohrafiia* [The Basilian monasteries of the Przemyśl Diocese (end of XVII–XVIII centuries) : monograph]. Zhovkva, 2015. 388 p. [in Ukrainian].
27. Stetsyk, Yu. (2016). Chentsi-pedahohy Drohobytskoi vasylianskoi himnazii (1775–1780 rr.): biohrafichniy ohliad [Monks-pedagogues of the Drohobych Basilian Gymnasium (1775–1780): biographical review]. *Actual problems of the humanities*. Drohobych, Vol. 16, pp. 103–110. [in Ukrainian].
28. Fylypchak, I. (2009). Z istorii shkilnytstva na zakhidnii Boikivshchyni (vid 1772–1930) [From the History of Schooling in the Western Boykivshchyna (from 1772–1930)]. *Chronicle of Boykivshchyna (journal reprint)*. Lviv, Vol. 1, pp. 65–132. [in Ukrainian].
29. Central State Historical Archives of Ukraine in Lviv (CSHAUL). Fund 146, Description 66, Case 240. [in German].

30. CSHAUL. Fund 179, Description 2, Case 999. [in Polish and Ukrainian].
31. CSHAUL. Fund 179, Description 3, Case 1279. [in Polish and Ukrainian].
32. CSHAUL. Fund 179, Description 3, Case 1281. [in Polish and Ukrainian].
33. CSHAUL. Fund 179, Description 3, Case 1283. [in Polish and Ukrainian].
34. CSHAUL. Fund 179, Description 3, Case 1284. [in Polish].
35. CSHAUL. Fund 206, Description 1, Case 2317. [in Polish and Ukrainian].
36. CSHAUL. Fund 364, Description 1, Case 21. [in Ukrainian].
37. State Archives in Przemyśl. Fund: Archives of the Greek Catholic Episcopate. Signature 1946. [in Latin].
38. Baranowski, B. (1897). *Seminarya nauczycielskie w Galicyi. Pogląd na powstanie i rozwój Seminarjów nauczycielskich w Galicyi w pierwszym dwudziestopięcioleciu ich istnienia* [Teaching seminary in Halychyna. View on the emergence and development of teacher seminaries in Halychyna in the first twenty-five years of their existence]. Lviv, 54 p. [in Polish].
39. Fiutowski, T. (1913). *Szkolnictwo ludowe w Galicyi w dobie porozbiorowej* [The public schooling in Halychyna in the post-partition era]. Lviv, 80 p. [in Polish].
40. Gruicki, S. (1916). *Dzieje szkolnictwa ludowego w Galicyi. Cz. I (Czasy przed zaprowadzeniem autonomii 1772–1861)* [History of public schooling in Halychyna. Vol. 1 (The times before the establishment of autonomy 1772–1861)]. Lviv, 64 p. [in Polish].
41. Krupa, M. (1981). *Szkoia ludowa w Galicji w latach 1772–1790* [Public School in Halychyna in 1772–1790]. *Research on the history of education. Warsaw*, Vol. XXIV, pp. 57–83. [in Polish].
42. Kultys, Ż. (1908). *Historia gimnazjum Drohobyckiego* [History of the Drohobych Gymnasium]. Report of the director of the Gymnasium in Drohobych for the 1908 school year. Drohobycz, 224 p. [in Polish].
43. *Program nauki w państwowych seminarjach nauczycielskich* (1926). [Study program in state teacher training seminars]. Ed. 2. Warsaw. 264 p. [in Polish].
44. Spis nauczycieli szkół wyższych, średnich, zawodowych, seminarjów nauczycielskich oraz wykaz zakładów naukowych i władz szkolnych. (1924). [List of teachers from universities, colleges, vocational schools, teacher seminars and a list of scientific institutions and school authorities]. Lviv-Warsaw. 619 p. [in Polish].
45. Tokarz, W. (1909). *Galicia w początkach ery józefińskiej w świetle ankiety urzędowej z roku 1783* [Halychyna at the beginning of the Josephine era in the light of the official survey from 1783]. Krakow, 400 p. [in Polish].

Стаття надійшла до редакції 01.04.2020



“..Поодинокa, недовголітня досвідченість, хоч би їй було сорок чи п'ятдесят років, ніщо перед досвідом кількох століть, в якому зосередилися результати педагогічної діяльності незчисленної кількості, принаймні таких самих, як і він, педагогів, між якими було багато видатних талантів та незвичайних осіб, які віддали всі свої сили справі виховання”.

Костянтин Ушинський
український педагог

“Вчіться так, немов ви постійно відчуваєте брак своїх знань, і так, немов ви постійно боїтеся розгубити свої знання”.

Конфуцій
давньокитайський філософ

“В силу самої своєї природи наука і логічне мислення ніколи не здатні судити, що можливо, а що – ні. Їх єдине призначення – пояснювати те, що було зафіксовано досвідом і спостереженнями”.

Рудольф Штайнер
австрійський вчений, філософ



УДК 37.1

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.211795>

Анатолій Вихрущ, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови Тернопільського національного медичного університету імені І.Я. Горбачевського

ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА ПОЛЬЩІ (діти здорові та з особливими потребами)

Стаття присвячена актуальним питанням освітньої політики Польщі. Акцентовано увагу на значимості для України аналітичних документів рівня рапорту про інтелектуальний капітал. Підкреслена важливість наукового обґрунтування закономірностей розвитку освітніх систем, удосконалення законодавства, фінансування з розрахунку на одного учня. У статті зауважено, що як головний пріоритет виокремлено якість польської освіти. Як своєрідний епіграф використано два слова: "Добра школа". Це своєрідна філософія сучасної польської освіти. Доведено важливість інформаційної освіти, упровадження інновацій. Спеціальний конкурс передбачає вивчення учителями початкових шкіл основ програмування. Програма "Цифрова Польща" є прикладом для нашої країни. Заслуговує на увагу постійний моніторинг важливих для суспільства проблем і ефективна реакція на виклики. Повчальний досвід створення при Міністерстві освіти ради дітей і молоді, яка функціонує від 2016 р. Актуальною є практика дистанційного навчання, рекомендації для директорів шкіл, учителів, учнів, батьків, електронні підручники (e-підручники), лекції для кожного класу. Узагальнено досвід польських колег щодо роботи з дітьми з особливими потребами, особливості розвитку психологічної культури батьків.

Ключові слова: освіта; педагогіка; діти; батьки; психологічна культура; успіх; діти з особливими потребами.

Літ. 6.

*Anatoliy Vykhruhshch, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,
Head of the Ukrainian Language Department
Ternopil Ivan Horbachevskiy National Medical University*

EDUCATIONAL POLICY OF POLAND (healthy children and with special needs)

The article is devoted to the top issues of Polish educational policy. The emphasis has been made on the crucial role of analytical documents at the level of the report on intellectual capital for Ukraine. The importance of scientific substantiation of regularities of educational systems development, improvement of legislation, financing per one student is emphasized. The article notes that the quality of Polish education is highlighted as the main priority. There are two words used as a kind of epigraph: "Good school". This is a kind of modern Polish educational philosophy. The importance of information education and introduction of innovations has been proved. A special competition involves primary school teachers learning the basics of programming. The program "Digital Poland" can be concerned as a model for Ukraine as well. It is worth noting the constant monitoring of essential issues for society and effective response to challenges. It has been analyzed the instructive experience of establishing a council of children and youth at the Ministry of Education, which has been operating since 2016. The practice of distance learning, recommendations for school principals, teachers, students, parents, electronic textbooks (e-textbooks), lectures for each class are relevant materials to be learnt. In general the experience of Polish colleagues in working with children with special needs, the peculiarities of the development of psychological culture of parents have been summarized.

The analytical materials on the four components of intellectual capital i.e. human capital, structural capital, social capital, reputational capital are particularly important for the development of the national educational system. The emphasis is made on the constant comparison of all achievements of the other countries, the personal approach where a person from birth to old age is the main issue, successfully selected top priorities. It is given an objective assessment of the situation in the country, as well as logical, reasoned prognostic assessment of necessary changes. The most important problems include the children's health, the availability of preschool education, quality education that develops competence, training of capable teachers. The author stated an ineffective family policy, threat of poverty for children, poor health, low percentage of children at preschools, insufficient innovation potential of educational institutions, poor quality of education, insufficient level of teacher training, low number of modern didactic methods, lack of help to equalize opportunities at schools, absence of cooperation between school and parents, few "personalized systems of education" at schools as the crucial problems that need to be quickly resolved. Among the specific recommendations of improving the situation it was called a number of key priorities i.e. comprehensive and effective family policy, improving the quality of education labour market needs, the activity of

older people, the synergy of the world of science, business and culture, improving the quality of law, regular measurement of intellectual capital.

Keywords: *an education; pedagogy; children; parents; psychological culture; success; children with special needs.*

Постановка проблеми. Для ефективної відповіді на виклики XXI ст. важливо дотримуватися відомої тріади, яка характеризує закономірності будь-якого процесу і, врешті, є сутністю науки: опис явища, пояснення причин, передбачення розвитку подій. Компаративістика поступово наближається до рівня обов'язкової умови для науки і практики. Очевидно, в силу історичних причин, географічних умов, спільності багатьох проблем особливу зацікавленість викликає досвід Польщі. Уважний дослідник може зауважити, що низка проблем, над якими польські колеги розпочали системну роботу десятиліття тому, поступово стали, або в найближчому майбутньому стануть, пріоритетними для нашої країни. Достатньо згадати структуру унікального документа з красномовною назвою “Рапорт про інтелектуальний потенціал Польщі”, освітні законодавчі документи, фінансування з розрахунку на одного учня, студента, проблеми профілактики мобінгу і булінгу в школах, агресивну поведінку в Інтернеті (кібарагресія), залежність від віртуального середовища [4], допомогу дітям з аутизмом, розуміння суті проблеми гіперактивних дітей (ADHD), психологічну допомогу батькам дітей з інвалідністю [2], педагогіку творчості [5; 6], прородинну політику [1]. Це не применшує досягнень українських учених. Єдиною проблемою є те, що, за нашими спостереженнями, під час багаторічної викладацької роботи в польських вищих навчальних закладах, цей досвід так і не набув належної популяризації в Європі.

Аналіз основних досліджень. Україно-польська співпраця з кожним роком поглиблюється. Достатньо згадати докторські дисертації українських і польських учених: (О. Баніт, А. Василюк, О. Карпенко, Г. Кедровіч, К. Крашевські, Г. Ніколаї, В. Пасічник, Й. Шемпрух, Т. Яніцка-Панек).

На достатньому науковому рівні написані кандидатські дисертації (А. Вільчовська, М. Гавран, Й. Гайда, І. Даценко, Ю. Гришук, Л. Гриневич, А. Євсюкова, О. Івашко, М. Кічула, І. Ковчина, Я. Когут, О. Кучай, Е. Лодзінська, В. Майборода, Л. Смірнова, Л. Юрчук та ін.).

На високому рівні проводяться науково-педагогічні читання з циклу “Розвиток української та польської освіти і педагогічної думки (XIX – XXI ст.)”, ініційовані кафедрою загальної та соціальної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка.

Успішно функціонує міжнародна група дослідників, яка вивчає історичні закономірності суспільно-політичного життя в Галичині.

Наша ініціатива “100 подарунків для Івана Павла II” знайшла підтримку серед колег України і Польщі.

Мета статті – охарактеризувати основні аспекти розвитку сучасної польської освіти, узагальнити пріоритетні завдання в нормативних документах, дослідити перспективні форми допомоги батькам дітей з особливими потребами.

Виклад основного матеріалу. 10 липня 2008 р. у Варшаві, за прикладом інших країн (Швеція – 1999 р., Ізраїль – 2000 р., Тайвань – 2003 р., арабські країни – 2004 р.) опубліковано “Рапорт про інтелектуальний потенціал Польщі”. Дослідники підкреслили той факт, що вперше поняття “інтелектуальний капітал” використали економісти в 1969 р., і що цей напрям є вирішальним для успішного розвитку країни. На нашу думку, документи такого рівня можуть свідчити про ефективність державного управління. Адже вони, на основі глибокої аналітичної оцінки, визначають стратегію і тактику розвитку країни. Зауважимо, що група експертів підготувала документ за декілька місяців.

У передмові голова групи стратегічних радників М. Боні насамперед підкреслив здобутки країни в контексті досягнень розвинутих країн глобалізованого світу. Зауважимо, що як значне досягнення було названо шосте місце у світі за кількістю студентів на 10 тисяч населення. Чітко окреслено пріоритет – побудова суспільства знань, система цінностей, розвиток підприємництва і креативності. Закінчувалося лаконічне звернення до читачів оригінальним реченням: “Не марнуймо часу і шансів” [1, 5]. У 2020 р., коли лише на подолання епідемії уряд спрямував 10 млрд. злотих, можна стверджувати, що поставлена мета успішно виконується.

Розглянемо структуру і пріоритетні завдання документа. На жаль, не зовсім вдалим є визначення самого базового поняття. Інтелектуальний капітал країни розглядається як сукупність “нематеріальних активів людей, підприємств, суспільства, регіонів, інституцій і процесів, які відповідно використані можуть бути джерелом теперішнього і майбутнього добробуту країни”. Позаяк автори розглядають чотири компоненти інтелектуального капіталу:

“людський капітал”, структурний капітал, суспільний капітал, капітал репутаційну то, на нашу думку, неточність проявляється в тому, що до структури віднесені заклади освіти і науки, елементи інфраструктури, які, очевидно, є матеріальними активами. Документ має насамперед такі переваги. По-перше, постійна увага до порівняння усіх показників з досягненнями інших країн. По-друге, персоніфікований підхід, в центрі якого людина від народження до старості. По-третє, вдало вибрані головні пріоритети. По-четверте, об’єктивна оцінка ситуації в країні. По-п’яте, логічна, аргументована прогностична оцінка необхідних змін. Серед проблем виокремлено складну демографічну ситуацію, старіння суспільства, відставання від розвинутих країн за багатьма соціальними показниками. Зокрема, на думку експертів, для 26 % польських дітей у 2008 р. була загроза бідністю. Найкращі умови для дітей були створені в Швеції, Данії, Фінляндії, Німеччині [1, 34]. На жаль інформація щодо України відсутня. Як найважливіші проблеми, було названо здоров’я дітей, доступність дошкільної освіти (в окремих країнах усі діти мали можливість відвідувати дошкільні заклади), якісна освіта, яка розвиває компетентність, підготовка здібних учителів. Авторами рапорту було виокремлено 30 найважливіших проблем, які необхідно оперативно розв’язувати. Серед них – ефективна прородинна політика, загроза для дітей бідністю, низький рівень здоров’я, малий відсоток дітей у дошкільних закладах, недостатній інноваційний потенціал навчальних закладів, недостатня якість освіти, недостатній рівень підготовки вчителів, мала кількість сучасних дидактичних методів, школи не допомагають у вирівнюванні шансів, недостатня співпраця школи і батьків, надто мала кількість “персоналізованих систем навчання в школах” [1, 141]. Серед конкретних рекомендацій для поліпшення ситуації було виокремлено сім головних пріоритетів: комплексна і ефективна прородинна політика, підвищення якості навчання, спрямованість шкільництва на потреби ринку праці, активність старших людей, синергія світу науки, бізнесу і культури, підвищення якості права, регулярне вимірювання показників інтелектуального капіталу. Досвід наступних років довів, що ця програма неухильно і системно виконувалася. Розглянемо окремі приклади. Найбільш кардинальною програмою, яка викликала дискусії і всенародну підтримку, став документ 2016 р. з красномовною назвою “Родина 500 +”. Була проведена надзвичайно велика роз’яснювальна робота, починаючи від економічної доцільності

закінчуючи підручниками для органів місцевого самоврядування. Суть програми зрозуміла. На кожну другу і наступну дитину, кожного місяця, від народження до 18 років, незалежно від доходів, держава виплачує 500 злотих. Під час лекцій для польських студентів ми доводили певну некоректність такої ситуації, а, враховуючи особливості демографічної ситуації, стверджували, що належне фінансування буде надано і при народженні першої дитини. Прогноз справдився. Від 1 липня 2019 р. таку доплату родина отримує і на першу дитину. Ця допомога не оподатковується. У 2016 р. на цю програму з бюджету країни було спрямовано понад 17 млрд. злотих. Уряд, який приймає такі рішення заслуговує на повагу. Зауважимо ще одну особливість. Виявлення факту проблем навчання учнів у гімназіях, стресова ситуація для випускників початкової школи, спонукали до прийняття радикального рішення про ліквідацію гімназій. Дитиноцентризм, про який так багато говорять в нашій країні, реалізується на практиці, але, на жаль, не в нас.

Матеріальна підтримка родин має, окрім гуманітарної складової, державницьку позицію. Польща, яка у вісімдесятих роках минулого століття займала провідне місце щодо природного приросту на тисячу населення, поступово наблизилася до рівня, коли кількість народжених стала майже рівною кількості померлих. Тому управлінські рішення виявилися розумними і своєчасними. Це добрий приклад і для України, яка втрачає майже мільйон населення кожні три роки. Яскравий приклад демографічної катастрофи і бездіяльності.

Аналізуючи діяльність Міністерства народної освіти Польщі, виокремимо низку особливостей. Насамперед звернемо увагу на нормативні документи, які, власне кажучи, і визначають освітню політику. Варто назвати широке громадське обговорення змін. Наприклад, від 2016 р. залучено до обговорення модернізації системи освіти майже дві тисячі експертів, у міністерстві ініційовано 50 дебатів, масові дискусії проводилися в органах місцевого самоврядування. Організація восьмирічних початкових шкіл потребує подальшого вивчення у контексті потреб нашої країни, так само як і навчання у профільних ліцеях. Головним пріоритетом міністерство назвало **якість польської освіти**. Як своєрідний епіграф до основних матеріалів, використано два слова: “Добра школа”. Це своєрідна філософія сучасної польської освіти. Виокремлено важливість інформаційної освіти, упровадження інновацій. Спеціальний конкурс передбачав вивчення

учителями початкових шкіл основ програмування. Для підвищення рівня інформаційної культури з європейських фондів спрямовувалося понад 124 млн злотих, передбачалося також додаткове фінансування з місцевих бюджетів. Програма “Цифрова Польща” є своєрідним взірцем і для нашої країни.

Важливим є постійний моніторинг актуальних для суспільства проблем і ефективна реакція на виклики. Наприклад, соціологи (CBOS) встановили, що підготовка одного учня до школи для сім’ї в середньому вартує 684 злотих, якщо у родині двоє учнів – 1268, а якщо сім’я має трьох дітей – 1729 злотих. Оперативно була підготовлена програма “Добрий старт”, згідно з якою, окрім інших видів традиційної допомоги, кожна молода людина до 20 років отримала одноразову допомогу – триста злотих. Для осіб з особливими потребами термін збільшено до 24 років [3].

Цікавим є досвід створення при міністерстві Ради дітей і молоді, яка функціонує від 2016 р. (в 2020 р. проведений відбір для представників п’ятої каденції). До складу ради входять молоді люди від 13 до 21 року. Кандидати дорадчого органу при міністерстві мають запропонувати своє бачення діяльності ради, висвітлити участь у роботі волонтерських організацій, громадській діяльності, досягнення у науці.

Важливим є досвід дистанційного навчання. Були підготовлені рекомендації для директорів шкіл, учителів, учнів, батьків. Оперативно підготовлені електронні підручники (e-підручники), лекції для кожного класу. Особлива увага зверталася на патріотичне виховання, європейський вибір, іноземні мови, народні традиції, педагогічно доцільне використання можливостей телебачення, розвиток творчих здібностей.

У спеціальному poradнику для батьків акцентувалася увага на перевагах і загрозах Інтернету, пропонувалися цікаві програми “Малий програміст”, “Безпечний Інтернет±, різноманітні ігри [3].

У зв’язку з епідемією, тимчасовим закриттям дошкільних закладів і шкіл батькам була надана додаткова допомога, якщо в сім’ї є діти до восьми років. Для батьків дітей з особливими фізичними потребами до 16 років, а у випадку складніших проблем до 18 років, а також до 24 років при потребі спеціального навчання.

Розглянемо найважливіші завдання школи в нормативних документах. Для початкових шкіл пріоритетом названо ознайомлення учнів із світом знань, підготовка до саморозвитку, створення

“приятної атмосфери до науки”, врахування індивідуальних можливостей учнів, інтегральний біологічний, пізнавальний, емоційний, суспільний, моральний розвиток учня. Міністерством народної освіти виокремлено 13 найважливіших завдань початкової школи: введення учня у світ цінностей, готовність до співпраці, солідарності, альтруїзму, патріотизму, поваги до традицій, вибір прикладів для наслідування, безпечний розвиток; зміцнення почуття індивідуальної, культурної, народної, регіональної, етнічної ідентичності; формування почуття гідності своєї особистості і пошана до гідності інших осіб; розвиток компетентності: творчості, інноваційності, підприємливості; розвиток критичного і логічного мислення, роздумів, аргументації, висновків; вартість знань як основи для розвитку умінь; розвиток пізнавальної активності і мотивації до навчання; розуміння світу; пізнання власних здібностей і вибір подальшої освіти; всебічний розвиток учня; відкритість до світу та інших людей, громадська активність і відповідальність; заохочення до свідомої самоосвіти; спрямованість до цінностей. Зауважимо, що цінності є своєрідним початком і завершенням вимог, що не є випадковістю, а має глибинний зміст [3].

В українських фахівців викличе зацікавленість перелік семи найважливіших вмінь для учнів восьмирічної початкової польської школи: комунікація польською та іноземними мовами; розвиток математичного мислення і використання математики в щоденному житті; пошук, впорядкування, критичний аналіз і використання інформації з різних джерел; креативне розв’язання проблем з усвідомленим використанням методів і засобів інформатики і програмування; розв’язання проблем з використанням спеціальних технік; праця у колективі і громадська активність; активна участь у культурному житті школи, регіону, країни.

Серед методів навчання провідне місце займає метод проєктів. На основі практичного досвіду викладання у вищих навчальних закладах Польщі зауважимо, що це не просто вимоги і побажання. Створена цілісна система, яка передбачає відеоматеріали, науково-методичне забезпечення навчально-виховного процесу, підручники нового покоління, підготовку і підвищення кваліфікації вчителів, фінансове забезпечення реформ та ін.

Виокремлено питання врахування індивідуальних можливостей учнів з особливими потребами, їхніх психофізичних можливостей, темпу навчання. Вибір індивідуалізованих форм навчання обумовлювався потенціалом кожного учня, досягненням успіху відповідно до можливостей,

розвиток мотивації, умов для розвитку. Особливої значимості набуває державна підтримка дітей з особливими потребами. У Польщі ця проблема має низку повчальних рішень. Розглянемо окремі з них. Насамперед чітко виокремлено медичні, суспільні, функціональні аспекти проблеми. Акцентується увага на довготривалих проблемах зі здоров'ям, що знижує фізичні, психічні, розумові можливості людини. У чіткому переліку таких проблем названі основні групи: від неврології до онкологічних захворювань, надмірної ваги і аутизму [3].

Виокремимо декілька аспектів проблеми, яка потребує багатьох монографічних досліджень. Звертає на себе увагу всебічна оцінка роботи з батьками дитини з особливими потребами. На основі вітчизняного і зарубіжного досвіду виокремлено засади і характерні помилки розмови з батьками. Серед рекомендацій фахівців використання простої, зрозумілої мови, повна, вичерпна інформація щодо суті проблеми, позитивна характеристика дитини, коректний опис перспектив розвитку дитини, повна інформація про спеціалізовану допомогу дитині та батькам, база даних про спеціалізовані заклади. Виокремлено також помилкові дії: незрозуміла, фахова мова, недостатність інформації, акцентування уваги на негативних оцінках дитини, втішання. Дискусійним є перелік адаптації батьків до означеної ситуації: оплакування і протест, заперечення, страх, почуття вини і сорому, адаптація, хронічний смуток. Зауважимо, що за основу цієї класифікації взято відомі етапи вмирання людини [2, 443].

Серед батьків і дослідників особливу зацікавленість викликає характеристика вигорання батьків дітей з особливими потребами. Вивчення думки батьків дітей з аутизмом і синдромом Дауна дало підставу виокремити такі аспекти: втома, викликана неперервною опікою, почуття самотності і допомоги, відчуття неможливості значимих змін у житті, безнадійність, відсутність умінь і знань на тему виховання хворої дитини, відповідальність за долю дитини, незрозуміння з боку відповідних інституцій, неясність щодо можливостей дитини, негативна атмосфера в домі, небажання віддати дитину у відповідні заклади і докори сумління за такі думки, резигнація, фізична втома, фрустрація. Підкреслимо одну важливу особливість. Кількість проблем значно перевищує кількість порад щодо полегшення (навіть не подолання) проблеми. Серед них групи самопомоги, індивідуальна терапія, інформування батьків [2, 452].

Висновки з даного дослідження. Аналізуючи досвід зарубіжних країн важливо уникнути описовості, сконцентрувати увагу на

пошуку закономірностей процесу, який досліджується. У нашій науковій школі традиційно використовуються переваги структурного, функціонального, теоретичного моделювання, що є своєрідною системою координат. У поєднанні з контент-аналізом отримуємо важливий інструментарій для наближення до розуміння суті проблеми. Не менш важливим є вміння "побачити" перспективні для вітчизняної педагогіки явища, що дасть змогу ставити питання про повноцінну імплементацію зарубіжного досвіду. Щодо досвіду Польщі назвемо головні особливості. По-перше, це об'єктивна оцінка ситуації в порівнянні з європейськими досягненнями. Згадувані в статті документи часто нагадують математичні таблиці, починаючи від фінансування з розрахунку на одного учня, відсотка дітей в дошкільних закладах, завершуючи результативністю в процесі виконання завдань програми PISA. По-друге, усі рішення відзначаються системністю, послідовністю, неперервністю. По-третє, ідея дитиноцентризму є не декларативною, а своєрідним центром, навколо якого вибудовується освітня політика. По-четверте, не залишаються поза увагою діти з особливими потребами та їхні батьки. Важливо, що ця проблема розглядається як з позицій дітей, які відрізняються від ровесників, так і в контексті системи цінностей суспільства, яке на конкретних прикладах вчиться толерантності, доброти, допомоги, людяності.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Доцільно продовжити пошук закономірностей розвитку освітніх систем і дітей, у тому числі дітей з особливими потребами. Структурне, функціональне, теоретичне моделювання уможливить виокремлення перспективних напрямків, які доцільно запровадити в нашій країні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Blumsztajn A, Dąbrowska M., Figiel Sz. Raport o kapitale intelektualnym Polski. Warszawa, 2008. 154 s.
2. Marat E. Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym. W ks. Janicka I, Liberska H. Psychologia rodziny. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA, 2014. 682 s.
3. Ministerstwo Edukacji Narodowej: www.gov.pl/web/edukacja.
4. Szempruch J. Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 2000. 378 s.
5. Szmidi K.J. Dydaktyka twórczości. Kraków: Impuls, 2003. 378 s.
6. Szmidi K.J. Pedagogika twórczości. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2013. 737 s.

REFERENCES

1. Blumsztajn, A., Dąbrowska, M. & Figiel, Sz. (2008). *Raport o kapitale intelektualnym Polski* [Report on the

ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА СЬОГОДЕННЯ

intellectual capital of Poland]. Warsaw, 154 p. [in Polish].

2. Marat, E. (2014). *Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym*. W ks. Janicka I, Liberska H. Psychologia rodziny [Family with a disabled child. At father Janichka I, Liberska H. Family psychology]. Warsaw, 682 p. [in Polish].

3. Ministerstwo Edukacji Narodowej: www.gov.pl/web/edukacja [Ministry of Education]. Available at: www.gov.pl/web/edukacja [in Polish].

4. Szempruch, J. (2000). *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce* [Pedagogical education of teachers in the context of reform of education in Poland]. Rzeszów: Publishing House of the University of Pedagogy, 378 p. [in Polish].

5. Szmidt, K. J. (2003). *Dydaktyka twórczości* [Didactics of creativity]. Krakow: Impuls, 378 p. [in Polish].

6. Szmidt, K. J. (2013). *Pedagogika twórczości* [Pedagogy of creativity]. Sopot: Gdańsk Psychological Publishing House, 737 p. [in Polish].

Стаття надійшла до редакції 03.06.2020

УДК 373.01:37:004(082)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.211796>

Галина Білавич, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки початкової освіти, ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”

Мар’яна Шетеля, студентка другого (магістерського) рівня освіти кафедри педагогіки початкової освіти, ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”

ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА СЬОГОДЕННЯ

Стаття присвячена актуальній педагогічній проблемі сьогодення – формуванню інтересу до читання зростаючої особистості. Розглянуто стан читацької культури молодших школярів, з’ясовано, що художня література з різних причин втрачає свою роль серед учнівства. Проаналізовано показники, які змушують задуматися над проблемами формування культури читання молодших школярів, та означено способами їх розв’язання.

Ключові слова: читацька культура; молодші школярі; художня література; читання; інтерес до читання.

Лит. 5.

Halyna Bilavych, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor of the Pedagogy of Primary Education Department, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

Maryana Shetelya, Student of the Second (Master’s) Level of Education of the Pedagogy of Primary Education Department, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

FORMATION OF READING CULTURE AMONG JUNIOR SCHOOLCHILDREN AS A CURRENT PROBLEM OF TODAY

The article is devoted to the formation of reading culture among junior schoolchildren as a current problem of today. Reading is one of the most popular activities. In the modern society reading skills are an integral part of the formation and development of a person, his or her learning and professional career. Reading is a complex phenomenon. It is a principle factor that ensures obtaining of general education, the main means of acquiring knowledge in higher education institutions. Reading plays an extremely important role for a competent personality development. It is not only a social phenomenon (helping to develop an individual as a personality, contributing to the formation of emotional culture, intelligence, logical and creative thinking), but also a pedagogical phenomenon, which is an important factor in the education of spirituality, aesthetic feelings, creators, rhetorical skills, and other personal qualities. It is known that the more a person reads, the greater general cultural experience and the higher level of intellectual development they have, the more expressive their speech becomes.

The degree of involvement of boys and girls into reading shows the level of humanization of the entire society, that is why our research is focused on junior schoolchildren, as these people will soon be teaching and educating younger students as active readers. It is they who can lead early and sustained interest in reading to students, a kind of navigator in the overall flow of reading products for both children and their parents.

In the primary school, the range of reading interests of the youth narrows; great spiritual potential of fiction remains out of the sight for most children. Such indicators make one think about the problems of forming the reading culture of juniors and the means of solving them. Therefore, it is necessary to raise the level of education, in particular literary, since it is the young educated people with critical thinking, forming the demand for a book, can

dictate the mode of reading. At the state level, it is necessary to begin with the creation of a literary map of his area, to begin studying the literary process of each region in the state and every ethnos that populate Ukraine, to start work on investigating the historical and cultural heritage, the creative achievements of local writers in different historical periods.

Keywords: reading culture; young students; fiction; reading; an interest in reading.

Постановка проблеми. Читання належить до одного з поширених видів діяльності, воно є невід’ємним елементом становлення та розвитку особистості, її навчання, професійної кар’єри.

Сьогодні молодші школярі є активними споживачами інформаційних ресурсів і, як наслідок, – однією із пріоритетних читацьких груп, що перебуває в центрі уваги багатьох учених. Відтак ступінь інтересу учнів до читання певною мірою прогнозує і рівень гуманізації всього суспільства, тому важливо виховати молодших школярів як активних читачів. Саме в цьому віці треба створити такі умови, які забезпечать формування раннього і стійкого інтересу до читання у школярів, які в подальшому будуть активними читачами та своєрідними навігаторами в загальному потоці читацької продукції.

Важливо також пам’ятати: навички читання та читацька компетентність є основою успішного шкільного навчання, а відтак і професійної кар’єри, популяризація читання – одна з найефективніших умов розвитку духовності підростаючого покоління.

Мета статті – проаналізувати стан читацької культури молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Ситуація в Україні з дитячим читанням є доволі складною. По-перше, зростають нові покоління потенційних функціональних неграмотних осіб з-поміж дітей та підлітків, про що засвідчують результати зовнішнього незалежного оцінювання, які щороку з базових предметів, зокрема й з української мови та літератури, є нижчими.

По-друге, через брак навичок читання випускники не мають достатніх передумов, підстав для університетської освіти та доступу до ринку праці. Можна спрогнозувати, що надалі ситуація ускладниться, а в наступних поколіннях стане критичною, якщо держава, громадські товариства, батьки серйозно не замисляться над проблемою формування читацької культури дітей, адже сьогоднішні юнаки та дівчата самі через декілька років матимуть дітей та не зможуть надати їм необхідної підтримки як батьки [3, 103].

По-третє, інтерес до читання в дітей та юнацтва знижується, що з-поміж іншого спричинено і тим фактом, що доросле населення зрідка звертається до книжки. До прикладу, за результатами соціологічного опитування компанії

Research & Branding Group, 57 % українців не читає книг. Найчастіше читає молодь від 18 до 30 років. Також люди цієї вікової категорії часто ходять на концерти – 26 % або в театри – 13 %. 60 % дорослих за останній рік не читали жодної книжки та близько 50 % не відвідали жодної культурної події протягом року. З-поміж перепон для цього вони вважають брак часу та грошей [2].

Оприлюднені 2019 року *результати міжнародного дослідження PISA, участь у якому Україна вперше взяла 2018 року, теж бажали б бути ліпшими: показники українських учнів є трохи нижчими за середні показники учнів країн (ОЕСР)*. Ідеться про сформованість читацької, математичної та компетентності у природничих науках. Середній бал українських учнів із читання (компетентність із читання) – 466 балів (у країні-лідера – 555, у середньому в країнах OECD – 487). На такому ж рівні (466 балів) перебувають і Білорусь, Ізраїль, Туреччина, Словацька Республіка, Люксембург, Греція. За *результатами дослідження PISA, 70,7 % українських школярів досягли другого – четвертого рівнів сформованості читацької компетентності (у країнах OECD – 77%)*. Водночас 25,9% українських 15-річних учнів не мають базового рівня в читанні (у країнах OECD – 23 %). Водночас 5 – 6-го рівня досягнули лише 3,4 % (у країнах OECD – 9 %). Отже, за висновком *PISA*, на цих рівнях юнаки та дівчата можуть формувати “повне і детальне розуміння тексту з незнайомим змістом чи формою, а також розбиратися з поняттями, які суперечать очікуванням” [4].

По-четверте, за результатами загальнонаціонального репрезентативного дослідження читацьких звичок та ставлення до читання, проведеного на межі 2013 – 2014 рр. експертами pro.mova разом із партнером та замовником дослідження ГО “Форум видавців” у межах проекту Book Platform, виявлено таку тенденцію в розвитку однієї з важливих форм культурної практики сучасних українців – читанні, як поверхневе, неглибинне читання, що засвідчує про відсутність цілісності читання, вдумливого читання, взаємодії читача з текстом, отже, у таких осіб мало розвинена навичка глибокого читання. З огляду на те, що вдумливе читання характеризується здатністю

ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА СЬОГОДЕННЯ

знаходити для нього спеціальний час, отримувати задоволення від читання, читати великі тексти від початку до кінця, концентруватися на читанні, прагнути обговорювати прочитане, міркувати над прочитаним і повертатися до нього, соціологи виокремили групи читачів за індексом розвитку читацької навички.

Так, найбільшою (56,1 %) виявилася група читачів, які продемонстрували середній рівень розвитку читацької навички. Група з високим рівнем її розвитку на другому місці (37,6 %). Однак разом вони формують переконливу більшість – близько 90 %. Середньостатистичному українцеві читання приносить задоволення, він перечитує, обдумує й обговорює прочитане з іншими. Авторитетна дослідниця Е. Огар зазначає: “За описаними вище відмінностями у способі читання, а саме за шириною (охоплення усієї палітри запропонованих у питальнику текстів), щоденною систематичністю читання, тривалістю не менше ніж дві години в один сеанс читання, цілісністю, інтенсивністю “взаємодії” з текстом соціологи виокремили чотири групи читачів з різним характером читацької поведінки. Найчисельнішою (40,2 %) виявилася четверта з виокремлених група – “всєдні читачі” з найвищим індексом ширини читання. Як на мене, не дивно, що в їхній читацькій поведінці цілісне читання поєднується із фрагментарним: різні типи текстів вимагають різних способів осягнення” [1].

Наразі склалася певна суперечність: при несистематичному і нетривалому читанні зберігається високий показник вдумливості. На другому місці (29,4 %) опинилася перша з виокремлених груп – перебірливі читачі з найбільш розвинутою читацькою навичкою (вдумливе, глибоке читання). Читацька поведінка цієї групи є логічно вмотивованою і зрозумілою: її представники читають цілеспрямовано, вдумливо та систематично і при цьому підходять до вибору текстів критично.

Наведемо окремі результати дослідження читацької активності молодших школярів (62 учнів четвертого класу). За результатами опитування було встановлено частоту читання художньої літератури: шестеро дітей читають художню літературу (поза навчальною програмою) щодня; 18 четвертокласників – кілька разів на тиждень; 21 респондент – кілька разів на місяць; 18 осіб – кілька разів за 3 – 4 місяці; четверо дітей – кілька разів на півроку; один учень – кілька разів на рік і рідше.

Деякі разів на тиждень відвідують бібліотеки 8 осіб; кілька разів на місяць – 14 осіб; кілька разів на 3 – 4 місяці – 27 четвертокласників;

кілька разів на півроку – 8 осіб; кілька разів на рік і рідше – 3 осіб, двоє учнів узагалі не відвідують бібліотеки.

Цікавими виявилися відповіді молодших школярів на запитання “Хто впливає на вибір книги для читання?” Деякі респонденти вважають, що не впливає ніхто (відповіді “ніхто”, “сам/сама”). З одного боку, це може свідчити про сформований у дитини читацький запит та інтерес до книги. З іншого – якщо враховувати сумнівне знання літературних жанрів у десятків респондентів, погане орієнтування в колі читання, можна говорити про відсутність належної рефлексії. З-поміж ключових чинників впливу на вибір кола читання названі: учителька (48 згадувань), друзі (6 згадувань), батьки (6 згадувань), реклама у ЗМІ (2).

Щодо жанрово-тематичних уподобань молодших школярів, то тут думки розділилися приблизно порівну. Значна частина юних респондентів віддають перевагу пригодницькій літературі (31 %), “твори на шкільну тематику” вибрали 26 %, 19 % опитуваних люблять фантастику, 20 % книголюбів можуть читати літературу найрізноманітніших жанрів, 3 % дітей відповіли, що “над цим не задумувалися”.

Деяко тривожними є результати відповідей молодших школярів на запитання про те, чим люблять займатися у вільний час. Так, 42 дівчаток та хлопчиків проводять час за комп’ютером та телефоном (ігри, листування з друзями, підготовка навчальних завдань і т. д.); 10 четвертокласників дивляться телепередачі, відеофільми; 6 осіб займаються спортом; стільки ж – читають художню літературу; 4 молодших школярів гуляють з друзями. Як бачимо, книга істотно поступається місцем комп’ютерним іграм, телефонним розвагам.

Беручи до уваги показники “любов до читання”, “проведення вільного часу” (а саме читання художньої літератури), “відвідування бібліотеки” (а саме кількість учнів, які зрідка відвідують бібліотеку та не відвідують її) молодших школярів, можна констатувати той факт, що ці показники є недостатніми для того, щоб стверджувати про високий рівень формування читацької культури молодших школярів. Очевидною причиною такого становища є конкуренція книзі з боку медійної культури, народженої телебаченням та інтернетом. За таких умов варто мобілізувати зусилля педагогів, громадськості, батьків, державних структур на активну діяльність, спрямовану на пропаганду читання з-поміж дітей та юнацтва, а також дорослих.

ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА СЬОГОДЕННЯ

Прикладом тут може слугувати Федеративна Республіка Німеччина (ФРН), де, окрім цільової державної підтримки читання, активно діє Фонд читання, метою якого є “збудити задоволення від читання та посилити навички читання по всій Німеччині – незалежно від матеріальних, культурних чи соціальних потреб кожної людини”. У ФРН діє активна пропаганда читання саме з-поміж дітей молодшого шкільного віку, привабливим є такий метод активізації читання, як читання вголос для всіх соціальних груп. З огляду на популяризацію читання та соціалізацію читання в сім'ях, закладах освіти та суспільстві, Фонд читання здійснює такі заходи: активізує програми підтримки читання в ранньому дитинстві – “Початок читання”, пропонує читання та забезпечує матеріалами для читання сім'ї, батьків та дітей; пропонує послуги цифрового читання за підтримки Фонду Deutsche Bahn, що охоплюють сім'ї з дітьми тощо [5].

На увагу та схвалення заслуговує політика сприяння ранньому інтенсивному читанню (програма “Читання вголос”, мережа “Читання вголос” Фонду “Читання”), яка мотивує й активізує волонтерів для пропаганди читання (відомі у ФРН люди: політики, спортсмени, актори, науковці, письменники, митці, громадські діячі, педагоги). Ці та інші заходи забезпечили раннє та інтенсивне сприяння літературно-мовному розвитку, належному рівню читацької компетентності німецьких школярів, сформованим навичкам читання вголос, отримання задоволення від читання, мотивацію до читання та здобуті освітні компетенції. Формальна та неформальна підтримка читання (окрім іншого, клуби читання, пропаганда в ЗМІ, читання як дозвілля, використання читацьких скаутів, які створені у всіх школах та позашкільних навчальних майданчиках) забезпечила те, що в німецьких школярів середній бал із читання (компетентність із читання) – 498 балів (у країні-лідера – 555 балів) [4, 296; 5].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, художня книга в силу різних причин втрачає виховну роль з-поміж молодших школярів, великий духовний потенціал художньої літератури залишається поза увагою певної частини учнів. Це змушує замислитися над проблемами формування читацької культури учнів молодшого шкільного віку, засобами їх розв'язання. На нашу думку, розв'язання цих проблем можна досягти за таких умов: а) знання учнями творчості сучасних дитячих письменників; б) оновлення змісту та структури уроків читання та позакласного читання шляхом

вивчення сучасних дитячих бестселерів; в) упровадження в позакласну роботу зі школярами популярної дитячої книжки; г) створення “читацького середовища” в системі сім'я – школа – бібліотека; г) глибокого знання творчості популярних дитячих письменників самим учителем. Предметом подальших досліджень є аналіз засобів і форм виховання інтересу до читання у молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Огар Е. Читання в сучасній Україні: припущення, факти, прогнози. URL: <http://www.bookplatform.org/uk/activities/275-readership-ukr.html> (дата звернення : 12.06.2020)
2. Українці не читають книг. URL: https://socsportal.info/2020/01/04/57_ukrajintsiv_ne_chitaje_knig.html (дата звернення : 12.06.2020)
3. Bilavych G., Rozman I. Modern fiction as factor of students' reading culture development. *Advanced education*. 2016. Issue 6. P. 101–105.
4. OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA, OECD Publishing, Paris. p.298. URL: <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en> (дата звернення : 12.06.2020)
5. Stiftung lesen. URL: <https://www.stiftunglesen.de/aktionen/prominente-lesebotschafter/69/#detail> (дата звернення : 12.06.2020).

REFERENCES

1. Ogar, E. Reading in modern Ukraine: assumptions, facts, forecasts. Available at: <http://www.bookplatform.org/uk/activities/275-readership-ukr.html> (Accessed 12 June 2020) [in Ukrainian].
2. Ukrainians do not read books. Available at: https://socsportal.info/2020/01/04/57_ukrajintsiv_ne_chitaje_knig.html (In Ukrainian) (Accessed 12 June 2020) [in Ukrainian].
3. Bilavych, G., & Rozman, I. (2016). Modern fiction as factor of students' reading culture development. *Advanced education*, Issue 6, pp.101–105. [in English].
4. OECD (2019). PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA, OECD Publishing, Paris. Available at: <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>. (Accessed 12 June 2020) [in English].
5. *Stiftung Lesen*. Available at: <https://www.stiftunglesen.de/aktionen/prominente-lesebotschafter/69/#detail> (Accessed 12 June 2020). [in English].

Стаття надійшла до редакції 18.06.2020

УДК 373.2.016:51(07)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.211797>

Олександра Шаран, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Володимир Шаран, кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри математики
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Алла Собко, вихователь дошкільного навчального закладу № 4 “Сонечко”
комбінованого типу міста Трускавець

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЧАСОВИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглянуто важливу складову пізнавального розвитку дітей дошкільного віку – розвиток уявлень про час та явища, з ним пов’язані. Особливий акцент зроблено на методиці формування часових уявлень, її поетапному характері. Основну увагу зосереджено на знанні дошкільників про час та його основні властивості. Обґрунтовано важливість і необхідність використання творів культури та мистецтва, дитячого фольклору, комп’ютерних технологій, включення дітей у різноманітну творчу діяльність у процесі ефективного формування часових уявлень у дітей дошкільного віку.

Ключові слова: діти дошкільного віку; елементарні математичні уявлення; час; властивості часу; часові уявлення; методика.

Літ. 8.

**Oleksandra Sharan, Ph. D. (Pedagogy), Associate Professor of the
General Pedagogy and Preschool Education Department
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University**

**Volodymyr Sharan, Ph. D. (Physics, Mathematics), Associate Professor of the Mathematics Department
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University**

Alla Sobko, Educator of the Preschool Educational Institution №4 “Sun” of combined type in Truskavets

FEATURES OF FORMATION OF NOTIONS OF TIME IN PRESCHOOL CHILDREN

The article considers an important component of the cognitive development of preschool children, namely the development of notions of time and associated phenomena. Special emphasis is placed on the method of forming of notions of time, its gradual nature is argued. The focus is on the preschoolers' knowledge of time and its basic properties, such as fluidity, irreversibility, cyclicity, objectivity, inability to speed up or slow down, etc. Effective formation of notions of time and skills to navigate the time of preschool children is due to the filling of different time intervals with a variety of activities and learning time terms by focusing on appropriate time frames. The list of important for preschool children time landmarks is specified. The expectation of time landmarks contributes to the formation of the notion of time.

The importance and necessity of using works of culture and art (paintings, children's films, plays, etc.), children's folklore (proverbs, sayings, riddles, poems, fairy tales, etc.), computer technologies (cartoons, songs, graphics, etc.), involving children in a variety of creative activities in the process of effective formation of notions of time in preschool children were substantiated. The examples of using various organization forms of activities for the formation of notions of time in preschoolers, in particular, musical entertainment, the theatrical production of fairy tales, interviews, and recording of appropriate “program”, the use of didactic games to implement series of events over time.

The conclusion about the importance, possibility, and necessity of development of time representations of preschool children is made based on work experience and approbation of the described didactic material.

Keywords: preschool children; elementary mathematical representations; time; properties of time; notions of time; methods.

Постановка проблеми. Сучасний стиль життя суспільства вимагає від людини зосередженості та вміння організувати свою діяльність з урахуванням часових меж. Час є невід’ємним параметром характеристики явищ навколишньої дійсності, які спочатку дитиною, а потім і дорослою людиною,

досліджуються та описуються протягом усього життя. Орієнтування у часі – важлива здатність дитини дошкільного віку, формування якої відіграє свою роль у забезпеченні розуміння цілісності світу. Базовий компонент дошкільної освіти, Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку, Програма розвитку дитини дошкільного віку

“Українське дошкілля” окреслюють низку завдань щодо пізнавального розвитку дитини-дошкільника, частиною якого є розвиток уявлень про час та явища, з ним пов’язані.

Діти дошкільного віку пізнають навколишній світ, зокрема, сприймають час, специфічно й індивідуально. Як показує практика, час є найбільш складною категорією для сприйняття і розуміння дітьми дошкільного віку. На сьогодні, ми вважаємо, що у психолого-педагогічній літературі та практиці дошкільної освіти недостатньою мірою приділяється увага методиці формування часових уявлень у дітей дошкільного віку. На нашу думку, використання засобів унаочнення, творів різних видів мистецтва, організація досвіду особистої діяльності та ін. сприятиме ефективному формуванню часових уявлень та умінь старших дошкільників орієнтуватися у часі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема часу є не тільки особистою проблемою окремої людини, але й певною науковою проблемою. Її досліджують філософи, фізики, математики, психологи, педагоги, мистецтвознавці та ін.

Учені-філософи (Арістотель, Г. Гегель, І. Кант та ін.); математики (Г. Ляйбніц, М. Лобачевський та ін.); фізики (А. Айнштейн та ін.); у своїх дослідженнях виділяють основні властивості часу, такі як: тривалість, плинність, незворотність, об’єктивність, відсутність наочних проявів. На нашу думку також, з цими властивостями важливо ознайомлювати дошкільників.

Учені-психологи (Б. Ананьєв, Л. Венгер, О. Запорожець, В. Зінченко, О. Савенков, І. Якиманська та ін.); педагоги (К. Ушинський, В. Сухомлинський, С. Скворцова, Є. Кабанова-Меллер, Т. Ріхтерман, Т. Шевченко, К. Щербакова, Г. Щукіна та ін.) відзначають універсальну застосовність часових характеристик до опису процесів будь-якої природи та наголошують на важливості формування відчуття часу і вміння орієнтуватися в ньому дітей дошкільного віку.

Проведені психолого-педагогічні дослідження з проблеми сприйняття творів культури та мистецтва дітьми дошкільного віку (В. Мухина, Є. Квятковський, О. Короткова, Б. Лихачев, Б. Юсов, О. Ушакова та ін.) свідчать про те, що сприймаючи твори мистецтва, дитина зможе пізнати минуле, сьогодення і майбутнє життя людини.

Можна відзначити, що тема не була предметом окремого дослідження.

Мета статті полягає в обґрунтуванні ефективної методики формування часових

уявлень та вмінь дітей дошкільного віку орієнтуватися у часі.

Виклад основного матеріалу. Категорія часу є для дитини дошкільного віку особистісно важливим засобом пізнання навколишнього світу. “Дітям вже в дошкільному віці життєво необхідно навчитися самим орієнтуватися в часі: визначати, вимірювати час (правильно позначаючи в мові), відчувати його тривалість (щоб регулювати і планувати діяльність у часі), змінювати темп і ритм своїх дій в залежності від наявності часу” [4, 3]. Формування часових уявлень та вмінь орієнтуватися у часі є надзвичайно важливою складовою знань та вмінь, компетентностей дитини, особливо перед вступом до школи.

Як доводять вчені, зокрема, Д. Елькін, І. Павлов, у сприйнятті часу велику роль відіграє порівняння, аналіз і синтез, елементи узагальнень. Таким чином, розвиток мислення має суттєве значення у сприйнятті часу. “Мислення у сприйнятті часу має в своїй основі другу сигнальну систему, що представляє собою порівняно з твариною “надзвичайний додаток до механізмів нервової діяльності людини” (І. Павлов)” [7].

Можна сказати, що відповідно до розвитку мислення дитини варто поетапно формувати її часові уявлення. Неможливо сформувати уявлення про всі часові відрізки одразу, адже для цього необхідні: певний рівень аналізу і синтезу, вміння спостерігати, робити висновки і узагальнення, певні умовиводи. Можна говорити лише про поетапний характер формування часових уявлень у старших дошкільників, зміст якого становлять знання про час, його основні характеристики, цінності в житті людини. При цьому важливо зосередити увагу на діяльнісній стороні сприйняття часу дошкільниками, змістовим компонентом якої є категорія часу як “носії особистісних, культурних та історичних цінностей” [8].

Основним завданням вихователя у процесі формування елементарних часових уявлень у дітей дошкільного віку є розвиток різних проявів самостійності, самоорганізації, цілеспрямованості. “Розвинене відчуття часу допомагає дітям стати більш організованими і дисциплінованими” [1, 168]. Для цього доцільно відношення між одиницями часу подавати в матеріальній формі, у вигляді моделей, що зображають, наприклад, день і його частини, тиждень і дні тижня, календар (рік і пори року з відповідними місяцями). Зокрема, зручним у цих випадках виявляється зображення більшої одиниці часу у вигляді круга, а менших – у вигляді його секторів із відповідними

картинками-символами. Це дає змогу наочно продемонструвати такі властивості часу, як певна повторюваність, циклічність. Позаяк сьогодні, наявні можливості показати рік у вигляді календаря у різних формах (відривний, перекидний, настінний, електронний,...), під час ознайомлення з поняттям рік можна показати різні його варіанти зображення, зупинившись на відривному календарі, за яким зручно формувати у дітей такі властивості часу, як плинність, незворотність та ін. Саме очікування якоїсь події дає дитині відчуття перебіг часу.

Учений Д. Елькін [7], зупиняючись на часових орієнтирах, вказує на їхню різноманітність у дітей дошкільного віку. Взнявши за основу та дещо змінивши (стосовно сучасних умов життя дитини), наведемо їх:

- явища природи, зміни, пов'язані з порами року;
- події у сім'ї дитини, в сім'ї друзів чи знайомих;
- події у житті закладу дошкільної освіти;
- події у житті країни, державні чи релігійні свята.

Для формування відчуття менших часових інтервалів доцільно наповнювати їх різноманітною діяльністю у межах цих часових відрізків. Це послужить основою формування здатності планувати свою діяльність в часі, розвитку уміння оцінювати часові інтервали без годинника.

Основними особливостями сприйняття часу дітьми дошкільного віку є змішування часових понять, особливо таких, як “вчора”, “сьогодні”, “завтра”, відсутність точного мовного позначення цих категорій, сприйняття часу тільки в теперішній формі. Вважаємо, що засвоєння цих понять та відповідних їм термінів може відбуватися ефективно, коли дитина буде сприймати твори мистецтва, наприклад, художню літературу, живопис, театральне мистецтво та ін. Як доводять вчені, сприймаючи твір мистецтва “зараз”, дитина може пізнати минуле, сьогодення і майбутній час життя людини. “Мистецтво стає мистецтвом часу. Час – його об'єкт, суб'єкт і знаряддя зображення”, – зауважує Д. Лихачов [2].

З досвіду роботи наведемо приклади використання різних форм роботи з формування часових уявлень у дітей. Наприклад, на святі, що відбувалося у формі музичної забави, “Добрідень, літо!” у дітей формується узагальнене уявлення про літо як пору року, відбувається ознайомлення з літніми видами спорту. Під час театральної постановки “Дванадцять місяців” (за однойменною казкою С. Маршака) разом з естетичними почуттями і переживаннями діти засвоювали поняття року, місяців, пір року, відповідності

рослинного світу та одягу людей порам року та ін. У старшій дошкільній групі дітей ми використовували прийом “Зйомки програми “Новини”. Дитина-репортер брала інтерв'ю в інших дітей групи, інша дитина-оператор записувала на відеокамеру телефону відповіді дітей на запитання “Що цікавого відбулося у тебе вдома за останній час? Які відбулися зміни?”, “Що незабаром буде у вас вдома? Які плани на майбутнє?”. Діти, відповідаючи на запитання, розказували про минуле і майбутнє, правильно вживаючи під час формулювання речень слова в минулому, теперішньому і майбутньому часі. Пізніше діти з цікавістю переглядали на екрані проєктора свої “новини”.

На сучасному етапі одним з основних пріоритетів у розвитку, навчанні і вихованні дошкільників є формування логіко-математичної компетентності, що передбачає, зокрема, здатність здійснювати серіацію за величиною, масою, об'ємом, розташуванням у просторі і часі [5, 11]. Саме здійснення серіації у часі є для дітей дошкільного віку одним з найважливіших та, водночас, й одним з найцікавіших завдань, оскільки вимагає здійснення певних логічних міркувань, виявлення причинно-наслідкових зв'язків. Сюди відносимо дидактичну гру “Розклади картинки”, за якою дитина впорядковує картинки одну за одною за логікою виконуваних у часі дій, зображених на картинці. Це можуть бути картинки із зображенням дій у певні частини доби дитини чи дорослого, тваринки; ілюстрації із зображенням пір року; фотографії людини у процесі дорослішання; епізоди казок, оповідань у порядку слідування та ін. З досвіду роботи можна сказати, що розуміння дошкільниками часових відношень, вміння здійснювати серіацію в часі позитивно впливає на формування їх логіко-математичної компетентності та розвиток логічного мислення.

Щоб зосередити увагу дітей на понятті, що формується, з метою уточнення знань про часові відношення вихователі у своїй роботі часто використовують дитячий фольклор, зокрема, загадки. Цікавими дітям є такі: “Один – високо вгорі, дюжина – в календарі” (Рік, місяці) [3, 148]; “Усе життя ходить, а з місця не сходить” (Годинник) [3, 151]; “Годинника не має, а час знає” (Півень) [3, 152] та багато інших.

“Бережи час, його за гроші не купиш”, “Час як вода: все йде вперед”, “Час – не кінь: не підгониш і не спиниш”, “Коли працюєш – час біжить, коли чекаєш – не спішиш”, “Час пече хліб” – говорить народна мудрість про час та його властивості [3, 205 – 206]. Правильне розуміння змісту прислів'їв та приказок, у яких закладені

часові поняття, сприяє формуванню часових уявлень у дітей, доцільному використанню ними часових термінів та вміння робити логічні висновки.

Як показує досвід, формуванню уявлень про час у дітей дошкільного віку сприяє використання комп'ютерних технологій. На сьогодні у вільному доступі можна знайти такі інтернет-ресурси: "Пори року та назви місяців – розвиваючі мультфільми і пісеньки" (<https://www.youtube.com/watch?v=fbE5kmaCWOE>), "Час доби" (<https://www.youtube.com/watch?v=J6Q-OW4Lbag>), "Пригоди хмаринки. Як вивчити годинник" (<https://www.youtube.com/watch?v=cvGN0pTrmaw>), "Котра година? Вчимо час разом з гавою" (<https://www.youtube.com/watch?v=ElbpVlqahsI>), "Місяці для дітей. Вчимо назви місяців українською" (https://www.youtube.com/watch?v=YsXia522h_s), "Вивчаємо пори року за допомогою загадок і веселих віршиків" (<https://www.youtube.com/watch?v=FVZexjPMDVg>), "Фіксики – Годинник" (<https://www.youtube.com/watch?v=hR3VCSaEOF8>), "Мультіпедія часу. День і ніч" (<https://www.youtube.com/watch?v=X5cQY2IzVkk>) та інші. Діти із задоволенням засвоюють матеріал, поданий за допомогою комп'ютерних технологій.

Водночас постає важливе питання формування інформаційно-комунікаційної компетентності та комп'ютерної грамотності у фахівців дошкільної освіти. "При цьому комп'ютерна грамотність вихователя повинна включати: знання педагогічних можливостей ІКТ; знання можливостей ІКТ як технічного засобу; знання навчально-методичних матеріалів, які можна організувати з комп'ютерною підтримкою; вміння використовувати ІКТ для освітніх та особистих цілей; вміння добирати й використовувати прикладне програмне забезпечення; проведення обліку успішності дітей та їх індивідуальних особливостей за допомогою ІКТ та ін." [6, 58].

Висновки. Період дошкільного дитинства є найбільш сензитивним для розвитку часових уявлень, хоча їх формування здійснюється нелегко через відсутність наочних проявів. Формування часових уявлень носить поетапний характер. Роботу слід зосередити на знанні про час та його основні властивості: плинність, незворотність, об'єктивність, неможливість пришвидшити чи сповільнити та ін. Ефективне формування часових уявлень і вмінь орієнтуватися у часі дітей дошкільного віку відбувається завдяки наповненню різних часових інтервалів різноманітною діяльністю і засвоєнню часових термінів завдяки акцентуванню уваги на відповідні часові орієнтири. Використання творів культури

та мистецтва, дитячого фольклору, комп'ютерних технологій, включення дітей дошкільного віку у різноманітну творчу діяльність сприяє ефективному формуванню у них часових уявлень. Розвинене відчуття часу створює основу для формування таких якостей особистості, як зібраність, організованість, дисциплінованість, точність, необхідних дитині як під час навчання у школі, так і в повсякденному житті.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці ефективної методики формування часових понять у дітей молодшого шкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ковальчук В.Ю., Жигайло О.О., Шаран О.В. Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень : курс лекцій. Дрогобич Посвіт, 2013. 292 с.
2. Лихачев Д.С., Самвелян Н.Г. Диалоги о дне вчерашнем, сегодняшнем и завтрашнем. Москва: Советская Россия, 1988. 143 с.
3. Народні перлини для маленької дитини / упор. О. Яловська. Тернопіль Мандрівець, 2013. 408 с.
4. Рихтерман Т. Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста: Кн. для воспитателя дет. сада. Москва: Просвещение, 1991. 47 с.
5. Старченко В.А. Цікава математика для молодшого дошкільника: навч.-метод. посіб. до Базової програми розвитку дитини дошкільного віку "Я у світі". Київ: Наш час, Харків Ранок, 2010. 127 с.
6. Шаран О.В., Шаран В.Л. Використання інноваційних освітніх технологій у процесі формування методико-математичної компетентності майбутніх фахівців початкової та дошкільної освіти. *Молодь і ринок*. 2019. № 9 (176). С. 55 – 59.
7. Элькин Д.Г. Восприятие времени (экспериментальное исследование). URL: <http://childpsy.ru/dissertations/id/20226.php> (дата звернення 24.07.2020).
8. Язвинская С.Д. Педагогические условия развития алгоритмических способностей детей старшего дошкольного возраста в процессе познания категории времени. URL: <https://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-razvitiya-algoritmicheskikh-sposobnostei-detei-starshego-doshkolnog> (дата звернення 24.07.2020).

REFERENCES

1. Kovalchuk, V.Iu., Zhyhailo, O.O., & Sharan, O.V. (2013). *Teoriia ta metodyka formuvannia elementarnykh matematychnykh uiavlen : kurs leksii* [Theory and methods of formation of elementary mathematical concepts: a course of lectures]. Drohobych, 292 p. [in Ukrainian].
2. Lihachev, D.S. & Samveljan, N.G. (1988). *Dialogi o dne vcherashnem, segodnjashnem i zavtrashnem* [Dialogues about yesterday, today and tomorrow]. Moscow, 143 p. [in Russian].
3. Narodni perlyny dlia malenkoi dytyny / upor. O. Yalovska (2013). [Folk pearls for a small child]. Ternopil 408 p. [in Ukrainian].

4. Rihтерman, T. D. (1991). Formirovanie predstavlenij o vremeni u detej doskolnogo vozrasta: Kn. dlja vospitatelja det. sada [Formation of ideas about time in preschool children]. Moscow, 47 p. [in Russian].

5. Starchenko, V.A. (2010). Tsikava matematika dlja molodshoho doshkilnyka: Navch.-metod. posib. do Bazovoi prohramy rozvytku dytyny doshkilnoho viku "Ja u sviti" [Interesting math for a younger preschooler]. Kyiv, 127 p. [in Ukrainian].

6. Sharan, O.V. & Sharan, V.L. (2019). Vykorystannia innovatsiinykh osvitnikh tekhnolohii u protsesi formuvannia metodyko-matematichnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv pochatkovoї ta doshkilnoi osvity [Application of innovative educational technologies in the process of formation of methodical-mathematical competence of future primary and preschool education

professionals]. *Youth and market*. No. 9 (176). pp. 55 – 59. [in Ukrainian].

7. Jelkin, D.G. Vospriiatie vremeni (jeksperimentalnoe issledovanie) [Perception of time (experimental study)]. Available at: <http://childpsy.ru/dissertations/id/20226.php> (Accessed 24 July 2020) [in Russian].

8. Jazvinskaja, S.D. Pedagogicheskie uslovija razvitiya algoritmicheskikh sposobnostej detej starshego doskolnogo vozrasta v processe poznaniya kategorii vremeni [Pedagogical conditions for the development of algorithmic abilities of older preschool children in the process of learning the category of time]. Available at: <https://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-razvitiya-algoritmicheskikh-sposobnostei-detei-starshego-doshkolnog> (Accessed 24 July 2020). [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 11.05.2020

УДК: 378:070:616-053.82

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.211798>

Сергій Лозинський, доктор медичних наук, професор,
кафедри внутрішньої медицини медичного факультету №2,
Вінницького національного медичного університету імені Миколи Івановича Пирогова
Людмила Лозинська, кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедри іноземних мов з курсом латинської мови та основ медичної термінології,
Вінницького національного медичного університету імені Миколи Івановича Пирогова

ВИХОВАННЯ НАВИЧОК МЕДІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

У статті розглянуто базові розуміння концепції медійної медичної грамотності. Виявлено, що існують певні рівні володіння лікарями медичною грамотністю. Розглянуто медично-юридичні аспекти надання медичної інформації через медіа. Проведено аналіз теоретичних праць та представлено власні практичні напрацювання щодо конкретних способів інтеграції медійної медичної грамотності в роботу лікарів.

Ключові слова: медійна медична грамотність; рівні медичної грамотності; медично-юридичні аспекти; методика виховання медичної медійної грамотності у студентів-медиків.

Табл. 1. Літ. 14.

Serhiy Lozynskiy, Doctor of Sciences (Medicine), Professor of the
Internal Medicine Department of Medical Faculty №2,
Vinnytsya Mukola Pyrohov Memorial National Medical University
Lyudmyla Lozynska, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the
Foreign Languages with Latin Course and Basics of Medical Terminology Department,
Vinnytsya Mukola Pyrohov Memorial National Medical University

EDUCATION OF MEDIA LITERACY SKILLS IN FUTURE DOCTORS

The article considers the basic understanding of the concept of media medical literacy and its importance as one of the necessary courses that should be included in the University curriculum, especially nowadays in the epoch of digital development and the information stream. It was found out that there were certain levels of medical literacy: functional health literacy, interactive health literacy, critical health literacy. Level 1 "functional health literacy" reflects the outcome of traditional health education based on the communication of factual information on health risks, and on how to use the health system. Level 2 "interactive health literacy" reflects the outcomes to the approach to health education and is focused on the development of personal skills in a supportive environment. Level 3 "critical health literacy" reflects the cognitive and skills development outcomes which are oriented towards supporting effective social action, as well as individual action. Doctors are frequently invited onto a variety of media forums to give their views on health problems, medical discoveries, and to answer the public's general medical questions. So, different medical and legal aspects of providing medical information through the media were considered. Considering these steps, the doctors have an opportunity of informing a large audience about their health and medications via media avoiding medico-legal pitfalls. Practical pedagogical methods concerning concrete

ways of education and integration of media medical literacy into the work of doctors through such methods as "ESCAPE" and "Should It Be Disseminated" were presented.

Keywords: *media medical literacy; levels of medical literacy; medical and legal aspects; methods of education of medical media literacy in students.*

Постановка проблеми. У сучасному світі структура інформаційного поля значно змінилася: кожен може стати як джерелом, так і розповсюджувачем певної інформації. Сучасні медіа це розуміють і роблять безліч кроків, щоб пристосуватися до світу, який змінюється.

Завдяки широкому охопленню та різноманітності користувачів і виробників контенту, Інтернет надає унікальні можливості для інформування та співпраці по всьому світу. Глобальні соціальні мережі та спеціальні форуми зацікавлень стали місцями для людей з усіх напрямів життя для обміну й обговорення ідей.

Від чудодійних препаратів до виявлення симптомів смертельно небезпечних захворювань в медіа не бракує історій щодо охорони здоров'я. Проблема полягає у тому, що існує стільки інформації, часто суперечливої, що громадськості важко знати, у що вірити. Тут авторитетний голос лікаря може змінити все.

Мета статті. Проаналізувати теоретичні наукові здобутки стосовно проблеми медичної медійної грамотності та продемонструвати експериментально перевірені шляхи її виховання у майбутніх лікарів в освітньому процесі вищого медичного навчального закладу.

Аналіз основних досліджень. Першочергові завдання виховання навичок медійної медичної грамотності у майбутніх лікарів полягають у такому:

- продемонструвати базове розуміння концепції медійної медичної грамотності,
- повідомити про важливість медійної медичної грамотності колегам та пацієнтам,
- визначити конкретні способи інтеграції медичної грамотності в роботу лікарів.

У наукових дослідженнях існують різні визначення медійної медичної грамотності.

Це здатність людей отримувати доступ і використовувати медичну інформацію для прийняття відповідних медичних рішень та збереження основного здоров'я [6].

Також вона трактується як можливість доступу, розуміння, оцінки та передачі інформації як способу сприяння, збереження та поліпшення здоров'я в різних умовах життя протягом усього життя [14].

Або як ступінь, в якій люди мають можливість отримувати, обробляти та розуміти основну медичну інформацію, і послуги, необхідні для прийняття відповідних медичних рішень [2].

Науковці виділяють такі *рівні медичної грамотності* [1]:

Рівень 1.

Функціональна медична грамотність – основні навички читання та письма, необхідні для ефективного функціонування у контексті охорони здоров'я.

Функціональна медична грамотність відображає результати традиційної медичної освіти, заснованої на передачі фактичної інформації про ризики для здоров'я та про те, як використовувати систему охорони здоров'я. Зазвичай такі підходи не передбачають інтерактивного спілкування.

Рівень 2.

Інтерактивна медична грамотність – це вміння задавати питання та визначати власні прогалини у знаннях. Погана інтерактивна грамотність означає труднощі в поясненні проблем зі здоров'ям або обговоренні їх із медичними працівниками.

Інтерактивна медична грамотність відображає результати підходу до медичної освіти. Такий підхід до освіти спрямований на підвищення мотивації та впевненості в собі діяти відповідно до отриманих порад.

Рівень 3.

Критична медична грамотність – здатність критично оцінювати та використовувати інформацію для активної участі у процесі зміцнення здоров'я.

Критична медична грамотність відображає результати когнітивних навичок і навичок розвитку, орієнтованих на підтримку ефективних соціальних й індивідуальних дій. У рамках цієї парадигми медичне виховання може включати передачу інформації та розвиток навичок, які досліджують доцільність і організаційні можливості різних форм дій для розв'язання соціальних, економічних та екологічних детермінант здоров'я. Цей тип медичної грамотності може бути більш очевидно пов'язаний з користю для населення.

Виклад основного матеріалу. Точні цифри різняться, але більшість досліджень свідчать, що використання Інтернету лікарями зараз перевищує 80 % [11, 12, 13]. Використання соціальних медіа учасниками поділяється на три широкі категорії змісту: створення, курація та користування.

Певна частина медичних працівників, що

використовують соціальні медіа, є виробниками контенту, які створюють та публікують оригінальний контент для обміну з широкою Інтернет-спільнотою. Ці лікарі створюють блоги, форуми та веб-сайти для обміну інформацією з пацієнтами та іншими медичними працівниками. Участь в онлайн-чатах або в прямому ефірі презентацій дає їм змогу взаємодіяти в реальному часі з колегами та громадськістю.

Інші спілкуються у соціальних мережах, коментуючи публікації та беручи участь у групових дискусіях чи онлайн-чатах. Такий контент роботи полягає у виявленні корисної інформації чи посилах та обміні ними з підписниками та іншими членами інтернет-спільноти.

Нарешті, більша частина лікарів є користувачами соціальних медіа. Ці люди використовують Інтернет та соціальні медіа для пошуку та читання відповідної інформації, що стосується їхніх пацієнтів і практики.

Використовуючи Інтернет-ресурси, лікарі можуть отримувати доступ до медичних новин та оновлень, клінічних і діагностичних інструментів, баз даних про ліки, інформації про пацієнтів тощо.

Соціальні медіа – це благодатне підґрунтя для лікарів, які шукають нових можливостей для навчання та роботи в мережі. Медики можуть отримати доступ до мільйонів статей наукових журналів за допомогою Інтернет-порталів. Вебінари та потокове відео надають подальший доступ до зростаючої глобальної бази знань [10].

Багато лікарів повідомляють, що взаємодія з колегами – одна з найбільших переваг соціальних медіа. Лікарі, які беруть участь у обмінах соціальними мережами, стверджують, що вони дізнаються про дослідження, засновані на доказах, та обговорюють нові медичні вказівки за допомогою різних платформ соціальних медіа.

Коли медичні працівники діляться інформацією з цих ресурсів та обговорюють її, зростає їхня база знань, посилюється визнання їхньої роботи та імені.

Крім того, підтримка активної присутності в соціальних медіа створює онлайн-біографію. Управління репутацією в Інтернеті є надзвичайно важливим, оскільки пацієнти зараз звертаються до Інтернету для отримання інформації, перш ніж обрати лікаря.

Лікарів часто просять висловити свою думку щодо проблем охорони здоров'я та медичних відкриттів, відповісти на загальні медичні питання громадськості через медіа. Але перш ніж погодитись на це, як стверджують науковці,

необхідно ознайомитись з такими медично-юридичними аспектами [3; 4; 5; 7; 8; 9]:

1. Не замінійте лікаря загальної практики.

Надання особистої медичної консультації через медіа може бути проблематичним. У такій ситуації ви не знатимете історію хвороби пацієнта, відповідно, не зможете провести його обстеження. Лікарі, які “оцінюють, діагностують або лікують пацієнтів”, повинні “адекватно оцінити” їхній стан, включаючи, де це необхідно, й обстеження.

Якщо ви відповідаєте на медичні запитання в засобах масової інформації, корисно нагадати людям, що вони завжди повинні проконсультуватися зі своїм сімейним лікарем. Вас можуть попросити виправдати будь-яку пораду, яку ви даєте.

2. Завжди пам'ятайте про конфіденційність.

Засоби масової інформації “процвітають” на цікавих історіях та прикладах із реального життя, але використання випадків із власної практики для навчання, інформування чи розваг може легко отримати зворотний негативний ефект.

Лікар зобов'язаний зберегти конфіденційність перед усіма своїми пацієнтами, живими чи мертвими. Обговорення деталей клінічного випадку, як би сильно анонімно він не був представлений, може призвести до того, що особа пацієнта буде визнана ним, його родиною, вашими колегами чи представниками громадськості. Без повної інформованої згоди пацієнта це може означати порушення конфіденційності, тому необхідно бути обережними.

3. Надавайте медичні поради, орієнтуючись на медично-правовий кодекс країни проживання.

Інтернет не обмежений національними кордонами, але лікарі можуть працювати лише в країні, де вони зареєстровані та мають ліцензію на практику.

Якщо ви працюєте в режимі онлайн-лікаря, слід уточнити, що надані поради призначені для аудиторії вашої країни та перебувають у межах юрисдикції. Іншим підходом до розв'язання цієї проблеми може бути звернення до менеджера сайту з проханням про те, щоб люди підтвердили, що вони є мешканцями вашої країни, перш ніж отримати доступ до інформації.

4. Підтримуйте свій професіоналізм.

Не рідкість те, що ваша інформація в медіа викликає реакцію, – позитивну чи негативну. Ваша поведінка повинна виправдовувати довіру пацієнта до вас та довіру громадськості до професії. Важливо не вступати у “війну слів” з тими, хто коментує поширену вами інформацію, незалежно від того, наскільки ви не згодні з тим, що говорять. Не потрібно вплутуватися у публічні суперечки з

Таблиця 1.

E	Evidence (Докази)	Чи існують докази даних фактів? Перевірте наступну інформацію: - Імена. - Цифри. - Місце. - Документи.
S	Source (Джерело)	Хто поширив інформацію? Чи можете ви йому довіряти? - Автор. - Видавець. - Засновник. - Промоутер. - Користувач медіа.
C	Context (Зміст)	Наскільки повно представлена інформація? Зважте усі факти навколо неї. - Поточні події. - Тенденції. - Цілі. - Фінансовий тиск.
A	Audience (Аудиторія)	Хто виступає цільовою аудиторією? Зверніть увагу на наступне: - Вибір образів. - Методи презентації. - Стиль мови. - Зміст.
P	Purpose (Мета)	Чому інформація була створена? Розгляньте версії мотивації. - Місія видавця. - Переконливість мови та зображень. - Тактика отримання прибутку. - Закликання до певних дій.
E	Execution (Виконання)	Як представлена інформація? Яке враження вона справляє? - Стиль. - Граматика. - Вибір іміджів. - Розташування та формат.

пацієнтами у відповідь на критику в пресі. Будьте професійними та ввічливими у будь-якій ситуації.

Деякі дискусійні програми можуть бути навмисно провокаційними, тому важливо дізнатися якомога більше про цю тему та інших людей, що беруть участь, перш ніж вирішити, чи брати у них участь. Якщо ви сумніваєтесь у своїй здатності зберігати спокій, можливо, краще сказати “ні”.

5. *Переконайтеся, що у вас є відповідне страхування.*

Якщо вас попросили писати, транслювати по радіо чи телебаченню чи публікувати інформацію в Інтернеті, переконайтеся, що ви зможете вимагати відшкодування від видавця, мовника чи постачальника послуг Інтернету у випадку, якщо ваші поради призвели до позовів про наклеп або звинувачення у порушенні авторських прав.

Враховуючи ці кроки, лікарі, пропонуючи поради через засоби масової інформації, можуть використовувати можливість інформування широкою аудиторією про проблеми охорони здоров'я

та ліки, уникаючи медично-правових “підводних каменів”.

Необхідно зазначити, що нині легко створити сайт і публікувати на ньому *вигадані новини*. Стає дедалі важче відрізнити правду від вигадки – не кажучи вже про те, що легко поділитися фейком з іншими, хто також може нічого не запідозрити. Тому виникає потреба у навчанні студентів навичок не лише створення сайтів, публікації новин, але й розпізнання фейкових новин.

З цієї метою ми застосовуємо різні методики виховання медичної медійної грамотності у студентів-медиків. Наприклад, студенти вивчають зручну абревіатуру ESCAPE (ЗАПОБІГАННЯ), яка допоможе їм запам'ятати шість основних правил подання й оцінки інформації, а потім застосовувати їх у командах на практиці.

Інша методика називається “Чи варто поширювати отриману інформацію?”. Студенти відповідають на запитання в інформаційному плакаті, щоб оцінити цінність новинної історії та вирішити, чи заслуговує вона бути поширеною:

1. Це реально?

Чи існують докази? Чи джерело інформації законне? Розпочніть пошук назви джерела та основних фактів, людей чи зображень із історії, щоб виявити підробки.

2. Це добре зроблено?

Ви вражені? Добре створена історія починається з ґрунтовних фактів. Вона повинна бути викладена науковою медичною термінологією, спокійно, чітко і акуратно, без перебільшених емоцій (як то ВСІ СЛОВА ВЕЛИКИМИ ЛІТЕРАМИ!!!) та необережних помилок.

3. Це новини чи суб'єктивна точка зору?

Яка мета інформації? Новини висвітлюють зазвичай те, що відбувається. Суб'єктивна точка зору займає позицію, щоб судити або аргументувати.

4. Чи підтримується інформація фактами (статистикою, дослідженнями, прикладами, першоджерелами, експертним аналізом тощо).

5. Чи не є інформація упередженою? Чи не розрахована вона на певну цільову аудиторію? При упередженому ставленні до інформації можуть уникати деяких ключових фактів. Таким чином розглядається лише одна сторона проблеми, що викликає загострення або применшення її значущості.

6. Подана інформація – це реклама чи вона має пізнавальний характер? Зважте, чи не створена історія з більш темних причин, наприклад зруйнувати що-небудь, з метою шахрайства задля отримання прибутку чи несправедливого заподіяння шкоди комусь чи чомусь.

Висновки. Зваживши усі переваги й ризики залучення медичних працівників до соціальних медіа, все більше лікарів вирішують підключитися до них.

Із збільшенням використання медійних засобів, очікується, що в найближчі роки медичні працівники та пацієнти зможуть взаємодіяти через нові інноваційні способи. Нові платформи та додатки будуть розвиватися для полегшення цієї взаємодії та допомоги більшій кількості лікарів

стати активними і грамотними учасниками соціальних медіа. Тому медійна грамотність повинна стати однією з дисциплін, що вивчаються у ВМНЗ, особливо в епоху інформаційних потоків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Don Nutbeam, *Health Promotion International*, Volume 15, Issue 3, September 2000, pp. 259–267, <https://doi.org/10.1093/heapro/15.3.259>

2. Health Literacy. NNLM nmlm.gov > [initiatives](#) > [topics](#) > [health-literacy](#)

3. Ipsos MORI Veracity Index 2015: Trust in Professions, 22 January 2016.

4. MDU medico-legal adviser Dr. Edward Farnan looks at the medico-legal challenges of being a media doctor /27 July 2016/ <https://www.gponline.com/advice/working-media-doctor/article/1403643>

5. *MMS Physicians' Guide to Social Media*, March 2016.

6. Murray, S., Rudd, R., Kirsch, I., Yamamoto, K. & Grenier, S. (2007). Health literacy in Canada: Initial results from the International Adult Literacy and Skills Survey. Ottawa, Ontario: Canadian Council on Learning.

7. Paragraph 4, Confidentiality: responding to criticism in the press, GMC, 2009.

8. Paragraph 15, Good Medical Practice, GMC, 2013.

9. Paragraph 65, Good Medical Practice, GMC, 2013.

10. Paul Hitlin, Health issues topped the list of scientific studies reaching a wide audience in 2016, December 28, 2016.

11. Pew Research Center, Smartphone Ownership, and Usage Continue to Climb in Emerging Economies, February 22, 2016.

12. Pew Research Center, Social Media Update 2016, November 11, 2016.

13. Referral MD, 30 Amazing Mobile Health Technology Statistics for Today's Physician, 2017; See also, 2015 HIMSS Mobile Technology Survey, April 2015.

14. Rootman I, Gordon-El-Bihbety D. A vision for a health literate Canada: Report of the Expert Panel on Health Literacy. Ottawa, ON, Canada: Canadian Public Health Association; 2008.

Стаття надійшла до редакції 15.06.2020



“Прекрасне в житті, прекрасне в мистецтві допомагає людині жити, допомагає виконувати складну справу життя, бо це прекрасне випрямляє її душу. Мистецтво – посередник того, що неможливо висловити”.

*Йоганн Вольфганг фон Гете
німецький поет, прозаїк, драматург*



UDC 378.011.3-05(477)(73)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.211799>

Iryna Zvarych, Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Researcher,
Professor of the Foreign Philology and Translation Department
Kyiv National University of Trade and Economics

PARABLES IN THE STUDENTS' EDUCATION AT HIGHER LEARNING INSTITUTIONS OF UKRAINE AND THE UNITED STATES

Globalization, changing learning technologies, the transition to a post-industrial information society, affirmation of the country's priorities has led to the development of the individual as the main indicator and key lever of modern progress and the state development. The necessity for educational reform and the need for a radical modernization of educational institutions put forward the demand for society and the state to ensure the priority of the education and science development, which depend on the qualitative professional activity of teachers, their readiness for useful work, pedagogical competence, skills, awareness and improvement the process of education and learning technologies, including differentiated and problem-based learning, game and information technology training, credit-module technology self-directed learning to increase the learning process quality, as this is one of the important factors in improving the education quality and providing educational services. However, the systematic approach consumption is used in the prevention of violence and bullying at higher learning institutions.

The problem of bullying is widely discussed in Internet, newspapers, scientific journals, etc. It is gaining more and more topical importance in our country every year, since it has not been thoroughly studied both from the point of theoretical studies view and from practice view as well.

This article deals with a systematic approach as one of the violence prevention methods and bullying at learning institutions; the concepts of bullying, cyberbullying, including cybermobbing, internet mobbing are clarified; the role of increasing the students' aggression is focused on, which is manifested in various reactions: anger, meanness, insult, irritation, tendency to physical actions, in particular the willingness to solve problems and controversial issues with the help of physical force; the statistical bullying manifestation data at higher learning institutions of Ukraine and the US are investigated, the using of parables' role of contributing to the achievement of goals and objectives in the prevention of violence and bullying are highlighted, the bullying comparative analysis at educational institutions of Ukraine and the USA has been done.

Keywords: bullying; systematic approach; parable; youth education; learning institutions; comprehension; education; development; evolution; knowledge quality level.

Ref. 8.

Ірина Зварич, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
професор кафедри іноземної філології та перекладу
Київського національного торговельно-економічного університету

ПРИТЧІ У ВИХОВАННІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ І США

Проблема булінгу широко дискутується на сторінках Інтернет-сайтів, газет, наукових журналів тощо. Вона щороку набирає все більшої актуальності в нашій країні, оскільки достеменно не вивчена з позиції як теоретичних досліджень, так і практики. Саме тому з кожним роком у психологів з'являється все більше нових напрямів професійної діяльності щодо з'ясування причин, чому починають діти виокремлювати із колективу класу, групи того, над ким можна насміхатися і познуватися. Останнім часом в учнів, вчителів, батьків з'являється багато питань, зокрема таких, що хтось постійно дзвонить та щось вимагає; призначають зустрічі та напрошуються мати стосунки; в чаті дуже багато образливого пишуть на адресу дитини або про інших гравців, коли вони грають; в соціальних мережах постійно хтось ставить безпідставні запитання та дошкуляє інформацією тощо.

Саме тому у статті розглядається системний підхід, як один із методів профілактики насильства та булінгу у закладах освіти; з'ясовуються поняття "булінг", "кібербулінг", зокрема "кібермоббінг", "Інтернет-мобінг"; висвітлено значимість і важливість притчі у вихованні молоді та застереженні її від насильства, у тому числі роль притчі, що сприяє досягненню цілей і мети в профілактиці насильства і булінгу; зосереджено увагу на зростанні агресивності у вихованців, що проявляється у таких реакціях як: злість, підлість, образа, роздратування, схильність до фізичних дій, зокрема, готовність вирішити проблеми та врегулювати спірні

питання за допомогою фізичної сили; досліджено статистичні дані щодо прояву булінгу у навчальних закладах освіти України і США.

Ключові слова: булінг; системний підхід; притча; виховання молоді; заклад освіти; осмислення; освіта; розвиток; еволюція; рівень якості знань.

Formulation of the problem. Today the problem of bullying, cyberbullying, cybermobbing, internet mobbing and aggressive manifestations in interpersonal relations of student youth is extremely acute. In recent years, the spread of bullying, as such a phenomenon in school practice as school bullying, which can be considered the first step towards real violence and criminal behavior, has been recognized. Children are the most vulnerable category, they socialize, learn different patterns of behavior, and, unfortunately, bullying becomes one of these models. Thus, we devote our article to help in solving this problem.

Research objective is: to consider a systematic approach as one of the methods of prevention of violence and bullying at learning institutions; to find out the concepts of bullying, cyberbullying, in particular cyber mobbing, Internet mobbing; to pay attention to the growth of students' aggression, to highlight the role of parables that contribute to achieving goals and objectives in educating young people and warn them against the violence and bullying, to investigate statistics on bullying at educational institutions of Ukraine and the USA.

Analysis of recent researches and publications. Analysis of recent researches and publications. The problem of bullying and cyberbullying is considered by both Ukrainian scientists and foreign researchers as well: L. Naidenova, O. Belyaeva, G. Bychkovskaya, N. Boitsova, A. Velenko, J. Wang, Nansel R. Tonja, Rjnald J. Innovatti, J. Salman, A. James, D. Smith. All of them cover bullying, cyberbullying as a global and mass phenomenon and the latest form of violence, which involves violence in the form of harassment, discrimination, boycott, humiliation using modern media, including mobile phones, e-mail, social networks. Researchers are paying attention to the causes of bullying and methods of preventing and overcoming violence. However, researchers ignored the use of parables in conversation to educate the young people, including students, and warn them against violence and bullying, in particular mental violence in the form of harassment, discrimination, misinformation, damage to personal belongings, physical violence, harassment during a long conscious process of cruelty and attitude to the individual.

Research presentation. Every year, psychologists are finding more and more new directions of professional activity in order to find out why children begin to be separated from the class staff, groups

that can be mocked and laughed at. L.A. Naydenova notes that recently psychologists have been approached by students, teachers, parents with questions, such as that someone is constantly called and demanded something; those unknown who require appointments and relationships; there was written a lot of offensive in chatting to the address of child or other players during the play; on social networks constantly someone asks baseless questions and begs the information about others and something more [3]. With the advent of newer telecommunications, there are new problems in communication, humiliation, schooling, aggressive treatment of one another in a virtual environment, than having a conversation in real "live communication". And this is quite logical, because in real life it is important to follow the reaction of the interlocutor, look in the eye, be polite to others, etc. Exploring the problem of bullying, we found out that the word bullying (formed from the English bull – "byk", "bychok", "boogiy", and in figurative sense – a big awkward noisy person who is capable of unpredictable actions, in particular persistent attack, teasing, bullying, violence, scoffing, provoking, harassing, terrorizing, persecuting, etc.). Thus, it can be noted that bullying is the aggressive behavior of a certain person, in particular a child with respect to peers, in order to humiliate, bully and often be accompanied by physical violence in order to obey their own rules in school, class, team, group.

Typical acts of mobbing and cyber mobbing are the dissemination of knowingly false information (rumors and gossip) about a person, ridicule and provocation, outright insults and intimidation, social isolation (boycott and demonstrative disregard), attacks infringe on human honor and dignity, causing material or physical damage. Those who commit these acts of hooliganism – often referred to as "Bullies" or "Mobbers" – act anonymously, so that the victim does not know from whom the aggressive acts arise [7;8].

Thus, we can say that the concepts of "cyberbullying" and "cyber mobbing" are related, but in our study we prefer "bullying" because in Ukrainian educational institutions it is gaining momentum.

The United Nations Children's Fund (UNICEF) estimates that in 2017, a quarter (24%) of children in Ukraine were victims of bullying (bullying) in schools, with almost half (40%) of victims not sharing it with anyone. And in adolescence, more than a third of students were abused. According to UNICEF, last

year 67% of Ukrainian children were either victims, abusers or witnesses of bullying. A quarter of them were directly harassed, 48% of students did not tell anyone about their experiences [5].

During 2018, about 109,000 appeals to psychologists due to harassment were recorded in Ukrainian educational institutions. At the same time, both students and parents with teachers went to the specialists. 39% of all appeals came from children, 29% – from teachers, another 5% – from strangers, and the rest – from parents [6].

Thus, there is a need to pass laws for helping teachers and parents to overcome the problem of humiliation and harassment of students at higher learning institutions.

The Ukrainian Government has responded to the problem of child violence and adopted the law "On Amendments to Certain Legislative Acts of Ukraine on Combating Bullying (Bullying)", which came into force on January 19, 2019. In addition, the Law of Ukraine "On Education" is supplemented by Article 173 paragraph, which provides that bullying (harassment) is an act (action or inaction) of participants in the educational process, which consists in psychological, physical, economic, sexual violence, including the use of electronic means of communication committed against a minor or (or) such person in relation to other participants in the educational process, as a result of which the mental or physical health of the victim may or has been harmed. In article it is noted that the penalty for bullying from 850 – 1700 hryvnias or public work for 20 – 40 hours. The fines are increased if bullying is committed repeatedly during the year, then the fine is 1700 – 3400 hryvnias or community service for 40 – 60 hours. If the children are minors, the parents will not receive a pardon and will not be released from liability, because the same sanctions are provided for them [1].

Often children hide their actions and do not comment on their actions, because they consider them right in relation to others. "It has long been known in the world that the lower bends before the higher, and the bigger bites and beats the smaller – because there is strength..." says the famous writer LI Glibov in the fable "The Wolf and the Lamb" [2].

One day, the usual Black Crow came into the restaurant to dine and suddenly it noticed that the White Crow was sitting in the corner, quite unnoticed among those present, and it was chewing lovely something. Thus, the Black Crow defiantly approached the bartender's stand, holding the inflated purse in its hands, and cried out loudly: "I buy food for everyone in this restaurant except the White Crow!" The waiter took money, bought the food for

visitors and handed it out to everyone in the restaurant, except only one – the White Crow. However, the White Crow did not feel humiliated and depressed that it was singled out among the visitors. It wasn't angry and did not get upset at all, but it stood up gracefully, rising its head and looked at the usual Black Crow laughing pleasantly and said calmly: "Thank you very much!" This further annoyed and irritated the Black Crow very much, it was angry and it nervously ran back to the barman's counter and yelled: "Waiter! This time I treat everyone in this restaurant with different drinks, except for the White Crow!" Again, the White Crow did not get angry and did not get upset at all, but it rose, welcomed its head and calmly, but again answered loudly with pleasant smile: "Thank you very much!" The Black Crow was nervous, annoyed and angry, it leaned toward the bartender with a sly grin and asked: "Is there something wrong with this White Crow? I bought everyone food and drinks, and it – the White Crow – passed. But it thanks me every time. It probably does not understand that I am humiliating it and I am blatantly ignoring it. Is the White Crow probably sick or mad? It cannot understand that I am the Black Crow ignore and humble it!" The waiter smiled affectionately and replied: "Oh, no, what are you? It is the owner of this restaurant."

The parable teaches us that it is not necessary to humiliate and anger, but to deal with issues that have arisen over a certain period; if you even feel that you are right, then you do not need to be angry; if you make a mistake, then you have no right to be angry, for patience is always reward and love, and patience for others is respect; patience for oneself is confidence, patience for God is faith. Be patient and respect each other's. It's not difficult, believe and trust.

Each trial is a chance to become better, in another way to rethink the situation.

Thus, the Black Crow was arrogant, inattentive, envious, so it couldn't contain its emotions when it saw the White Crow who was standing out among the other birds in its circle. Among the people, the White Crow refers to those men who stand out sharply against the background of the group by their behavior, appearance, life position, including reflections, thoughts, decisions, extraordinary methods and approaches to solve the problems immediately in real life. So, children who study the learning materials well at schools, they distinguish among the people with the same thoughts and actions and fall into the circle of "White crow", then later they are begin to be humiliated and harassed, to be mocked at and they are made to perform quality actions for the sake of fun, smile. However, it should

be noted that the phraseology of the White Crow has the other side, because children who have certain communication defects, such as stuttering or injury, they are also bullied by. It is worth giving an example from the life of Nicolas James Vujicic, who without hands and feet became a millionaire and a father of four children. Now, he has a wife, business, and four children, two of them are sons and two twin daughters, and HE is an example for others. This courageous man was born without limbs. It was extremely difficult for him among his peers. His parents sent him to a regular secondary school, because his father said that his son should have and live a normal life and didn't feel sorry to himself and didn't pay undue attention to himself as well. Nick Vujicic suffered in life because he was a White Crow on the one hand for laughs, ridiculed because his physical inferiority set him apart in society, particularly at school. He was mocked at. He even wanted to commit suicide. This is a real example of bullying, namely violence and ridicule over cripple. Nowadays, he is the White Crow because he stands out among people, including peers, for being a successful businessman. He found the strength to live as a full and happy person. Nowadays, he conducts trainings and seminars around the world, and teaches people to live and overcome difficulties, including bullying and harassment, and not to be a target for bullying. He loves to travel, visited almost 64 countries, visited Ukraine, in particular in Kiev, Ternopil. He takes an active part in the education of young people, gives lectures at schools and higher learning institutions, published the book "Life Without Limits: Inspiration for a Ridiculously Good Life", published in 2010 and in which he described many examples of his own life. Now, he lives in California, USA and stands out among the people who know and talk about him.

Thus, to be something different from others does not mean to be a lure for laughter and ridicule, bullying. It is necessary to be decisive, persistent, purposeful and to turn the personality into the strong part. Teachers and parents should educate children on real-life examples, parables that teach them to overcome difficulties, defend their own opinion and not be a lure for bullying. It is necessary to talk to children, explain the power and weight of each word, because the word has a powerful power and extraordinary weight in the life of each of us. It is worth considering the parable of the weight of one snowflake and its significance and powerful force in the environment.

It should be studied the parable about little tit. One day a little tit, sitting on a snow-covered branch of a tree, asked a wild pigeon:

- How much does one snowflake weigh?
"No more than nothing," it told little tit.

"Then I want to tell you a very interesting story," said the little bird. – One day I was sitting on a spruce branch, and it started to snow. It was not yet a whirlwind, and light snowflakes lay quietly on the trees. I counted about 7435679 snowflakes that fell on a spruce branch. And when the last snowflake, which, as you said, "weighs no more than nothing," fell on the branch and it broke. – After that, the little bird took off, leaving the pigeon in deep thought.

How much do our words weigh? We probably ask ourselves this question very rarely. But it is worth thinking about the fact that sometimes those words that "weigh no more than nothing", in particular our speeches and actions that we perform, sometimes invisible to ourselves, fall with great resentment and pain to others, especially to our children, because they are the most vulnerable. And under such a burden, everyone can break, including a child. We should rethink our actions, because there is probably no person among us who, at least once, has not insulted others, not even suspecting that it is an insult, not paying attention to the words or deeds.

In fact, the words that we usually address to children, students, adults, to each other, mean a lot: good, gentle words can strengthen hope for the best, lift a person's spirits, make him/her happy and confident, and the evil and cruel words can do upset, offend to humiliate, trample hope and even incite to crime. It is important to remember this in the process of communication, and especially to pay attention to words during a conflict, so as not to spoil the relationship forever. It is necessary to act according to the principle of the Golden Rule "Everything that you want people to do to you, you should do to them."

Thus, it is necessary to think about the power of the word, because each word weighs a lot and leaves its mark in the soul, which is reminiscent of unbearable pain. It is the parable "Everything leaves its mark" that reveals the meaning of the unbearable pain of the human soul and unforgettable memories that leave their marks.

This is a parable "Everything leaves its mark." And we should think deeply about its plot. One a very passionate and unrestrained young man lived with his father. And one day his father gave him a bag of nails and told him to kill one nail in a fence post every time he couldn't control his anger. During the first day, there were several dozen nails in the column. The second day even more. The following week, he learned to control his anger, and the number of nails driven into the pole began to decline with each passing day. The boy realized that it was easier to control his anger than to drive nails. Finally, the day came when he never lost control of his emotions. He told his father about it and he said that this time

every day, when his son manages to restrain himself, he can pull out one nail from the pole. As time went on, the day came when he could inform his father that there were no nails left in the pillar. Then the father took his son by the hand, led him to the fence and said: "You did well, but do you see how many holes in the column? It will never be the same again. When you say something bad to a person, it has a scar like these holes. And no matter how many times after that you apologize but the scar will remain about the pain." So the wounds heal, and the scars remain and remind of the pain that made a person suffer.

Having compared to the powerful US state, which effectively fights bullying (especially mobbing and cyberbullying), it can be said that the problem of violence has gone beyond the powers of local authorities and has become more widely regulated and transferred to state power. Iryna Naumets notes that in the early 1990s, it turned out that between 40% and 80% of school-age children were victimized of bullying. The problem of bullying in the United States turned out to be very serious, that its solution went beyond the powers of local authorities and passed to the powers of state government. The first anti-bullying law was passed in Georgia. Gradually, some similar laws were passed in all US states, and the last state to support such an initiative was Montana in April 2015. In order to have a clear idea of the need to adopt an anti-bullying law in the United States, a statistical study of bullying was officially conducted during 2005 – 2013, the results of which may be relevant for Ukraine, as the total number of bullying cases decreased from 28.1% in 8 years. 2005 to 21.5% in 2013 – emphasized the lecturer Iryna Naumets [4].

Statistics on disability and health harassment in US schools are as follows: more than 35% of students with behavioral and emotional disorders, 34% of students with autism, 24% of students with intellectual disabilities, 21% of students with disabilities suffer from bullying. and 19% of students with specific learning difficulties [7]. These categories of children face high levels of intimidation and bullying.

Conclusions. Based on above, we draw the following conclusions: it is desirable to constantly communicate with children of any age and find out the situation in which they find themselves to prevent violence and bullying, in particular the growth of aggression, manifested in various reactions: anger, meanness, resentment, irritation; for a more effective and fruitful conversation it is not necessary to force the child to communicate, but to do it casually, considering and analyzing parables, including real-life examples; try to be a companion for children, in particular pupils and students, so that pupils trust their

parents and teachers, so that they can trust their elders and be opened up to make the conversation, because young people are not always ready to cover the true situation; it is necessary to be patient and find out the reason that led to the violence, including bullying and don't blame the pupils for their actions; it is important not to confuse gossip with concern for the health and lives of young people; be patient with the aggressor's child and do not threaten punishment, because their actions can be unpredictable; It is advisable to consider consulting a qualified psychologist, because aggression can be a manifestation of serious emotional students' problems at learning institutions.

ЛІТЕРАТУРА

1. В Україні набув чинності закон про протидію булінгу. 2019. URL: <https://www.unian.ua/politics/10414296-v-ukrajini-nabuv-chinnosti-zakon-pro-protidiyu-bulingu.html>
2. Глібов Леонід. Байка "Вовк та Ягня" За матеріалами: Леонід Глібов. "Цяцькований осел". Вибрані твори. Видавництво дитячої літератури "Веселка", Київ. 1977. С. 31.
3. Кібербулінг, або віртуальна агресія: способи розпізнання і захист дитини. Л.А.Найдонова; упоряд. В.О.Снігульська. Київ: Редакції загальнопедагогічних газет, 2014. 96 с.
4. Наумець Ірина. Булінг найпоширеніший прояв дискримінації дитини. 2020. URL: https://ipress.ua/articles/buling__naypoшыrenishyyu__proyav__dyskryminatsii_dytny_159986.html
5. ООН опублікував невішню статистику булінгу в українських школах. 2020. URL: <https://ua.news/ua/oon-opublikuvav-nevishnu-statistiku-bulingu-v-ukrayinskih-shkolah/>
6. Україна – в лідерах серед країн Європи, де поширений шкільний булінг. 2018. URL: https://24tv.ua/health/ukrayina_v_liderah_sered_krayin_yevropi_de_poshireniy_shkilniy_buling_n1054828
7. Bullying in schools: self reported anxiety, depression, and self esteem in secondary school children. 2020. URL: https://www.researchgate.net/publication/13528815_Bullying_in_schools_Self_reported_anxiety_depression_and_self_esteem_in_secondary_school_children
8. Wang J., Nansel R. Tonja, Iannotti J. Ronald. Cyber and traditional bullying: differential Association with depression. *Journal of Adolescent Health*. 2011. V. 48. (№4). P. 217–415.

REFERENCES

1. V Ukraini nabuv chynnosti zakon pro protydiu bulinhu (2019). [The law on anti-bullying has entered into force in Ukraine]. Available at: <https://www.unian.ua/politics/10414296-v-ukrajini-nabuv-chinnosti-zakon-pro-protidiyu-bulingu.html> [in Ukrainian].
2. Hlibov Leonid (1977). Baika "Vovk ta Yahnia" Za materialamy: Leonid Hlibov. "Tsiatskovanyi osel" [Fable "The Wolf and the Lamb" Based on materials: Leonid

ВНЕСОК ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ У ВІДРОДЖЕННЯ ВІТРАЖНОГО МИСТЕЦТВА НА ЛЬВІВЩИНІ

Hlibov. "Tsyatskovanuy osel"]. Selected works. Publishing house of children's literature "Rainbow", Kyiv. p. 31. [in Ukrainian].

3. Kiberbulinh, abo virtualna ahresia: sposoby rozpoznavannia i zakhyst dytyny [Cyberbullying, or virtual aggression: the ways of recognition and protection of child]. L.A.Naidonova; (Ed). V.O.Snihulska. Kyiv, 2014. 96 p. [in Ukrainian].

4. Naumets Iryna (2020). Bulinh naiposhyrenishyi proiav dyskryminatsii dytyny [Bullying is the most common form of child discrimination]. Available at: https://ipress.ua/articles/buling_nayposhyrenishyy_proyav_dyskryminatsii_dytny_159986.html [in Ukrainian].

5. OON opublikuvav nevtishnu statystyku bulinhu v ukrainskykh shkolakh (2020). [The UN has published disappointing statistics of bullying in Ukrainian schools]. Available at: <https://ua.news/ua/oon-opublikuvav-nevtishnu-statistiku-bulingu-v-ukrayinskih-shkolah/> [in Ukrainian].

6. Ukraina – v liderakh sered krain Yevropy, de poshyreniy shkilny bulinh (2018). [Ukraine is among the leaders among European countries where school bullying is widespread]. Available at: https://24tv.ua/health/ukrayina_v_liderah_sered_krayin_yevropi_de_poshyreniy_shkilny_buling_n1054828 [in Ukrainian].

7. Bullying in schools: self reported anxiety, depression, and self esteem in secondary school children. 2020. Available at: https://www.researchgate.net/publication/13528815_Bullying_in_schools_Self_reported_anxiety_depression_and_self_esteem_in_secondary_school_children [in English].

8. Wang J., Nansel R. Tonja, Iannotti J. Ronald (2011). Cyber and traditional bullying: differential Association with depression. *Journal of Adolescent Health*. V. 48. (№4). pp. 217–415. [in English].

Стаття надійшла до редакції 28.04.2020

УДК 377.36:745.05:332.1

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.211800>

Лідія Сліпчишин, доктор педагогічних наук, старший дослідник, доцент кафедри теорії і методики технологічної освіти, креслення та комп'ютерної графіки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, м. Київ

ВНЕСОК ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ У ВІДРОДЖЕННЯ ВІТРАЖНОГО МИСТЕЦТВА НА ЛЬВІВЩИНІ

Розглянуто внесок професійної (професійно-технічної) освіти у відродження вітражного мистецтва на Західній Україні та зокрема на Львівщині. Обґрунтовано взаємозв'язок розвитку вітражного мистецтва з соціально-економічними, культурними та технологічними змінами, наслідком яких став поділ на високе мистецтво і звичайне ремесло. Наведено особливості функцій, що здійснюють учасники процесу народження твору вітражного мистецтва. Окреслено взаємозв'язок професійних художників і робітників-виконавців вітражних виробів на прикладі Львівського вищого професійного художнього училища, кафедри художнього скла Львівської національної академії мистецтва та підприємств скляної галузі. Виділені проблеми підготовки вітражників-виконавців, запропоновано шляхи їх розв'язання.

Ключові слова: відродження; вітражне мистецтво; професійна (професійно-технічна) освіта; робітник; Львівщина.

Літ. 6.

Lidiya Slipchyshyn, Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Research, Associate Professor of the Theory and Methods of Technological Education, Drawing and Computer Graphics Department Mykhaylo Drahomanov National Pedagogical University, Kyiv

CONTRIBUTION OF VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING IN THE REVIVAL OF STAINED ART IN LVIV REGION

The contribution of vocational education and training to the revival of stained glass art in Western Ukraine and in particular in Lviv region is considered. The popularity of stained glass products in Western Ukraine is due to the development of this art in European countries and the opportunities for local development of the glass industry. The interrelation of the development of stained glass art with socio-economic, cultural and technological changes, which resulted in the division into high art and ordinary craft, is substantiated. High art has always been associated with the work of professional artists. The peculiarities of the functions performed by the participants in the birth process of a stained glass art work are given. It is shown that in modern conditions in the development of stained glass art there is a close cooperation of master performers and professional artists. The result of such cooperation is the improvement of products intended for the general public. The relationship between professional artists and

ВНЕСОК ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ У ВІДРОДЖЕННЯ ВІТРАЖНОГО МИСТЕЦТВА НА ЛЬВІВЩИНІ

stained glass workers is outlined on the example of the Lviv Higher Vocational Art School, the Department of Art Glass of the Lviv National Academy of Arts and glass industry enterprises. In order to train the specialists-performers in the educational institution of vocational education, a standard of the stained glass profession was developed, the new edition of which expanded and deepened the possibilities of the profession. In order to revive the traditions of stained glass in Western Ukraine, a Center was established on the basis of the institution, which provides educational services for various segments of the population in mastering its art. The problems of the glass industry development in Ukraine are highlighted and the attitude of the Association of its producers to the artistic aspect of production is revealed. The problems of stained glass performers training are identified and ways to solve them are suggested.

Keywords: revival; stained glass art; vocational education and training; a worker; Lviv region.

Постановка проблеми. У рукотворних об'єктах творець демонструє глибину власного розуміння взаємозв'язку людини, простору і Космосу. Через емоційну відкритість образне наповнення твору здатне виявити його внутрішню енергетику, яка через складні асоціативно-метафоричні уявлення наповнює людину духовними цінностями. Залежно від художньо-естетичного досвіду в різних регіонах з'являється розмаїття етноестетичної матеріалізації та традицій народної мистецької ментальності. Ця ментальність лежить в основі високої художньої творчості, яка матеріалізується у різних видах мистецтва. Поміж різновидів мистецтва знайшов своє місце і вітраж, який у Західній Україні має вікові традиції.

Як явище, вітражне мистецтво тісно пов'язане з соціально-економічними, культурними та технологічними змінами, наслідком яких став поділ на високе мистецтво і звичайне ремесло. Проте про який би рівень не йшла мова, твір народжувався у співпраці художників, архітекторів і виконавців. Замовники диктували тематику, художники вибирали матеріали для використання і техніку виконання, робітники виконували роботу.

Оскільки основним матеріалом для вітражів є скло, то занепад і відродження цього виду мистецтва пов'язані з соціально-економічними обставинами та специфікою регіонального розвитку скляної галузі. На зламі ХХ – ХХІ ст. відбувається чергове відродження вітражного мистецтва, викликане динамізмом суспільно-економічних змін і можливістю залучати до нього не лише професіоналів, але й тих, хто прагне розкрити творчий потенціал, освоїти новий вид творчості та художній бік професійної діяльності. Сучасні техніки й технології вітражу дали поштовх виробництву широкого асортименту художніх та ужиткових виробів, що актуалізувало проблему підготовки відповідних фахівців не лише в закладах вищої, але й професійної (професійно-технічної) освіти (П(ПТ)О).

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Розглядаючи становлення вітражу як виду мистецтва (Ю. Бірульов, І. Гах, Д. Капчинська-Клециньська, П. Карашкевич, О. Нога, В. Рагін, К. Павловська, М. Хиггинс), його художньо-

стильові, художньо-композиційні та регіональні особливості (Н. Гіляєва, Р. Грималюк, О. Пронін, М. Радомський, О. Самоїленко), не можна оминати ще двох важливих аспектів, які впливають на його розвиток – це історія вітчизняного склоробства (М. Безбородов, В. Рожанківський) і художнього скла (А. Бокотей, М. Бокотей, Т. Кара-Васильєва, А. Ланцетті, М. Нестеренко, О. Тищенко, З. Чегусова) та професійна підготовка відповідних фахівців (Л. Масол, В. Радкевич, В. Сліпак). Як показав аналіз напрацьовань і досліджень, нині залишається малодослідженою проблемою участь системи професійної (професійно-технічної) освіти у відродженні в Україні вітражного мистецтва.

Метою статті є виявити внесок системи професійної (професійно-технічної) освіти у відродження мистецтва вітражу в Західній Україні, зокрема на Львівщині, і показати сучасні проблеми, які стоять перед освітнім закладом, що готує вітражників-виконавців.

Виклад основного матеріалу. Вітраж своєю композицією, наповнюваністю і кольоровою гамою психологічно впливає на людину, яка, залежно від зовнішніх умов, може по-різному його сприймати. Недаремно найбільш відомі вітражні твори розміщені у сакральних спорудах. Не лише через тематику твору вони здатні викликали духовне піднесення, але й через психологізм впливу на почуттєву сферу людей. Скло дає змогу передавати не лише тематичні сюжети, але й музику скла, в якій є багато символізму. Потяг людини до інтенсивних естетичних вражень спонукає її до потреби навчитись відокремлювати ефекти від природного контексту, який і є джерелом такого переживання. Естетичне переживання від споглядання мистецького твору породжує в глядачів емоції, що мають здатність викликати відчуття плинності часу, простору, величі, а можуть і бентежити, і провокувати, і надихати до творчих пошуків. Це нагадує своєрідне розхитування “естетичного” маятника (за Й. Шиллером).

Зрозуміти роль випускників системи П(ПТ)О у відродженні вітражного мистецтва можуть допомогти концептуальні засади естетичної гри як процесу, запропоновані філософом Г.-І. Гадамером.

Він уважав, що основними учасниками естетичної гри є художник, критик, ремісник і аудиторія, кожен з яких виконує важливу функцію. Художник інтерпретує глибинні потреби часу, відкриває для суспільства горизонти нових епох, формує свою аудиторію, яка підтримує його в процесі творчих пошуків і допомагає завойовувати ринок. Критик не дає художнику відривати мистецтво від повсякденного життя і допомагає здійснювати комунікацію з аудиторією. Аудиторія може активно сприйняти нове або повністю його відкинути. Потреби і попит приводять до тиражування результатів вдалої ідеї, а естетичній грі більш властиві бажання і пристрасті, що сприяє розвитку високого мистецтва. На шляху між високим мистецтвом і масовим тиражуванням особливу роль виконує ремісник. В естетичній грі він інтерпретує, збагачує мистецтво і виходить за межі звичайного відтворення [4, 99 – 101]. Для висококваліфікованого ремісника важливо вийти на рівень творчої свободи, оскільки це допомагає йому знайти власний стиль професійної діяльності і уникнути шаблонності, масовості.

Естетична компетентність фахівця у галузі роботи зі склом завжди втілюється у його професіоналізмі. Розглядаючи працю робітника зі склом, можна дистанціюватися від естетичного та оперувати техніко-економічними категоріями (витрати, методи виробництва, раціоналізація праці, технологічні зміни, масове і серійне виробництво). Водночас сучасні технологічні зміни розширюють можливості виробництва, в тому числі й скляних виробів. Вони гостро ставлять проблему переосмислення ролі технологій галузі та осягнення їхнього естетичного коріння і потужності потенційної естетичної енергії.

Мистецтво створення вітражу потребує відповідного навчання, яке формує професійне володіння технологічним процесом водночас із підвищенням рівня художньо-естетичного виконання. Щоб створити унікальний вітраж, необхідно знайти свій неповторний стиль, в якому мають поєднатися складні композиційні рішення стосовно форм і кольорів, узагальненість форм, лаконізм і декоративність. Важливе значення має застосування різних мотивів, характерних для етнокультурних середовищ.

Сучасні критики мистецтва та менеджери арт-сфери, спираючись на погляди Г. Гегеля, Ф.В.Й. Шеллінга, У. Джемса, Дж. Дьюї, схильні до думки, що “мистецтво сприяє демократії, вводить у сферу високої культури і культуру популярну, масову” [4, 78]. Будь-яка регіональна культура, відмовившись від етноцентризму, але

зберігаючи і примножуючи етнотрадиції, здатна збагатити людську культуру, сприяти комунікаціям між людьми і відкрити шлях до сприйняття універсальності природи.

На мистецькій мапі художнього скла України, як зазначає З.Чегусова, вирізняється досвід львівських митців, в якому простежуються наступність традицій, багатоманітність образно-пластичних рішень і вишуканість декорування. Творчий експериментальний пошук спрямовувався на знаходження власного стилю, новітніх образних і формальних художніх задумів. Львівське художнє скло є “винятковим явищем, яке охоплює творчість плеяди видатних народних майстрів та професійних художників”. Спільним для художників-професіоналів і народних майстрів на зламі століть стало розуміння необхідності зміни принципів формотворення і відхід від утилітарності. Художньо-естетичний рівень і творчий поступ виробів львівського гутництва яскраво проявлявся в індивідуальній творчості [6].

Улітку 1999 р. була заснована перша та єдина в Україні професійна Асоціація художників-вітражників “Вікно”. Підсумовуючи здобутки львівських митців за двадцять років діяльності Асоціації, І. Гах зазначила, що учасники як у художньому, так і технологічному аспектах перебувають у неперервному творчому пошуку, піднімаючи мистецтво вітражу на вищий шабель. Актуальним висновком стала констатація того, що формально-образні відкриття Асоціації упродовж другого десятиліття ХХІ ст. “пропонують широкий шлях до пізнання “секретів” мистецтва вітражу, власними напрацюваннями спрямовують цю галузь на подальшу перспективу розвитку та вдосконалення [3]. Біля витоків Асоціації стояли митці, які працювали у різних закладах як вищої професійної, так і професійно-технічної освіти, а також на виробництвах скляної галузі. Зокрема, її членами були педагоги тогочасного львівського ПТУ-12 – А. Винту, О. Личко і Ю. Павельчук.

У пошуках сучасних форм художнього скла тісний зв'язок професійного і народного мистецтва матеріалізувався у проєктній діяльності професійних художників і народних майстрів. У цьому контексті М. Бокотей наводить приклади Львівської експериментальної кераміко-скульптурної фабрики (ЛЕКСФ), Львівського ВО “Райдуга” та Київського заводу художнього скла, на яких, окрім професійних художників, працювали й талановиті ремісники. Зокрема, на ЛЕКСФ працювали Б. Валько, Й. Гулянський, П. Думич, Р. Жук, М. Павловський та багато інших [2]. Цей перелік можна продовжити і в межах України,

адже в 60 – 80-х рр. в СРСР досить поширеною була практика на промислових підприємствах багатьох галузей мати різні за розмірами і, відповідно, потужністю експериментальні цехи, де розв'язувались питання художнього характеру і водночас виготовлялись художні вироби (сувенірна продукція, іграшки тощо).

На львівському заводі “Райдуга” працювала потужна група художників (О. Богуславський, Л. Віхарева, В. Гінзбург, О. Ласовський, Л. Нагорний, Р. Шах), який вдалось наблизити рівень художньої продукції до світових стандартів, про що свідчили популярність львівського художнього скла і виставки різних рівнів. Одна з виставок з символічною назвою “Скло, художник, завод” відбулась у 1984 р. у Львівському музеї етнографії та художнього промислу. Щоб втримати творчі досягнення на високому рівні, керівництво заводу було зацікавлене у поповненні виробничого колективу молоддю з належною професійною підготовкою до роботи з художнім склом.

З приходом на педагогічну роботу в львівське будівельне ПТУ-12 випускника Львівського інституту прикладного і декоративного мистецтва (нині це ЛНАМ – Львівська національна академія мистецтв) Ю. Павельчука у закладу з'явилась можливість розширити освітні послуги і для потреб скляної галузі ввести нову професію – виконавець художньо-оформлювальних робіт. У 1982 р. в училищі був створений новий відділ, орієнтований на художні професії, що стало передумовою нового етапу розвитку закладу. Перший випуск робітників художнього профілю для скляної галузі відбувся у 1985 р. У межах СРСР це було перше ПТУ, що випускало робітників для скляної галузі. На навчання приїжджали учні із союзних республік (Вірменія, Литва, Латвія, Росія), які після його закінчення здобути знання, вміння і навички застосовували на підприємствах своїх країн. Учні спеціалізувались у напрямках видування скла (склодув), розпису по склу (живописець по склу), гравіювання і різьблення по склу (гравірувальник і різьбяр по склу), вітражу (вітражник), видування і оздоблювання гутним способом.

Завдяки взаємному розумінню керівництвом ВО “Райдуга” та ПТУ-12 проблем виробництва, професійної підготовки і творчих мистецьких пошуків на базі училища у 1990/1991 н.р. було створено навчально-виробничий комплекс, який очолив професійний художник-скляр О. Личко. До його складу входив цех гутних виробів, який розташовувався на території училища і де учні проходили виробничу практику. Багаторічним куратором з боку підприємства був Ю. Гріс.

Наприкінці навчального року (1992) у Львівському національному музеї українського мистецтва пройшла виставка авторських робіт учнів і працівників закладу, яка показала високий художньо-естетичний та виконавський рівень виробів.

На початку 90-х рр. ХХ ст. у Західній Україні почалось інтенсивне будівництво і реставрація сакральних споруд. До цього процесу долучились педагоги ПТУ-12 – А. Винту, О. Личко і Ю. Павельчук. Вони разом з учнями працювали над вітражами церков Св. Анни, Святих Ольги та Єлисавети, новозбудованої церкви Вознесіння Господнього та інших. Відповідно, у професії “виконавець художньо-оформлювальних робіт” набула актуальності спеціалізація у вітражному мистецтві, що було хорошим знаком для закладу. Станом на 1999 р. в училищі вже функціонували художній і будівельно-реставраційний відділи, що дало підставу у 2003 р. реорганізувати заклад у професійний художній ліцей, а в 2010 р. – у ДНЗ “Львівське вище професійне художнє училище” (ЛВПХУ).

Відповідно до світової практики професійної освіти і навчання, з 2002 р. в Україні розпочалась розробка і впровадження державних стандартів професій згідно з державним переліком фахів та чинним на той час державним класифікатором професій ДК 003-95. У 2004 р. було розроблено перший стандарт ПТО професії “Вітражник”, який ґрунтувався на освітньо-кваліфікаційній характеристиці випускника, складеній на основі Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників розділу “Рекламна та реставраційні роботи” (Випуск № 86, 1985 р.), у процесі створення якого взяли участь викладачі художніх спеціальних дисциплін О. Дуфанець і О. Погребняк. З уведенням в дію нового класифікатора професій від 2010 р. і зміною вимог ринку праці у 2014 р. було прийнято стандарт ПТО професії “Вітражник” у новій редакції, на основі якого можна готувати фахівців 2 – 6 розрядів. Оскільки вітражник є спеціалізованим фахом, його освоєння відбувається у рамках інтегрованої професії “Живописець. Вітражник” у два етапи.

Останнім значним досягненням закладу є участь в 2019 р. у проєкті Українського культурного фонду “Створення Центру вітражного мистецтва на базі ДНЗ “Львівське вище професійне художнє училище” для збереження культурної спадщини українського вітражу”. Проєкт продемонстрував, з одного боку, велику зацікавленість громади і освітян у розвитку мистецтва вітражу з урахуванням його традицій та сучасних можливостей, а, з іншого боку,

показав реальні можливості закладу готувати кваліфікованих вітражників-виконавців та надавати освітні послуги для різних верств населення в опануванні мистецтва вітражу.

Щоб зрозуміти перспективи розвитку вітражного мистецтва на Західній Україні та підготовки фахівців-виконавців, доречно порівняти сьогоденні передумови в двох найпотужніших центрах вітражного мистецтва в Україні, тобто у Києві та Львові.

Станом на 1991 р. в Україні працювало 40 підприємств скляної промисловості, серед яких 4 заводи виробляли листові і технічне скло, 10 – сортовий посуд, 6 – дзеркальні вироби, 13 – пляшки і тарне скло. Львівське скляне ВО “Райдуга” і єдиний український завод художнього скла у Києві входили до групи найбільших підприємств [5, 198]. З переходом до ринкової економіки багато з них потрапили у скрутне фінансове положення і не всі змогли втриматись на ринку. Зате з’явилася можливість самозайнятості, яку легше було здійснити, маючи творчу професію.

У 1995 р. ВО “Райдуга” припинило існувати як державне підприємство і змінило форму управління на Акціонерне товариство закритого типу “Складар”, яке збанкрутувало у 2000 р. Здійснення основної діяльності продовжувалося, але на засадах приватного підприємництва. Водночас виникло багато дрібних фірм, які серед послуг вказують виробництво вітражів, а значить і потребують молодшої генерації працівників. Єдиний в Україні заклад П(ПТ)О – ЛВПХУ – плідно працює над удосконаленням професійної підготовки вітражників-виконавців, найкращі з яких поповнюють лави студентів ЛНАМ. Жодна виставка виробів, виготовлених учнями системи П(ПТ)О Львівщини, не обходиться без участі закладу та експонування виробів вітражного мистецтва.

У листопаді 1997 р. для консолідації зусиль виробників в умовах переходу до ринку була створена Асоціація підприємств скляної промисловості “Скло України”, яка сьогодні нараховує майже 60 членів – українських та іноземних підприємств, що працюють в цій галузі [1]. Серед них є і Київський завод художнього скла. Оскільки галузь інтенсивно розвивається, Асоціація впровадила систему централізованої підготовки кадрів, яка в кластері об’єднує профільні кафедри закладів вищої освіти і створений коледж з підготовки кадрів для скляної галузі. Заплановано також у межах кластеру відкриття майстерні для збереження школи-майстрів Київського заводу художнього скла. Об’єднання долучається до випуску

спеціалізованої літератури, надає можливість проходження виробничої практики, впровадило іменну стипендію для відзнаки найкращих студентів, заснувало WEB-сторінку АПСП “Скло України”, разом із видавництвом “Світ Успіху” видає книгу із серії “Майстри своєї справи “Скло України” та дайджест “Скло&Світ” [1]. Воно не лише популяризує галузь, прагне поліпшити умови роботи підприємств, але й налаштоване на збереження найкращих традицій українського художнього скла.

Результат порівняння передумов розвитку вітражного мистецтва в Києві та Львові як мистецьких центрів та участі в цьому процесі системи П(ПТ)О дав підставу для таких висновків.

Висновки. Сьогодні найбільш тривожним сигналом для розвитку вітражного мистецтва на Західній Україні і, зокрема на Львівщині, є відсутність підприємств, що випускають якісне скло для відповідних виробів. Ті підприємства, що залишились, в більшості випадків переїхали у райони, що здешевило виробництво скляних виробів. Відсутність у них далекосяжної стратегії розвитку вплинуло і на регіональне замовлення кадрів – фахівців скляної галузі. Проте якість професійної підготовки в ЛВПХУ вітражників-виконавців, художньо-естетичний рівень їхніх робіт дає змогу випускникам продовжувати навчання і здобувати вищу професійну художню освіту. Фах вітражника за наявності непересічних творчих здібностей та індивідуального творчого почерку має значний потенціал самозайнятості. На користь цієї тези свідчать факти зростаючого попиту на вироби для інтер’єрів, виготовлених у технології вітражу, а також класичний вітраж, що застосовується в сакральному і житловому будівництві.

Львівщина має вигідне становище стосовно збереження традицій вітражного мистецтва і його культурної спадщини, позаяк тут сформувалася потужна школа художнього скла в ЛНАМ та функціонує єдиний в Україні заклад П(ПТ)О для підготовки вітражників-виконавців. Нині цей освітньо-мистецький зв’язок потребує активної підтримки Асоціації підприємств скляної промисловості “Скло України”, що дасть можливість у майбутньому в двох мистецьких центрах України – Києві та Львові – створити повноцінний комплекс, налаштований на збереження найкращих традицій українського художнього скла.

Надалі дослідження буде продовжуватись у контексті організаційно-методичного аспекту професійної підготовки майбутніх робітників-

**ВНЕСОК ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ
У ВІДРОДЖЕННЯ ВІТРАЖНОГО МИСТЕЦТВА НА ЛЬВІВЩИНІ**

вітражників в закладах П(ПТ)О в умовах дуальної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асоціація Підприємств Скляної Промисловості “Скло України”. URL: <http://sklo.kiev.ua/?mid=2> (дата звернення 23.04.2020).
2. Бокотей М. Художнє скло в українській системі термінологічного-понятійного апарату класифікації мистецтва. *Вісник Львівської національної академії мистецтв*. Львів, 2017. Вип. 32. С.72–85.
3. Гах І. Кольорове світло серця і душі. URL: <https://zbruc.eu/node/91207> (дата звернення 02.08.2019).
4. Гуле де Монто П. *Арт-фирма: Эстетический менеджмент и метафизический маркетинг* / пер. с англ. Київ : Companion Group. 2013. 416 с.
5. Скляна промисловість. *Географічна енциклопедія України. Т.3: П-Я*. Київ : “Українська енциклопедія” ім. М.П. Бажана, 1993. 480 с.
6. Чегусова З. Панорама Львівського гутництва на межі XX – XXI століть: експериментальні пошуки творчих індивідуальностей. URL: <https://www.glassymposium.org/ukrainian-glass.html> (дата звернення 28.04.2020).

REFERENCES

1. Asotsiatsiia Pidpriemstv Sklianoi Promyslovosti “Sklo Ukrainy” [Association of Glass Industry Enterprises

“Glass of Ukraine”]. Available at: <http://sklo.kiev.ua/?mid=2> (Accessed 24 April 2020). [in Ukrainian].

2. Bokotei, M. (2017). Khudozhnie sklo v ukrainskii systemi terminolohichnoho-poniatiinoho aparatu klasyfikatsii mystetstva [Art glass in the Ukrainian system of terminological and conceptual apparatus of art classification]. *Bulletin of the Lviv National Academy of Arts*. Lviv, Issue 32. pp. 72–85. [in Ukrainian].
3. Hakh, I. (2019). Kolorove svitlo sertsia i dushi [Colored light of heart and soul]. Available at: <https://zbruc.eu/node/91207> (Accessed 20 April 2020). [in Ukrainian].
4. Gule de Monto, P. (2013). *Art-firma: Esteticheskiy menedzhment i metafizicheskiy marketing* [Art Firm: Aesthetic Management and Metaphysical Marketing]. Kyiv, Companion Group. 416 p. [in Russian].
5. Skliana promyslovist (1993). [Glass industry]. *Geographical encyclopedia of Ukraine*. Vol. 3. Kyiv, “Encyclopedia of Ukraine” after named M.P. Bazhana. 480 p. [in Ukrainian].
6. Chehusova, Z. Panorama Lvivskoho hutnytstva na mezhi XX-XXI stolit: eksperymentalni poshuky tvorchykh individualnosti [Panorama of Lviv Gutnytsia at the turn of the XX – XXI centuries: experimental search for creative individuals]. Available at: <https://www.glassymposium.org/ukrainian-glass.html> (Accessed 28 April 2020). [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 22.05.2020



“Педагогіка – не наука, а мистецтво, – найобширніше, складне, найвище й найнеобхідніше з усіх мистецтв. Мистецтво виховання спирається на науку. Як мистецтво складне й обширне, воно спирається на безліч обширних і складних наук; як мистецтво, воно, крім знань, вимагає здібності й нахилу, і як мистецтво ж, воно прагне до ідеала, якого вічно намагаються досягти і який цілком ніколи не досяжний: до ідеала довершеної людини. Сприяти розвитку мистецтва виховання можна тільки взагалі поширенням серед вихователів тих найрізноманітніших антропологічних знань, на яких воно ґрунтується”.

*Костянтин Ушинський
український педагог*

“Талант без роботи так само поганий, як робота без таланту”.

*Анатоль де Франс
французький прозаїк, літературний критик*



УДК 378.07:005.336.3(438)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.208425>

Катерина Біницька, доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
Галина Бучківська, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри
образотворчого та декоративно прикладного мистецтва,
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
Олена Біницька, кандидат економічних наук, доцент,
проректор з економічних питань Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
Валентина Греськова, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри
образотворчого та декоративно прикладного мистецтва
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

ЄВРОПЕЙСЬКА СИСТЕМА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА

Стаття присвячена висвітленню системи забезпечення якості вищої освіти в європейському освітньому просторі.

Розглянувши більш детально складні процеси щодо внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти на прикладі країни-сусідки України – члена Європейського Союзу Республіки Польща – нами з'ясовано, що вона у польських університетах сьогодні не є інновацією. Якість освіти, в польських закладах вищої освіти оцінюється двома способами. По-перше, використовуючи внутрішні системи забезпечення якості, що є сукупністю нормативно-правових актів, всередині закладах органами влади для закладів вищої освіти. По-друге, залучаючи зовнішні системи, зокрема Польську комісію що є незалежною установою, статутними завданнями якої передбачено проведення оцінок якості освіти в галузях навчання.

Ключові слова: європейський; система; якість освіти; заклади вищої освіти; Республіка Польща.

Літ. 10.

Kateryna Binytska, Doctor of Sciences (Pedagogy),
Associate Professor; Professor of the Pedagogy Department
Khmelnyskiy Humanitarian-Pedagogical Academy
Halyna Buchkivska, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor;
Professor of the Decorative-Applied Arts and Labour Training Department,
Khmelnyskiy Humanitarian-Pedagogical Academy
Olena Binytska, Ph.D. (Economics), Associate Professor, Vice-Rector of Economic Matters,
Khmelnyskiy Humanitarian-Pedagogical Academy
Valentyna Hreskova, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of Pedagogical Sciences,
Head of the Decorative-Applied Arts and Labour Training Department,
Khmelnyskiy Humanitarian-Pedagogical Academy

EUROPEAN QUALITY PROVISION SYSTEM FOR HIGHER EDUCATION: EXPERIENCE OF THE REPUBLIC OF POLAND

The article deals with the coverage of the quality provision system of higher education in the European educational space. It is emphasized that the idea of creating the systems of quality provision for education appeared in the late 20th century. It is generalized that in 1999 provision of the quality of education was one of the six main goals identified in the framework of the Bologna Process to promote European cooperation in the sphere.

In the process of considering the problem of quality of education and the emergence of the idea of creating its internal provision systems, it was emphasized that the main strategic goal of the process was to create a single European space for higher education. It was found out that this process was initiated with such measures as the approval of unified degrees, introduction of the two-tier system of higher education and credit transfer system ECTS, promotion of students' academic mobility, as well as cooperation in developing and making decisions that ensure high quality of higher education.

The authors state that the quality of educational activity and the quality of educational services in higher education institutions in pedagogical education is treated as training of specialists in accordance with the objective and expected results of the educational process.

Having examined in more details the complex processes concerning the internal quality provision system of higher education on the example of Ukraine's neighbour, a member of the European Union - the Republic of Poland,

we found out that education quality provision systems in Polish universities are not innovative nowadays. The quality of education in Polish higher education institutions is assessed in two ways. Firstly, using internal quality provision systems, which are a set of regulations of governmental agencies for higher educational institutions. Secondly, the external system is presented by the Polish Accreditation Commission, which is an independent institution that statutory tasks are to assess the quality of education in the field of education. In addition, the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Poland carries out legislative activities and regulates financial instruments that allocate funds to provide universities with high quality education.

Keywords: European; a system; quality of education; institutions of higher education; the Republic of Poland.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Ідея створення систем забезпечення якості освіти в європейських країнах з'явилася наприкінці ХХ ст. та знайшла відображення у дискусіях науковців та керівників урядів освіти, науково-педагогічних працівників, представників органів студентського самоврядування щодо проблем запобігання зниженню рівня освіти. Ця проблема має філософське коріння, згідно з якими джерелом високої якості освітнього процесу є систематичне його внутрішнє оцінювання. Внутрішні системи якості освіти, прагнучи до об'єктивного вимірювання й оцінки якості функціонування закладу вищої освіти та освітньої діяльності, постійно залучають до цього процесу академічну спільноту (адміністрацію закладів) [3, 48–49].

Якість освітньої діяльності та якість надання освітніх послуг у закладах вищої освіти педагогічна спільнота розуміє як підготовку фахівців, відповідно до мети та очікуваних результатів освітнього процесу.

Аналіз досліджень і публікацій. У процесі проведення наукової розвідки з'ясовано, що теоретичні засади дослідження складають положення й висновки польських науковців щодо проблеми запровадження системи забезпечення якості вищої освіти в Республіці Польща та інших європейських країнах, зокрема А. Вроєїнстїйна, К. Приступи, М. Тутко, Д. Янковської. Також було проаналізовано нормативно-правову базу, яка регламентує питання системи забезпечення якості вищої освіти в Європейському Союзі та Республіці Польща.

Формулювання цілей статті. На основі цілісного наукового аналізу обґрунтувати польський досвід запровадження європейської системи забезпечення якості вищої освіти.

Вклад основного матеріалу. Сьогодні в європейській вищій освіті провідною є тенденція до масифікації освітнього процесу та як наслідок цього – зниження якості освіти. Питання якості освіти постало в європейському освітньому просторі внаслідок швидкого кількісного зростання закладів вищої освіти, яке відбулось в середині ХХ ст. Відповідно до офіційних документів та теоретичних досліджень, прямими

причинами виникнення тенденції до масифікації вищої освіти були зміни, що відбувались в Європі, зокрема економічне зростання та соціокультурне піднесення, спричинене науково-технічною революцією розпочатою у ХІХ ст., а також процесами демократизації, прийняттям ідеології лібералізму та перемогою культури споживання населення. Тому в середині ХХ ст. з'явилася ідея побудови суспільства, заснованого на знаннях, де вони (а отже, й освіта) є основою соціального й індивідуального розвитку. Науково-технічний прогрес збільшив попит на ринку праці висококваліфікованих працівників, а посилення лібералізму, а також індивідуалістичної та меркантильної раціональності, освіти громадянам, з точки зору загальнодоступних цінностей у здійсненні особистих життєвих планів. Тому сьогодні вища освіта розглядається як інструмент, який гарантує економічний та професійний успіх особистості [3, 48–49].

Реформи кінця ХХ ст. у європейській системі вищої освіти були проведені з метою створення єдиного освітнього простору та залучення закладів вищої освіти до соціально-економічного розвитку об'єднаної Європи. Значення, функції та організаційна форма європейських систем вищої освіти почали визначатися механізмами ринкової економіки, силами наднаціональних та національних, політичних та економічних корпорацій, які реагували на рішення урядів європейських держав.

Беззаперечно, Болонський процес, став головним інструментом змін європейської системи вищої освіти. У контексті розгляду проблеми якості освіти та зародження ідеї створення внутрішніх систем її забезпечення варто нагадати, що основною стратегічною метою процесу було створення єдиного європейського простору вищої освіти. Цей процес розпочався із таких заходів, як затвердження єдиних наукових ступенів, запровадження двоступеневої системи вищої освіти та кредитно-трансфертної системи ЕCTS, сприяння академічній мобільності студентів, також співпраця у розробці та прийнятті рішень, які забезпечують високу якість вищої освіти. Проблема якості вищої освіти почала розглядатись у контексті необхідності її

ЄВРОПЕЙСЬКА СИСТЕМА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА

впровадження у систему оцінювання відповідно до прийнятих стандартів та показників [3, 47–50].

Поняття “забезпечення якісної освіти” як загального терміна у вищій школі має багато тлумачень. Так, Європейська асоціація університетів (EUA) у “Грацькій Декларації 2003 року” зазначає, що “метою європейського виміру забезпечення якості є сприяння взаємній довірі та підвищення прозорості при дотриманні різноманітності національних умов навчання і навчальних процесів” [2; 5, 12].

Сприяння європейській співпраці в галузі забезпечення якості освіти було однією з шести основних цілей, визначених у рамках реалізації Болонського процесу, розпочатого в 1999 р. Міністри вищої освіти європейських країн визнали вирішальну роль, яку відіграють системи забезпечення якості у дотриманні високих стандартів та сприянні порівнянності кваліфікацій у Європі.

Одним з головних документів, що стосуються питання якості освіти, є звіт, розроблений Європейською асоціацією вищої освіти, що містить стандарти та вказівки щодо внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості вищої освіти. У рамках забезпечення якості внутрішніх систем закладів вищої освіти пропонуються такі дії:

- розробка політики та процедур забезпечення якості (заклади вищої освіти повинні виробити політику та відповідні процедури якості, а також стандарти для програм та їх результатів, які вони пропонують, а також взяти на себе зобов’язання розвивати культуру якості освіти);

- затвердження, моніторинг та періодичний огляд програм і їх наслідків (заклади вищої освіти повинні мати механізми затвердження, періодичного огляду і моніторингу своїх програм та їх ефектів);

- оцінка освітньої діяльності студентів (здобувачів вищої освіти слід оцінювати відповідно до опублікованих та послідовно застосовуваних критеріїв, регламентів і процедур);

- забезпечення якості викладацького складу (заклади повинні гарантувати, що науково-педагогічний колектив має відповідну кваліфікацію та компетенцію);

- навчальні ресурси та заходи підтримки студентів (ресурси, що підтримують навчання студентів, повинні бути достатніми та відповідними для кожної програми);

- інформаційні системи (заклади повинні збирати, аналізувати й використовувати інформацію про ефективне управління запропонованими навчальними програмами та іншими видами діяльності);

- публікація інформації (заклади повинні регулярно публікувати поточну й об’єктивну інформацію у кількісному та якісному відношенні щодо програм, які вони пропонують, та їх ефектів).

Водночас європейські стандарти зовнішнього забезпечення якості вищої освіти повинні проявлятися у таких видах діяльності, як:

- використання внутрішніх процедур забезпечення якості (слід враховувати ефективність внутрішніх процесів забезпечення якості);

- розвиток зовнішніх процесів забезпечення якості (спочатку слід визначити їх цілі та завдання, а потім опублікувати їх разом із описом передбачених процедур);

- критерії прийняття рішень (рішення повинні базуватися на чітко визначених, опублікованих і послідовно застосовуваних критеріях);

- процеси повинні бути придатні для конкретної мети (бути розроблені так, щоб гарантувати їхню придатність для досягнення поставлених цілей і завдань);

- звітність (публікувати зрозумілі та зручні для користувача звіти);

- періодичність оглядів (періодично слід проводити діяльність у сфері зовнішнього забезпечення якості установ та/або програм і процедур перевірок);

- системний аналіз (слід готувати періодичні підсумкові звіти, що містять обговорення й аналіз загальних висновків оглядів) [5].

Європейський простір вищої освіти характеризується різноманітністю систем вищої освіти та соціокультурними та освітніми традиціями. Цей факт унеможливорює застосування одного підходу до стандартів забезпечення якості освіти у вищій школі конкретної європейської країни. Тому стандарти були побудовані у такий спосіб, щоб застосовувати їх у всіх закладах вищої освіти [9].

Спостерігаючи ситуацію в європейських країнах, не можна сказати, що заклади вищої освіти, з одного боку, та уряди, з іншого, об’єднуються для розв’язання проблеми якості освіти та забезпечення якості. Уряди та заклади вищої освіти можуть мати різні думки щодо таких питань: мета оцінки якості; відповідальність за оцінки (хто що робить?); здатність визначати якість; використання показників ефективності; зв’язок з фінансовими витратами; результати використання зовнішньої системи оцінки якості [8, 163].

Розглянемо більш детально складні процеси щодо внутрішньої системи забезпечення якості вищої

освіти на прикладі країни-сусідки України, члена Європейського Союзу Республіки Польща [4].

Внутрішні системи забезпечення якості освіти в польських університетах сьогодні не є інновацією. Їх прихильники заявляють, що головна мета забезпечення та систематичне підвищення якості академічної освіти, реалізується через проведення наукових досліджень та розвиток культури якості завдяки діяльності всіх учасників академічної спільноти.

Протягом останніх двадцяти років у країні на кожному рівні освіти проводяться роботи, спрямовані на реалізацію різних ідей якості освіти – як нової і більш ефективної форми оволодіння знаннями. Нормативно-правовими документами, що регулюють якість управління освітою в Республіці Польща, є: Акт від 27.07.2005 р., Закон “Про вищу освіту”, Положення Міністерства науки та вищої освіти від 5.10.2011 щодо умов проведення досліджень за певною сферою та рівнем освіти, а також розпорядженням № 1 голови Польської акредитаційної комісії від 24.04.2013 р. про систему управління якістю разом з додатком [4].

Оцінка якості освіти набула особливого значення в умовах демографічного спаду, спричиненого зменшенням кількості студентів. У 2005/2006 р., закінчився період, який тривав понад десять років, коли відбулося зростання як кількості студентів (1953,8 тис. осіб), так і закладів вищої освіти. Після цього навчального року, протягом багатьох років відзначається тенденція до зниження кількості студентів. У 2016/2017 р., кількість осіб, які здобували вищу освіту, становила лише 1348,8 тис. осіб. Станом на 31 грудня 2018 р. в університетах Республіки Польща навчалися 1230,3 тис. осіб, що на 61,6 тис. менше, ніж у попередньому році [7].

Ця ситуація з контингентом студентів поєднується із системою фінансування університету, в якій розмір субсидій суб’єктам господарювання багато в чому залежить від кількості осіб, що навчаються. Намагання отримати більше показників може призвести до прийому на навчання осіб із низькими результатами у середній школі, що потім негативно вплине на адаптацію вимог щодо інтелектуальних здібностей здобувачів вищої освіти. Ці проблеми забезпечення якісної освіти під час навчання відображені в стратегічних документах у галузі вищої освіти Республіки Польща, включаючи Стратегію розвитку вищої освіти до 2020 р. [1].

Якість освіти, в закладах вищої освіти оцінюється

двома способами. По-перше, використовуючи внутрішні системи забезпечення якості, що є сукупністю нормативно-правових актів, в середині закладів встановлених органами влади для закладів вищої освіти. По-друге, зовнішні системи Польська комісія з акредитації незалежна установа, статутними завданнями якої є проведення оцінок якості освіти в галузях навчання. Крім того, Міністерство науки та вищої освіти здійснює законодавчу діяльність (наприклад, розробка нормативно-правових актів, імплементація Закону “Про вищу освіту”) та регулює фінансові інструменти, які виділяють університетам кошти для забезпечення високої якості освіти. В результаті у березні 2011 р. було прийнято Закон “Про реформування вищої освіти”, в якому зазначено, що в державний бюджет введено субсидію для суб’єкта господарювання на співфінансування видатків з підвищення якості освіти. Ця субсидія призначається університетам з 2012 р. [5].

Остання зміна правил субсидіювання, пов’язаних з якістю, запроваджена з 2017 р., стосується можливостей фінансування державних університетів для підтримки студентів першокурсників та слухачів магістратури, які отримали найвищі результати навчання.

Однак у Республіці Польща можна визначити негативні тенденції у системі забезпечення якості вищої освіти. Так, про відносно низьку якість освіти свідчать низькі місця польських університетів у міжнародних рейтингах закладів вищої освіти (Шанхайський рейтинг, Рейтинг Лейденського науково-дослідного інституту, Рейтинг університету Ексетера), або ступінь інтернаціоналізації (4,9 % всіх студентів), один із найнижчих у країнах Європейського Союзу та ОЕСР (24 місце у 2015 р.). Одна з причин, яка негативно впливає на рівень освіти, сильна дисперсія науки та закладів вищої освіти, що не сприяє використанню потенціалу відповідно до потреб суспільства та громадян, а також державних фінансових ресурсів.

Система забезпечення внутрішньої якості освіти, що функціонує у державних університетах через свою формальну природу недостатньо протидіяла несприятливим явищам, зокрема таким як: відсутність цілісного підходу до перевірки якості освіти та напрямів її поліпшення; немає визначеного шляху професійного розвитку для викладачів, які беруть участь в освітньому процесі; набір абітурієнтів із низькими шкільними навчальними результатами (від 30 % до 49 % успішності в основному).

За даними Вищої аудиторської служби, у системі вищої освіти занадто мало уваги

ЄВРОПЕЙСЬКА СИСТЕМА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА

приділяється створенню механізмів, що сприяють якості освіти [6, 7].

Запровадження обов'язкової внутрішньої системи забезпечення якості в університетах було введено Постановою Міністерства науки та вищої освіти Республіки Польща від 12 липня 2007 р. "Про стандарти освіти" (переглянута в 2011 р.).

Так, у Законі "Про вищу освіту" зазначено: університети можуть проводити навчання першого чи другого ступеня, якщо вони впровадили систему забезпечення якості освіти, в тому числі заходи щодо вдосконалення програми освіти в галузі навчання [10].

Система якості повинна застосовуватися на всіх етапах й аспектах освітнього процесу, і має враховувати всі форми перевірки результатів навчання окремо, для кожної галузі навчання, а також аналізувати досягнуті студентами навчальні результати, соціальні навички та компетентності, оцінки, отримані здобувачами вищої освіти, висновки з моніторингу професійної кар'єри випускників університету. Заклади вищої освіти зобов'язані контролювати професійну кар'єру своїх випускників для адаптації галузей навчання та програм навчання щодо задоволення потреб ринку праці. Цей процес слід здійснювати через три та п'ять років після закінчення навчання [1].

Перелічені законодавчі вимоги показують, що головна увага приділялась моніторингу якості освіти, і зокрема ступеню адаптації результатів навчання випускників до потреби ринку праці. Моніторинг повинен здійснюватись за системою опитування, що проводиться в основному серед науково-педагогічних працівників університету, студентів та випускників, а також роботодавців. Опитування, очевидно, мають забезпечити високий етичний рівень, поважати добровільність, анонімність та конфіденційність респондентів.

Окремим елементом оцінювання якості освіти є самооцінка, яку треба здійснювати на різних рівнях структури університету. Результати зібраної інформації мають опубліковуватися та використовуватися для розробки профілактичних та корекційних програм.

Важливо щоб, проведені заходи враховували досягнення мети "досконалості", яка визначена в Національній рамці кваліфікацій вищої освіти, що чітко відповідає вимогам, задекларованим у Європейському просторі вищої освіти.

Представлені рекомендації враховують принципи побудови та функціонування систем забезпечення якості освіти загалом, виявляють схожість із принципами впровадження системи якості у промисловості з принципами

забезпечення безпеки, які запроваджені у Польщі в процесі випуску продукції. Ці правила безпеки продукції визначені в Угоді про приєднання Польщі до Європейського Союзу.

Закон "Про вищу освіту та науку" зобов'язує університети забезпечувати надання якісної освіти, але не визначає умов щодо внутрішнього забезпечення якості, які виходять за рамки загальних принципів навчальних програм і оцінювання викладачів. Детальні рішення регулюються внутрішніми правилами університету. Внутрішнє забезпечення якості включено до зовнішніх оцінок Польської акредитаційної комісії [10].

Зміни та доповнення в нормативно-правові документи, внесені в останнє десятиліття, дали змогу виділити додаткові кошти університетам з державного бюджету на діяльність, яка пов'язана із забезпеченням якості. Інституційні рішення, які передбачають ключову роль Міністра науки та вищої освіти у зовнішньому забезпеченні якості, залишилися незмінними, тоді як сфера зовнішнього забезпечення якості трохи змінилася.

Незважаючи на проведену в 2011 – 2019 рр. модернізацію, все ж у системі освіти залишилися проблеми, серед яких бюрократизація системи освіти (умови створення процедур навчання і акредитації), незадовільна якість освіти та рівень її адаптації до потреб соціально-економічного середовища, низька ефективність навчання в докторантурі та низький статус академічної кар'єри викладачів у порівнянні з науковим шляхом. У відповідь на ці та інші проблеми, які не пов'язані безпосередньо із забезпеченням якості, Міністерство науки та вищої освіти підготувало новий акт про вищу освіту та науку.

Освітня система, яка діє на основі Закону "Про вищу освіту та науку" (2018 р.), все ще включає форми попереднього та позаосвітнього інституційного оцінювання/акредитації для недержавних університетів та попередню оцінку/акредитаційну програму для всіх університетів. Закон також передбачає впровадження двох нових процесів всебічного оцінювання та оцінювання якості освіти в докторантурі (докторських школах) [10].

Комплексна оцінка буде запроваджена на основі положень Закону, який набере чинності з 1 жовтня 2020 р. Він буде зосереджений на ефективності діяльності університету щодо забезпечення якості в усіх сферах, де університет забезпечує освіту. Оцінювання здійснюватиме Польська акредитаційна комісія на вимогу університету. Результатом цього процесу може бути позитивна оцінка на термін надання ліцензії

від трьох до восьми років або відмова від позитивної оцінки. Протягом періоду позитивного оцінювання, Польська акредитаційна комісія не проводитиме оцінювання програм у освітніх галузях, які віднесені до дисциплін в цих галузях, якщо Міністерство науки та вищої освіти не подасть таку заявку. У разі відмови університет зможе подати заявку на комплексне оцінювання лише через п'ять років [10].

Відповідно до Закону “Про вищу освіту та науку”, у 2018 р. Міністерство науки та вищої освіти надає університетам на конкурсній основі додаткові кошти за трьома програмами, які прямо чи опосередковано пов'язані із забезпеченням якості. У рамках “Дидактичної ініціативи досконалості” державні професійні коледжі отримують кошти на підвищення якості освіти, а умовою їх присудження є оцінки якості РКА за шість років, що передували оголошенню конкурсу та результати моніторингу кар'єри студентів і випускників. Загальна мета програми “Ініціатива передового досвіду: дослідницький коледж” поєднати міжнародну діяльність закладів. Державні та приватні заклади вищої освіти можуть отримувати кошти для підвищення якості наукової діяльності, в тому числі шляхом активізації міжнародної співпраці та підвищення якості освіти, особливо у пріоритетних наукових напрямках, впровадження рішень у сфері професійного розвитку працівників та вдосконалення управління закладом, включаючи якісні організаційні зміни. Крім того, якщо вони відповідають критеріям якості наукової діяльності, їм виділяють кошти, а також вони повинні керувати докторською школою та не можуть мати негативну оцінку програми, яку перевіряє Польська акредитаційна комісія. Державні та приватні академічні заклади вищої освіти, розташовані в певному регіоні, які з точки зору наукового потенціалу відповідають конкретним науковим критеріям та керують докторською школою, можуть подати заявку на виділення коштів за програмою “Регіональна ініціатива передового досвіду”. Програма спрямована на посилення діяльності закладу освіти з конкретних дисциплін, а кошти виділяються на проекти, що охоплюють стратегію розвитку наукових досліджень, розробок та художньої творчості, відповідно до цілей програми, реалізація яких служить інтенсивному розвитку закладу вищої освіти [10].

Національні нормативні документи не визначають структуру університетів, за винятком того, що ректор визначає критерії, процедуру та оцінювання викладачів за допомогою внутрішньої системи забезпечення якості освіти. Детальні

рішення визначені у внутрішніх правилах університету. Університети призначають довірених осіб: ректора, координаторів чи інших осіб, комісії чи інші органи та/або створюють підрозділи, які безпосередньо займаються внутрішнім забезпеченням якості.

Внутрішнє забезпечення якості оцінюється відповідно до “Європейських стандартів та рекомендацій” (ESG). Критерії оцінки Польської акредитаційної комісії враховують усі стандарти ESG, які охоплюють такі аспекти: політика забезпечення якості; розробка та затвердження програми; орієнтоване навчання; навчання та оцінювання; вступ до університету, прогресування, визнання досягнень та кваліфікацій, дипломів; викладацький склад; дидактичні ресурси та підтримка студентів; управління інформацією; публікація інформації; постійний моніторинг та періодичні огляди програм; циклічність зовнішнього забезпечення якості.

Внутрішнє забезпечення якості, як правило, включене в місію системи вищої освіти та науки, яка, відповідно до регламенту, полягає у проведенні моніторингу якості освіти та наукової діяльності, формуванні громадянської позиції, а також участі в соціальному розвитку та створенні економіки, заснованої на інноваціях. Положення не визначають сферу чи елементи внутрішнього забезпечення якості, за винятком загальних принципів забезпечення якості програми та оцінювання викладачів.

Університети повинні систематично оцінювати і вдосконалювати свої освітні програми, які мають враховувати висновки аналізу сумісності результатів навчання з потребами ринку праці й аналізу результатів моніторингу кар'єри студентів та випускників навчання першого і другого магістерського ступеня вищої освіти, проведених Міністром науки та вищої освіти.

Академічна робота усіх науково-педагогічних працівників за винятком ректора університету, підлягає періодичній оцінці. Оцінювання проводиться не рідше одного разу на чотири роки або за поданням ректора. Зокрема, це стосується виконання обов'язків у галузі викладацької та/або наукової діяльності та дотримання прав інтелектуальної власності і приватної власності. Критерії, порядок та організація, за якими проводиться оцінювання, визначаються ректором після консультацій із сенатом, профспілками та органами студентського самоврядування. В оцінці враховуються результати професійної діяльності викладача: виконання ним педагогічних обов'язків, що здійснюються не рідше одного разу на рік. Рейтинг викладача може бути позитивним

чи негативним. Ректор може припинити трудові відносини з викладачем, який отримав одну негативну оцінку.

Детальні принципи щодо внутрішньої системи забезпечення якості закладені у внутрішніх правилах університетів. Вони включаються до зовнішніх оцінок програм, зроблених Польською акредитаційною комісією.

На національному рівні звіти Польської акредитаційної комісії є основним джерелом сукупної інформації про якість у вищій освіті. Звіти містять статистичні дані про діяльність закладів вищої освіти, а також більш детальний аналіз з окремих питань (наприклад, результати програмних оцінок за групами галузей дослідження). В аналітичних розділах Польської акредитаційної комісії висвітлюються сильні та слабкі сторони освітньої і наукової діяльності закладів вищої освіти, а також зміни і тенденції, які впливають на якість його діяльності. Звіти надсилаються в Міністерства, парламент, Раду ректорів та Головну раду з науки та вищої освіти, а також опубліковуються на веб-сайті Польської акредитаційної комісії. Висновки використовуються при прийнятті стратегічних рішень щодо забезпечення якості вищої освіти, а також самою Польською акредитаційною комісією при вдосконаленні освітнього та наукового процесів [1].

Висновки. Вивчивши теоретичні праці зарубіжних науковців на нормативно-правові документи Республіки Польща, можна прийти до висновку, що ця ідея є не новою для європейської та польської вищої освіти.

Узагальнено, що однією із причин запровадження внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти в університетах Республіки Польща були тенденції до масифікації, а також зменшення кількості контингенту студентів що поєднується із системою фінансування закладів вищої освіти, в якій розмір субсидій суб'єктам господарювання багато в чому залежить від кількості студентів, а це може призвести до прийому на навчання осіб із низькими результатами навчання у середній школі, що потім буде мати негативний вплив до адаптації вимог щодо інтелектуальних здібностей здобувачів вищої освіти. Подібна система фінансування існує в Україні, тому вважаємо за доцільне запровадити польський досвід вирішення цієї проблеми, а саме запровадження системи забезпечення якості вищої освіти у вітчизняних закладах вищої освіти.

REFERENCES

1. Eurydice. Polska. Zapewnienie jakości

kształcenia w szkolnictwie wyższym. July, 2020. [Poland Quality Assurance in Higher Education]. Available at: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/quality-assurance-higher-education-50_pl (Accessed 05 Jun. 2020). [in Polish].

2. Graz Declaration 2003. Forward from Berlin: the Role of the Universities. URL: <https://eua.eu/resources/publications/638:graz-declaration-2003.html>. (Accessed 15 Jun. 2020). [in English].

3. Jankowska, D. (2013). O wewnętrznych systemach zapewniania jakości w uczelniach polskich w kontekście specyfiki ich genezy i wdrożeń [Internal quality assurance systems at Polish universities in the context of the specificity of their genesis and implementation]. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 1, ss. 47-62. [in Polish].

4. Przystupa, K. (2017) Jakość kształcenia w uczelni wyższej [The quality of education in higher education institutions]. Available at: file:///C:/Users/user/Downloads/334_170_A_OiZ_PRZYSTUPA.pdf https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/quality-assurance-higher-education-50_pl (Accessed 05 Jun. 2020). [in Polish].

5. Standardy i wskazówki dotyczące zapewnienia jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyszego. Europejskie Stowarzyszenie na rzecz Zapewnienia Jakości w Szkolnictwie Wyższym [Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area. European Association for Quality Assurance in Higher Education], Helsinki Układ graficzny: Pikseri Julkaisupalvelut 2005 r. Available at: https://d1ihqb7q7sm0xg.cloudfront.net/LSW/web_docs/Standardy+i+wskazwki+dot.+zapewnienia+jakosci+kształcenia+w+EOSW.pdf (Accessed 05 Jun. 2020). [in Polish].

6. System oceny jakości kształcenia w szkołach wyższych [System of evaluation of the quality of education in universities]. Available at: <https://www.nik.gov.pl/plik/id,18017,vp,20609.pdf> (Accessed 05 Jun. 2020). [in Polish].

7. Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2018/2019 (wyniki wstępne). [Higher education in the 2018/2019 academic year (preliminary results)]. Available at: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-w-roku-akademickim-20182019-wyniki-wstepne.8.6.html>. (Accessed 05 Jun. 2020). [in Polish].

8. Vroeijenstijn, A. I. (1995). Kilka uwag na temat stosowania systemu zewnętrznej oceny jakości w szkolnictwie wyższym: podstawowe zasady i warunki. Systemy oceny jakości szkolnictwa wyższego w wybranych krajach [Some remarks on the application of the external quality assessment system in higher education: basic principles and

МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ, ЇХ ЗМІСТОВО-ТЕХНОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД

conditions. Higher education quality assessment systems in selected countries]. *Jakość szkolnictwa wyższego próby oceny*, Nr 1(5), ss. 158–179. [in Polish].

9. Wewnętrzne systemy zapewniania jakości kształcenia [Internal education quality assurance systems]. Available at: <https://jakosc.uj.edu.pl/-s-wewnetrzne-systemy->

[zapewniania-jakosci-kształcenia](#) (Accessed 05 Jun. 2020). [in Polish].

10. Dz. U. 2018 poz. 1668. Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce [Law on higher education and science.]. Opracowano na podstawie t.j. Dz. U. z 2020 r. poz. 85, 374, 695, 875, 1086. [in Polish].

Стаття надійшла до редакції 03.06.2020

УДК 378.147.091.31-051:364.43:005.322

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.211801>

Тетяна Опалюк, доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи,
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ, ЇХ ЗМІСТОВО-ТЕХНОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД

У статті порушуються проблеми різних підходів, відповідно, різних моделей професійної підготовки соціальних працівників, їх змістово-технологічні особливості. Доводиться позиція, що професія соціального працівника, попри спільність фундаментальних теоретико-практичних засад, у різних країнах має різні інтерпретаційні особливості, змістове наповнення, функціональне призначення. Обґрунтовується точка зору, відповідно до якої саме порівняння моделей професійної підготовки соціальних працівників, у тому числі зарубіжних, дає можливість не лише глибоко проаналізувати вітчизняну систему професійної освіти, а і дослідити потенціал її розвитку, модернізації відповідно до європейських освітніх стандартів.

Ключові слова: модель професійної підготовки; особистісно орієнтована освіта; компетентнісний підхід; соціальний працівник; соціальна робота.

Лит. 5.

Tetyana Opalyuk, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor of the
Social Pedagogy and Social Work Department
Kamyanets-Podilskiy Ivan Ohiyenko National University

MODELS OF SOCIAL WORKERS PROFESSIONAL TRAINING, THEIR CONTENT AND TECHNOLOGICAL SUPPORT

The article deals with the problems of different approaches, respectively, of different models of the social workers' professional training. Especially it concerns the content and technological support. It indicates the complexity, the field of functionality, the multidimensionality of the profession, as well as the presence of a large amount of the theoretical and practical research, which determines the possibility of training specialists in this field. The point of view, according to which the comparison of the social worker's professional training models, including foreign ones, provides an opportunity not only to deeply analyze national professional education system, but also to explore the potential of its development in accordance with European educational standards.

The presented analysis of the most typical models of the social workers' professional training shows, that in principle, they can be divided into traditional (providing information and reproductive activities), and innovative (which have a complex structure and determine the relationship between components). Comparison of the most progressive models of social service development, as well as preparation of specialists, indicates the need for their implementation, taking into account: the history of system development; national theoretical and practical developments in this respect; the real possibilities of modern practice. The article presents commonalities of positions that reflect the understanding of social work as: a complex humanistic sphere of activity; professional assistance to individuals, families, groups; an integrative profession that contains elements of professions, designed to help others.

It is also argued, that in different countries the profession of social worker has different interpretative features, meaningful content, functional purpose. A considerable number of factors determine its peculiarities in different countries. However, the comparative analysis not only allows us to trace the mentioned diversity, but also to determine the conditions under which our national professional education system for future social workers can be enriched and improved. This is especially important in the current situation of innovative changes, concerning

the transition to an innovative competent system of professional education in general, education of a social worker in particular.

Keywords: a model of professional training; personally directed education; competency approach; a social

Постановка проблеми. Однією з найбільш значущих тенденцій розвитку професійно-педагогічної освіти майбутніх соціальних працівників є відхід від класичного формату, що базується на академічній, знаннєвій освіті, і перехід до особистісно та практико орієнтованої моделі. Відповідно до неї результатом освітньої діяльності є не традиційно система отриманих про професію знань, а здатність випускника закладу вищої освіти (ЗВО) до ефективної практичної діяльності, реалізації функціональних обов'язків у досить конфліктогенній і багатогранній професії, пов'язаній з допомогою іншій людині у складній для неї соціально-життєвій ситуації.

З-поміж найбільш поширених висновків вивчення й аналізу вітчизняних та зарубіжних освітніх систем є визнання того факту, що професія соціального працівника у різних країнах має різні інтерпретаційні особливості, змістове наповнення, функціональне призначення. Значна кількість чинників визначає її особливості у різних країнах, однак порівняльний аналіз дає можливість не лише відстежити зазначене різноманіття, а і визначити умови, за яких наша вітчизняна система професійної освіти майбутніх соціальних працівників може бути збагачена й удосконалена. Це особливо актуально у нинішній ситуації інноваційних змін, які стосуються переходу на інноваційну компетентнісну систему професійної освіти загалом, професійної освіти соціального працівника зокрема.

Аналіз літературних джерел. Фундаментальні теоретичні засади соціальної роботи та підходи до її постійної модернізації, у тому числі в аспекті підготовки до неї фахівців, були предметом системних досліджень таких зарубіжних науковців як Р. Валеева, М. Вобскі, Ф. Гамбургер, Д. Гепверт, Л. Джонсон, Д. Латроуп, Дж. Ларсен, М. Ротері, С. Мінучін, Н. Королева, А. Катеріне, М. Пейн, М. Річмонд, Г. Сандер, Ф. Сахапова, Р. Сібсон, Г. Спект, Ф. Тернер, К. Шафер, та ін.

Спеціальні дослідження з проблем професійної підготовки соціальних працівників у рамках найбільш актуальної проблематики удосконалення систем та моделей їх реалізації належать таким науковцям, як М. Букач, В. Горлайчук, Н. Лавриченко, О. Іванова Н. Клименюк, І. Курляк, В. Савіцька та ін.

Незважаючи на те, що в науковій літературі представлена значна кількість наукових досліджень, присвячених основним тенденціям,

моделям, проблемам, змісту, методикам професійної підготовки соціальних працівників, аналіз показує, що переважна їх більшість стосується проблем вивчення та систематизації вітчизняного і досвіду окремих країн на різних етапах розвитку методології, теорії та практики соціальної освіти. Значно менше досліджень стосуються порівняння освітніх систем, у їх контексті – моделей професійної підготовки майбутнього соціального працівника, хоча закономірно, що такі дослідження мають високий адаптивний потенціал, зважаючи на те, що ніяка, навіть найдосконаліша освітня система не може бути формально перенесена в інший часовий простір чи іншу країну, вона може бути лише імплементована, враховуючи значну кількість чинників, які впливають на процес будь-якого інноваційного розвитку складних систем.

На складність та поліфункціональність соціальної роботи вказують її кваліфікаційні характеристики. Згідно з міжнародною стандартною класифікацією освіти, спеціальність “Соціальна робота” має належати до галузі – “Охорона здоров'я та соціальне забезпечення” та наукового напрямку “Соціальне забезпечення” і мати три спеціалізації: догляд за людьми похилого віку та непрацездатними; догляд за дітьми та молодіжні служби; соціальна робота та консультування [3]. Закономірно, що пошуки оптимальних моделей підготовки до цієї роботи фахівців є різноплановими і не перестають бути актуальними і дотепер.

Так, у науковій літературі представлені матеріали деяких порівняльних досліджень професійної підготовки соціальних працівників різних країн світу Міжнародною асоціацією соціальних працівників (1950 р.) та в 2001 році, результати яких подаються дослідниками Ф. Гамбургер, Г. Сандер і М. Вобскі [4].

Уважається, що на сьогоднішній день найбільш успішними у плані професійної підготовки, а відтак і професійної діяльності соціальних працівників є такі країни як, США, Великобританія, Німеччина, Франція, Нідерланди та ін. Усі вони характеризуються чіткою логікою історичного розвитку кожної окремо взятої країни, які визначають розвиток соціальної сфери, як і модернізацію професійної освіти соціальних працівників, враховуючи не лише сучасні світові тенденції, а і особливості та динаміку історичного становлення та розвитку цієї сфери, національні особливості і реальні чинники, притаманні

соціально-економічним особливостям, культурі, характеристикам громадянського суспільства.

Мета статті полягає в аналізі різних моделей професійної підготовки соціальних працівників, характеристикі їх змістово-технологічних особливостей з тим, щоб виявити потенційні можливості модернізації вітчизняної освітньої системи відповідного спрямування.

Виклад основного матеріалу. Порівняльний аналіз історії становлення професійної підготовки фахівців соціальної сфери у різних країнах свідчить про те, що функціонально вона започатковувалась у стихійному режимі і виглядала як несистемні форми навчання добровольців, надалі, наприклад, у рамках громадських добродійних організацій кінця XIX ст., які виявили бажання або вважали своїм призначенням допомагати іншим. Це можна розглядати як прояви громадянського суспільства у наданні допомоги соціально незахищеним верствам населення. Вважається, що Чарльз Лох, один з лідерів Лондонського товариства організованої благодійності, в кінці XIX ст. започаткував систему освіти соціальних працівників, доводячи, що благодійність – це наука, заснована на принципах і спостереженні [5, 13]. Особливого значення набуває теорія індивідуально зорієнтованої соціальної роботи Мері Річмонд, що базується на філантропічних позиціях (США) кінця XIX – початку XX ст. Так започатковуються основи соціальної роботи як науки, сфери професійної діяльності, концепції та системи професійної освіти відповідно.

Що стосується практики навчання благодійності, то вважається, що особлива заслуга у цьому контексті належить Октавії Хілл (Англія, кінець XIX ст.). Вона безпосередньо організувала навчальні заняття (лекції, практичні) для благодійних громад Лондона та для працівників селтльментів (англ. settlement – поселення, район міста, що створювалися у залежних країнах крупними країнами-метрополіями для проживання їх підданих). Таке навчання було більшою мірою стихійним і не мало регулярного й системного характеру. І лише в 1903 р. в рамках Лондонського товариства благодійності була відкрита перша школа соціології, що впродовж двох років надавала своїм студентам визначену систему теоретичних знань, готувала їх до практичної роботи.

Отже, філантропія і благодійність визначають сутнісну та змістову основу соціальної роботи, що, зі свого боку, виступає детермінантом професійного відбору майбутніх фахівців, а далі – системи професійної освіти, яка має ґрунтуватися на особистісно орієнтованих технологіях

навчання та виховання, формуванні майбутнього фахівця як особистості, здатної не просто функціонально виконувати свої обов'язки, а й спроможної працювати в режимі міжособистісної взаємодії.

Перехід від стихійності соціальної роботи, заснованої на благодійності, добродійності, до статусу професійної діяльності передбачав інтенсифікацію наукової роботи як з предмету її сутності, механізмів, форм та методів реалізації, так і методик навчання цієї складної професії.

Слід зазначити, що дослідження теоретичних основ організації соціальної роботи та підготовка фахівців до їх практичної реалізації проводилися в різних країнах, диференціюючи пріоритетні напрями досліджень, враховуючи логіку розвитку цієї сфери діяльності у кожній окремій країні, характерні особливості їх соціокультурного розвитку, національних особливостей.

Важливим є розуміння того, що лише у II половині XIX ст. 1950-і рр.) у різних країнах, незважаючи на суттєві розбіжності у практичному досвіді, рівні наукових досліджень та моделях їх імплементації, визначаються спільні тенденції у трактуванні цієї сфери діяльності, її технологічного забезпечення, критеріїв ефективності.

Означимо спільності розуміння соціальної роботи як:

- професійної допомоги індивідам, сім'ям, групам і спільнотам у подоланні соціально-економічних проблем і досягненні соціального благополуччя;
- інтегративної професії, яка містить елементи професій, покликаних допомагати іншому (лікар, педагог, юрист, священник) і є соціально орієнтованою;
- як складної людинознавчої сфери діяльності, базованої не лише на традиційному врахуванні соціально-економічних реалій, соціальної ситуації, у якій перебуває людина, а на формуванні конструктивних взаємовідносин з нею.

Тобто йдеться про свого роду двосторонню дію, яка, з одного боку, спрямована на підвищення рівня розуміння сутності соціального середовища, його здатності інтегруватися на принципах адаптивності, використати його можливості задля власного розвитку, самореалізації, особистісної безпеки, з іншого – готовність до зміни середовища у межах власних можливостей, наприклад, формуючи свій соціальний мікропростір [5].

Така неоднозначність, складність та багатогранність професії соціального працівника зумовила пошук адекватної моделі підготовки

спеціаліста для цієї галузі. Так, науковці диференціюють декілька моделей професійної підготовки соціальних працівників, з-поміж яких найбільш типовими є:

- модель післядипломної освіти, яку отримували студенти як подовжене спеціалізоване навчання на базі отриманої вищої університетської освіти з соціології, соціальних наук (США, Канада, Великобританія, Китай та ін.);

- модель середньої професійної підготовки, яку студенти отримували через спеціальні курси при університетах з практичним тренуванням у професії (Австралія, Ірландія, Нова Зеландія та ін.);

- модель створення незалежних шкіл соціальної роботи, які ініціювалися державними установами, політичними силами, релігійними організаціями (країни Латинської Америки та ін.) і функціонували за сприяння університетів та інших закладів вищої освіти).

Порівняльний аналіз моделей професійної підготовки майбутнього соціального працівника свідчить про те, що принципова відмінність полягає передусім у концепті формування професіоналізму відповідного фахівця. Якщо у першій моделі вона ґрунтується на фундаментальній підготовці спеціаліста у комплексі розуміння методологічних, теоретичних основ професії у контексті соціології як науки, що визначають професійну свідомість фахівця, його фундаментальні цінності, пріоритети особистісного розвитку, то у двох наступних домінує функціонально-технологічний напрямок підготовки.

Саме тому найбільш поширеною є модель "4+2", що передбачає отримання фундаментальної підготовки за напрямом "Соціальна робота" і далі спеціалізація соціального працівника отримується в рамках поглибленої програми навчання в магістратурі.

Незважаючи на те, що концепція забезпечення спеціалізації підготовки соціального працівника також у різних країнах має свої особливості, починаючи від концепції, завершуючи конкретною програмою реалізації, всіх їх об'єднує підхід, що передбачає спрямованість на забезпечення компетентності майбутнього фахівця у цій складній області соціальної діяльності. Йдеться, насамперед про особистісну, у тому числі психологічну готовність соціального працівника до продуктивної комунікації, інших форм взаємодії з іншою людиною у подоланні її проблем, рівень її емпатійності, здатності прийняти на себе відповідальність, не лише надати кваліфіковану допомогу іншому, а й мобілізувати його на спільне

розв'язання проблем, розвиваючи активність, віру в себе, життєвий оптимізм.

Окрім того, функціональний діапазон професії соціального працівника достатньо широкий і тому лише загальна теоретична компетентність допоможе майбутньому фахівцю правильно зорієнтуватися у кожній конкретній ситуації, проаналізувати всі чинники, що її обумовлюють, продукують соціальні конфлікти, прийняти на основі аналізу оптимальне рішення. Тому професійна мобільність і адаптивність може бути вироблена лише на основі базових знань як інтегративній основі загальної професійної компетентності, здатності до інтеграції знань, вмінь, світоглядних позицій, цінностей, особистісних характеристик та ін.

Саме пізнання теорії соціальної роботи дає можливість майбутньому фахівцю соціальної сфери проникнути у її сутність, пізнати природу цього складного виду діяльності у комплексі механізмів, закономірностей, використовувати такий інструментарій наукового пізнання як аналіз, обґрунтування, логічні докази, порівняння, аналогію, узагальнення, абстрагування, моделювання та ін. Загалом становить загальну культуру інтелектуальної праці. Інтеграція теоретичного та технологічного, прикладного визначає компетентність фахівця як здатність до теоретично обґрунтованої організації практичної діяльності у сфері соціальної роботи.

У взаємодії базового та спеціалізованого компонентів системи професійної підготовки майбутніх соціальних працівників чітко вираженою є загальна тенденція переходу від вузькоспеціалізованої, функціонально-технологічної моделі до цілісної, концептуальної, у контексті якої закладаються базові основи майбутньої професії безвідносно до спеціалізацій – конкретних сфер діяльності (соціології, медицини, педагогіки та ін.).

У контексті дослідження проблеми взаємодії теорії і практики в системі професійного становлення соціального працівника, досить значущого є класифікація моделей практичного навчання соціальних працівників у різних країнах, представлений такими науковцями, як Р. Валеева, Н. Корольова, Ф. Сахапова:

- модель особистісного зростання і розвитку, заснована на використанні терапевтичних моделей. Студент стає ніби клієнтом супервізора. Особистісне зростання розглядають як передумову професійного зростання. Навчання в основному індивідуальне з опорою на психологічні теорії;

- "учнівська" модель створена за аналогією з

моделями навчання в промисловості, де учні спостерігають за роботою досвідчених фахівців на виробництві. Навчання проходить у процесі реальної діяльності, в ході спостережень студента за практичною роботою супервізора і копіювання моделей і стилю роботи, з опорою на теорії поведінки;

- управлінська модель, у якій ставлення до студента нічим не відрізняється від ставлення до будь-якого співробітника агентства, а основна функція керівника практики – управління процесом практики. Підхід зосереджений більше на придбання практичних навичок. Потрібне строге дотримання правил, інструкцій, режиму і т.п., звертається увага на трудову і професійну дисциплінованість студента. Опора на теорії управління;

- модель структурованого навчання, заснована на використанні навчального плану в модульному вигляді, з блоками одиниць. В останні роки модель структурованого навчання набуває все більшого поширення обіцяючи найбільшу ефективність [1, 162–166].

Подана класифікація вказує на те, що в теорії і практиці професійного навчання соціальних працівників використовується велика кількість підходів до формування практичних компетентностей фахівців, які у принципових позиціях не суперечать один одному. Фактично йдеться про акцентування уваги на різних компонентах структури професійної підготовки спеціаліста, які, відповідно, трактуються як системотвірні чинники формування самодостатньої моделі діяльності. Їх системотвірний статус закономірно базується на відповідній теорії, покладений в основу тієї чи тієї моделі професійного навчання.

Досить поширеною є модель *особистісного зростання і розвитку*, яка орієнтована на забезпечення формування соціального працівника як особистості, готової до продуктивної діяльності на рівні міжособистісних стосунків спеціаліста та клієнта. Зважаючи на те, що, відповідно до психологічних теорій, розвиток особистості може здійснюватись винятково на індивідуалізованій основі і передбачає активність суб'єкта, пропонується модель супервізор-клієнт (від англ. Supervisor – наставник, той, хто здійснює нагляд за діяльністю). Тобто йдеться про модель особистісного розвитку, за якої розвиток особистісних якостей майбутнього спеціаліста відбувається під наглядом професіонала, який виконує спонукальні, орієнтувальні, а також організаційно-контролюючі функції. Міра самостійності студента під час практичної

діяльності, практики особистісного самотворення визначається по-різному її організатором відповідно до конкретної ситуації, поставлених завдань.

Найбільш типовою у традиційній інформаційно-повідомлюваній системі освіти є “учнівська” модель. Вона базується на теорії поведінки, що визначає тип та форму взаємодії особистості з навколишнім середовищем (освітнім, професійним, життєвим), яке, зі свого боку, детермінується природними особливостями, соціальним статусом, професійним функціоналом та ін. За своєю суттю модель передбачає невисокий рівень активності того, хто набуває практичні уміння, і передбачає копіювання моделей професійної поведінки, використання технологій та стилю роботи.

Акцентування уваги на управлінській складовій процесу формування практичних компетентностей соціального працівника (опора на теорії управління) дало можливість виокремити модель навчання, відповідно до якої функція керівника практики полягає в управлінні процесом, базуючись значним чином на суб'єкт-об'єктній основі. Для студентів визначається чіткий (однакий для всіх) режим роботи, який передбачає строге дотримання правил, інструкцій, режиму тощо, звертається увага на трудову і професійну дисциплінованість студента. Тому за своєю суттю фактично йдеться про “учнівську” модель з тією різницею, що основна увага зосереджується не стільки на процесуальній складовій, скільки на управлінській.

І найбільш прогресивною моделлю є IV тип, означений як *модель структурованого навчання*, яка найбільшою мірою асоціюється з системою компетентнісної освіти і процесуально реалізується через структурування навчальних модулів з посиленою практичною компонентою через виділення найбільш значущих блоків з відповідним змістово-технологічним забезпеченням. Загалом, слід зазначити, що усі ці типи слід розглядати не стільки як альтернативні, взаємовиключені, скільки як взаємодоповнювальні підходи, в рамках яких актуалізуються відповідний тип та форма діяльності. Закономірно, що пріоритетною буде модель структурованого навчання, відповідно до якої створюються умови комплексного, взаємозалежного формування особистісних якостей, практичних умінь, забезпечується адекватна управлінська складова.

У контексті вищезазначеного нам імпонує позиція вітчизняної дослідниці В. Савіцької, відповідно до якої структуруються підходи до

визначення готовності до професійної діяльності соціального працівника. Це свідчить про те, що модель професійної підготовки можна визначати не лише з огляду на моделі організації діяльності, а й на конкретні результати їх функціонування, які визначають реальну практичну готовність до успішної діяльності у сфері соціальних послуг. Диференціюються такі підходи: "функціональний", за яким готовність вважають психічним станом особистості, що визначає потенційну активізацію психічних функцій під час майбутньої професійної діяльності; особистісний, де готовність виступає цілісним особистісним утворенням, що інтегрує сукупність внутрішніх суб'єктивних чинників окремої діяльності та досліджується переважно в контексті професійної підготовки до неї; особистісно-діяльний, у межах якого готовність окреслюється як прояв усіх граней особистості, які забезпечують можливість ефективно виконувати професійні функції; результативно-діяльнісний, що визначає готовність як результат процесу підготовки [2].

Так само, як і у попередній класифікації, подаються підходи, відповідно до яких системотвірними у процесі професійної підготовки соціального працівника можуть бути: психічний стан особистості, що визначає потенційну активізацію психічних функцій: особистісний, відповідно до якого центральним елементом виступає особистість фахівця у комплексі домінуючих характеристик: особистісно-діяльний чи результативно-діяльнісний, акцентуючи увагу на відповідні функції. Жодна з перерахованих функцій не може кваліфікуватися як неважлива або така, що може бути виключена із системи професійного навчання. Різноманітність підходів насамперед вказує на різноманітність можливостей досягнення професійної готовності студента, що дає можливість кожного разу формувати модель діяльності, орієнтуючись на зони, які для відповідного студента, групи студентів є найбільш проблемними, а відтак і пріоритетними. Або, навпаки, йдеться про можливість активізації сфери діяльності, яка у студента є найбільш мобільною, з високим інтеграційним потенціалом, здатна активувати всі інші сегменти готовності до професійної діяльності.

Висновки. У будь-якому разі, виходимо з того, що головна проблема полягає у пошуку моделей, які забезпечують оптимальні взаємовідносини загального та спеціального, професійного й особистісного, теорії і практики, що в результаті продукує професійну компетентність майбутнього соціального

працівника як його здатність ефективно розв'язувати проблеми в ситуаціях, які постійно змінюються. Тому у цьому контексті важливою є формування моделі випускника ЗВО зазначеного профілю, відповідно до вимог ринку праці, за активної участі усіх суб'єктів системи професійної підготовки (у тому числі студентів), а також роботодавців: професійних асоціацій соціальних працівників, практичних соціальних агентств та інших служб, пов'язаних із соціальною допомогою, захистом прав громадян, розвитком інститутів громадянського суспільства, розв'язанням проблем соціальної справедливості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Валеева Р.А., Королева Н.Е., Сахапова Ф.Х. Сравнительный анализ моделей подготовки социальных работников в США, Странах Западной Европы и России // *Фундаментальные исследования*. 2014. № 5-1. С. 162–166.
2. Савіцька В. В. Готовність майбутнього соціального працівника до професійної діяльності як запорука її ефективності. URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnik_nayk_praz/2013/2013_2_42.pdf
3. Словник-довідник із соціальної роботи (уклад. М. Букач, Н. Клименюк, В. Горлайчук). Миколаїв: Київський словестичний університет, 2015. 383 с.
4. *Ausbildung für Soziale Arbeit in Europa* / F. Hamburger, G. Sander, & M. Wobcke, 2001.
5. Kendall, Katherine A. *Reflections on social work education, 1950 – 1978*. New York: International Association of Schools of Social Work, 1978.

REFERENCES

1. Valeeva, R.A., Koroleva, N.Ye., & Sakhapova, F.Kh. (2014). *Sravnitelnyy analiz modeley podgotovki sotsialnykh rabotnikov v SShA, Stranakh Zapadnoy Yevropy i Rossii* [Comparative analysis of training models for social workers in the USA, Western Europe and Russia]. *Fundamental research*. No. 5-1, pp. 162–166. [in Russian].
2. Savitska, V. V. (2013). *Hotovnist maibutnoho sotsialnoho pratsivnyka do profesiinoi dialnosti yak zaporuka yii efektyvnosti* [Willingness of the future social worker for professional activity as a guarantee of its effectiveness]. Available at: http://library.udpu.org.ua/library_files/zbimuk_nayk_praz/2013/2013_2_42.pdf. [in Ukrainian].
3. Bukach, M., Klymeniuk, N., & Horlaichuk, V. (2015). *Slovyk-dovidnyk iz sotsialnoi roboty* [Dictionary-guide of social work]. Mykolaiv, 383p. [in Ukrainian].
4. Hamburger, F., Sander, G. & Wobcke, M. (2001). *Ausbildung für Soziale Arbeit in Europa* [Training for social work in Europe]. *Handbuch der Sozialarbeit. Sozialpädagogik*. Neuwied, pp. 106–117. [in German].
5. Kendall, Katherine A. (1978). *Reflections on social work education: 1950–1978*. New York: International Association of Schools of Social Work, 201p. [in English].

Стаття надійшла до редакції 12.06.2020

УДК 378.016

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.211802>

Борис Савчук, доктор історичних наук, професор
кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика,
ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”
Діана Міщук, студентка другого (магістерського) рівня освіти кафедри педагогіки та
освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика,
ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ УНІВЕРСИТЕТУ: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ДИСКУРС У КОНТЕКСТІ СКЛАДАННЯ МІЖНАРОДНИХ РЕЙТИНГІВ

Стаття присвячена аналізу наукового дискурсу щодо використання освітнього середовища університету як системи і методологічного інструмента складання рейтингів українських вишів у контексті їхньої інтеграції у світовий освітній простір. Проаналізовано наукові студії про різні аспекти розвитку середовищного підходу. З'ясовано критерії, показники, індикатори методології складання світових рейтингів університетів. Обґрунтовано доцільність упровадження в освітній простір України феноменів відкритого освітнього е-середовища.

Ключові слова: освітнє середовище; система вищої освіти; заклади вищої освіти; методологічний дискурс; світові рейтинги університетів; Webometrics.

Лит. 9.

Borys Savchuk, Doctor of Sciences (History), Professor of the Pedagogy and
Educational Management named after Bohdan Stuparyk Department
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

Diana Mishchuk, Student of the Second (Master's) Level of Education of the Pedagogy and
Educational Management named after Bohdan Stuparyk Department
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF UNIVERSITY: METHODOLOGICAL DISCOURSE IN THE CONTEXT OF COMPITILING INTERNATIONAL RANKINGS

This article is devoted to the analysis of scientific discourse about possibilities how to use educational environment of the university as a comprehensive system and methodological tool in order to make a rating of Ukrainian universities.

Having analyzed scientific studios, they distinguish environmental approach as methodology of scientific and pedagogical research; method of studying personality development through educational environment; theory and technology of indirect- environmental management in the educational process; a tool for diagnosing and evaluation results of educational and pedagogical activities. They found out a tendency to expand the research and thematic field in studying of educational environment. They show the system of research sections about problems of formation and development of educational environments at different levels of the educational system and types of educational institutions.

They found out criteria, indicators of methodology of popular world rankings of universities: Shanghai (Academic Ranking of World Universities); British Quacquarelli and Times Higher Education; World Ranking Web of World Universities; Higher Education Evaluation and Accreditation Council of Taiwan and others. They generalized features, achievements and gaps in the process of ranking higher education institutions in Ukraine.

They discovered contradiction about the differences between the strategic course of Ukraine's integration of higher education into the world educational space and evaluation of national achievements and gaps as basic guides which determine the progress towards this goal.

In order to eliminate this contradiction it is expedient to introduce phenomena into educational space of Ukraine which are connected with the creation of the open educational environment; methodologies Webometrics: adaptation of rating approaches Times Higher Education.

Keywords: an educational environment; higher education system; institutions of higher education; methodological discourse; world university rankings; Webometrics.

Постановка проблеми. Означену в назві статті проблему розглядаємо у фокусі концепту Webometrics – найпопулярнішого світового рейтингу університетів, що визначає критерії і показники їхньої діяльності та сутнісні характеристики відкритого освітнього е-середовища. Її з'ясування потребує предметного аналізу наукових дискурсів, що

стосуються феноменів освітнього середовища університету та рейтингів закладів вищої освіти (ЗВО) крізь призму перспектив трансформації середовищного підходу як методологічного інструмента зіставлення діяльності вишів за умов зростаючої конкуренції у світовому освітньому просторі та ринку праці.

Аналіз студій і публікацій. Позаяк наше дослідження передбачає безпосередній аналіз різних аналітичних матеріалів, відзначимо його спрямованість на структурований синтез наукового дискурсу основних аспектів і сутнісно-змістових характеристик, що стосуються феноменів середовищного підходу та університетських рейтингів.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні доцільності використання середовищного підходу як методологічного інструмента вдосконалення процесу розробки рейтингів університетів.

Результати дослідження і науковий дискурс. Усебічний аналіз наукового дискурсу щодо середовищного підходу дає змогу розглядати його як продуктивний методологічний інструмент педагогічної науки та одну із парадигм сучасного освітнього процесу. Підстави для такого твердження дають обґрунтування середовищного підходу як відносно самостійної методології науково-педагогічного дослідження (Т. Менг, І. Суліма, Г. Щек, В. Ясвін та ін.); окремого методу вивчення розвитку особистості через (освітнє) середовище (А. Артюхіна, Ю. Мануйлов та ін.); теорію і технологію опосередковано-середовищного управління освітнім процесом і формування особистості (А. Баль, О. Горчакова, В. Стрельнікова та ін.); засіб діагностики і прогнозування та оцінювання результатів освітньо-педагогічної діяльності (О. Микитюк, Г. Полякова, Г. Товканець та ін.). Середовище як чинник виховання стали предметно досліджувати з 1920-х рр., як чинник освіти – з 1990-х рр., як умову входження людини в культуру – з 2000-х рр. У проєкції розвитку професійної освіти освітнє середовище почали вивчати у 1950-х рр., у другій половині 1980-х – першій половині 1990-х рр. – воно інституціонується як категорія педагогічної науки, а відтак вивчається в різних ракурсах підготовки майбутніх фахівців [2; 4; 9].

Студії про еволюційний розвиток середовищного підходу (А. Артюхіна, Л. Кочемасова, С. Смолюк, В. Ясвін та ін. [2; 4; 8; 9]) увиразнюють тенденцію щодо розширення дослідницько-тематичного поля вивчення освітнього середовища. Воно розглядається як: процес і поле активності; педагогічна умова і чинник розвитку; аспект, механізм, структурний орган управління; система

і модель, умова і чинник впливу на розвиток особистості та освітніх, наукових, інших інституцій; функційно-просторове тло взаємодії особи із природним світом і соціумом та інтеграції і комунікації учасників освітнього процесу; поле дискурсу суб'єктів освіти і науки тощо.

Системні дослідницькі зрізи виявляються у вивченні проблематики формування і розвитку освітніх середовищ у різних рівнях системи освіти і типах освітніх закладів (дошкільні, початкові, загальноосвітні, позашкільні, вищі, професійно-технічні) та різних галузях і напрямках педагогічної науки (історія педагогіки; теорія і практика навчання і виховання; соціальна, військова, спеціальна педагогіка; компаративістика; освітній менеджмент тощо); як чинника і засобу безпеки здобувача освіти та освітнього закладу.

Особливий інтерес для нашого дослідження становить найбільш продуктивний компонент дискурсу, що стосується проблеми формування освітнього середовища у ЗВО. Предметний аналіз доробку з цієї проблеми виявив спільні позиції і чималий вплив російських науковців (А. Артюхіна, Г. Беляєв, Є. Васильєва, А. Веряєв, В. Козирев, Л. Кочемасова, В. Мастеррова, Л. Редько, В. Рубцов, І. Шалаєв, В. Ясвін та ін. [4]) на українських (А. Баль, О. Білик, М. Братко, О. Горчакова, В. Желанова, Г. Полякова). Студії цих та інших авторів [2; 4; 8; 9] уможливають стверджувати: цей пострадянський дискурс у своїй основі спирається на спадок т. зв. педагогічного середовищознавства. Сягаючи коріннями епохи Просвітництва XVII–XVIII ст. (Ж.Ж. Руссо, Дж. Локк, І. Песталоці) та Романтизму і Модернізму XIX–початку XX ст. (А. Вольф, В. Вахтеров, П. Капетерев), він системно сформувався в радянській психолого-педагогічній думці 1920–1930-х рр. (С. Шацький, П. Блонський, Л. Виготський, М. Басов, В. Бехтерев) та другої половини XX ст. (Б. Ананьєв, П. Блонський, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, Г. Костюк, В. Сухомлинський та ін.).

Методологія означеного пострадянського дискурсу не збігається із західною рецепцією освітнього середовища університету, яке становить один із важливих індикаторів розробки критеріїв і показників їхніх рейтингів. Щоправда, між ними є чимало спільних позицій. Такі точки перетинання виявляються у виокремленні в структурі освітнього середовища вищу ціннісно-сміслового, інформаційно-змістового, організаційно-діяльнісного, просторового компонентів. Вони визначають його функційну значущість як системи духовно-матеріальних умов і впливів, що забезпечують особистісне і професійне

формування майбутнього фахівця. Домінує тенденція щодо осмислення середовища вишу як сукупності організаційно-управлінських, особистісних, технологічних, репутаційних, фінансово-матеріальних умов-можливостей та ресурсів, які в інтегральній єдності забезпечують усебічну фахово-професійну підготовку. Посилюються акценти щодо визначення якості цього освітнього середовища, що окреслюється створенням для учасників освітнього процесу можливостей для вибору особистої траєкторії навчання і саморозвитку.

Пострадянська рецепція освітнього середовища апріорі не суголосна з розумінням якісних ресурсів відкритого освітнього середовища, що слугують основою для формування світових рейтингів університетів. Цей науково-освітній дискурс точиться в західному соціокультурному просторі та спирається на іншу методологічну традицію. Її генезу пов'язують зі збором у 1870–1890 рр. у США статистичної інформації для класифікації і складання рейтингів окремих вишів. Із середини 1980-х рр. почали складатися національні рейтинги ЗВО окремих країн і лише на початку XXI ст. така рейтингова діяльність набула інтернаціонального глобального характеру [1; 5]. У літературі достатньо описано суть основних національних і глобальних рейтингів, зокрема п'яти найпопулярніших і загальноєвропейських: т. зв. Шанхайського (Академічний рейтинг світових університетів), 2003; британських рейтингів Quacquarelli та Times Higher Education, 2004 – 2005 рр.; світового Ranking Web of World Universities, 2004; тайванського Higher Education Evaluation and Accreditation Council of Taiwan [1; 3; 5; 7].

Методологія складання світових рейтингів стала предметом широкого наукового і суспільного дискурсу [1; 3; 5; 7]. Жоден із них не бере за основу визначення якості освітніх послуг. Натомість укладачі відбирають і оцінюють сукупність критеріїв і показників, які, на їхню думку, віддзеркалюють визначальні параметри діяльності університету. Переважно вони стосуються оцінок представників академічної спільноти і працедавців; рівня наукової діяльності; співвідношення кількості студентів, зокрема іноземних, та викладачів тощо. Трактують ці показники є різними, що викликає чимало застережень з-поміж світової наукової і академічної спільноти.

Про те, наскільки таке рейтингування сприйнятливим для вишів України, свідчать критерії найвідомішого Шанхайського рейтингу, у якому фактично 90 % індикаторів стосуються

результатів наукової діяльності. Його укладачі з-поміж 1200 університетів світу обирають 500 найкращих за такими критеріями, як кількість випускників (питома вага показника 10 %) і викладачів (20 %), що є лауреатами Нобелівської премії або Медалі Філдса (10 %); кількість найбільш цитованих науковців з-поміж викладачів – визначає авторів 1 % найбільш цитованих праць із 22 галузей знань (20 %); кількість статей, опублікованих викладачами в журналах Science і Nature, та індекс цитувань за останні 5 років (20 %) і за попередній рік (20 %); усереднені показники всіх критеріїв пропорційно до кількості штатних працівників (10 %) [1; 3; 5; 7].

Критики цього рейтингу справедливо закидають “специфічні” (пак, суб’єктивні) критерії оцінювання, адже рівень цитованості, як і можливості опублікуватися у престижних наукових журналах, зумовлюються багатьма не лише науковими, а й соціально-економічними чинниками. Окрім того, з рейтингу випали гуманітарні науки і головне – він фактично не дає змогу судити про якість надання освітніх послуг університетом.

Так само не дає чітких уявлень про них і британський рейтинг Quacquarelli Symonds, який визначає 800 найкращих вишів на основі опитувань працедавців (до 42 тис.) і представників академічної спільноти (72 тис.) зі всього світу, а також співвідношення кількості студентів та викладачів; рівня цитувань Scopus на одного викладача; частки іноземних студентів тощо [1; 6].

Українські рейтинги також орієнтовані на одну або дві групи критеріїв оцінювання: думку працедавців та/або кількісні показники діяльності вишу. Перший підхід презентують рейтинги журналів “Деньги”, “Кореспондент”, “Фокус”, які ґрунтуються на оцінках різних компаній рівня підготовки випускників вишів. Другий кількісний підхід презентує один із найвідоміших в Україні університетський рейтинг “Топ-200 Україна”, який укладає Центр міжнародних проєктів “Євроосвіта”. Він ґрунтується на інтегральному індексі, який формується на індикаторах прямого вимірювання (80 %); експертних оцінках якості підготовки випускників ЗВО представниками працедавців і академічного співтовариства (15 %) та міжнародних наукометричних і веб-метричних даних (показові для нашого дослідження 5 %). Якість науково-педагогічного потенціалу (42 %) вимірюється кількістю академіків і членів-кореспондентів, докторів і кандидатів наук, лауреатів державних премій, патентів, отриманих університетом; якість навчання (26 %) оцінюється за кількістю переможців міжнародних і

всеукраїнських студентських олімпіад, співвідношенням бакалаврів і магістрантів та ін.; міжнародне визнання (12 %) визначається за кількістю іноземних студентів і за членством у міжнародних асоціаціях університетів [6].

Представлений аналіз виявляє стрижневу для нашого дослідження суперечність. Вона стосується незбіганням (розходження) між стратегічним курсом вищої школи України на інтеграцію у світовий і європейський науково-освітній простір та оцінюванням національних досягнень і прогалин як базових орієнтирів, що уможливають визначити правильність шляху до цієї мети, зрівняти рівень власних можливостей і якостей для досягнення повноправного членства і визнання міжнародною спільнотою.

Усунення означеної суперечності, з нашого погляду, сприятиме орієнтації на апробовані у світовій практиці і вже в різних аспектах упроваджені в освітньому просторі України рейтингові проекти і моделі. Для з'ясування цієї проблеми акцентуємо на трьох феноменах: створенні відкритого освітнього е-середовища; методології Webometrics; адаптації підходів рейтингу Times Higher Education.

Означену проблему розглядаємо крізь призму трьох методологічних орієнтирів. Перший становить розуміння середовищного підходу як методологічного інструмента вирішення певних видів середовищ відповідно до чергових суспільних викликів та потреби розв'язання актуальних завдань розвитку освіти. Другий проектує зовнішній вектор еволюції середовища ЗВО, який зумовлюється сучасними тенденціями розвитку вищої освіти (інтернаціоналізація, інтеграція, демократизація, гуманізація, гуманітаризація, автономність, неперервність, комерціалізація тощо). Вони визначають внутрішню трансформацію середовища в перспективах посилення його відкритості, співпраці між учасниками освітнього процесу. Це, своєю чергою, передбачає посилення персоналізації й індивідуалізації освітніх послуг, їхнє урізноманітнення і підвищення якості; мобілізації управлінських, дидактичних, матеріальних ресурсів передусім завдяки розвитку інформаційно-комунікаційних технологій тощо.

Означені орієнтири суголосні з третьою методологічною установкою, що визначається сучасними інноваційними парадигмами розвитку вищої освіти, які фокусують на підготовці компетентнісного креативного, активного, конкурентоспроможного фахівця.

Виходячи зі сказаного, обстоюємо позицію, згідно з якою саме трансформація освітнього

середовища як системи чинників, умов, відносин, ресурсів функціонування університету може стати однією з базових основ інтеграції вищої школи України у світовий освітній простір. Важливою передумовою для цього має стати створення відкритого освітнього е-середовища як системи, що забезпечує взаємодію з ринком праці, презентує можливості оцінювання й порівняння наукових і академічних досягнень розвитку освітнього закладу, розвиток його ресурсної бази та мобільності учасників освітнього процесу [3; 7].

Теоретичною і практичною основою для створення відкритого е-середовища університету може стати методологія вебметричного рейтингу університетів світу. Його сутнісно-змістові, структурні, інші характеристики достатньо представлені в літературі [1; 3; 5; 7], а досвід упровадження в Україні (Київський університет імені Бориса Грінченка та ін. [3]) доводить перспективність цього шляху. Це актуалізує розвиток вебметричних досліджень як нового напрямку студій, що ґрунтуються на кількісному аналізі Інтернет-контенту та забезпечують показники "прозорості", "видимості", "активності", "якості" як індикаторів визначення рейтингів університетів.

Сайт Osvita.ua на основі рейтингу ТОП-200 склав свій рейтинг вишів України, додавши до нього результати рейтингу Scopus і Webometrics. Ця позитивна ініціатива не позбавлена певних методологічних прогалин. Зокрема, Scopus ураховує лише показник цитувань (індекс Гірша), але не бере до уваги кількісний склад науково-педагогічних працівників, тому великі університети отримали необґрунтовану перевагу. Так само не враховується специфіка публікацій у різних галузях знань, адже представники гуманітарних наук перебувають у складнішій ситуації щодо публікації результатів своїх студій, аніж фахівці з природничих і точних наук. Рейтинг Webometrics, що визначає вплив і присутність офіційного сайту вишу в Інтернеті, також викликає певні методологічні застереження, адже дає можливість "накручувати" показники через створення субдоменів окремих факультетів і кафедр та іншими методами.

Філософія створення відкритого е-середовища університету потребує інтегративного підходу, що передбачає творчу акумуляцію і адаптацію різних рейтингових критеріїв, показників, ідентифікаторів. Продуктивною може бути методологія рейтингу Times Higher Education. Він ставить за мету ранжування дослідницьких університетів, тож умовою їхнього включення в рейтинг є

публікація співробітниками щонайменше 1000 статей у журналах Scopus упродовж п'ять років. Утім, їхня діяльність вимірюється і за показниками навчального середовища (питома частка 30 %). Вона включає результати опитування академічної спільноти щодо якості викладання (15 %) та співвідношення кількості студентів і викладачів (4,5 %), бакалаврів і PhD (2,25 %), докторів наук і загальної кількості викладачів (6 %), доходів університету і кількості працівників (2,25 %) [5; 6]. Досвід такого диференційованого підходу корисний і для розробки рейтингів вишів України.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Представлені методологічні дискурси мають різну змістову сутність і вектори розвитку. Середовищний підхід фактично перетворився на самостійний методологічний інструмент, який охоплює предметне поле функціонування системи вищої освіти та кожного вишу зокрема. Складання рейтингів університетів супроводжується методологічним дискусом щодо визначення критеріїв і показників для їхнього об'єктивного ранжування. Середовище університету може стати тим універсальним індикатором, що як інформаційна система відображатиме можливість комплексного оцінювання якісних і кількісних показників діяльності українських вишів. Це стане одним із вагомих чинників їхньої інтеграції і визнання з боку світової академічної і наукової спільноти. Назріла потреба розробки комплексної методики використання середовищного підходу для визначення кількісних і якісних показників рейтингування українських університетів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балацкий Е. В. Глобальные рейтинги университетов: практика составления и использования. URL : <http://www.kapital-rus.ru/articles/article/182904> (дата звернення : 05.07.2020)
2. Братко М. Структура освітнього середовища. *Наукові записки. Педагогічні науки*. Кіровоград, 2015. Вип. 135. С. 67–72.
3. Буйницька О.П., Степура І.С., Сміпнова В.А. Вебометричний рейтинг як інструмент оцінювання якості відкритого освітнього середовища університету. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2016. Вип. 2. С. 59–75.
4. Гущина Т.Н. Педагогическая сущность феномена “образовательная среда”: по материалам исследования. *Общество. Среда. Развитие*. 2011. № 4. 187–190.
5. Кинчарова А. Мировые рейтинги университетов: методология, эффекты, критика. Томск, 2013. 49 с. URL : nbuv.gov.ua/j-pdf/vou_2016_4_14 (дата звернення : 07.07.2020)
6. Когут І. Рейтинги университетів: як правильно читати. *Дзеркало тижня*. 2015. Вип. 38. 9–16 жовтня.
7. Микитюк О., Конечна Р., Швед О., Никитюк Г., Крвавич А., Новіков В. Шляхи створення екологізованого освітнього середовища у закладах вищої освіти. *Молодь і ринок*. 2019. №12. С. 11–16.
8. Полякова Г. Развитие средовищного підходу у вищій освіті в умовах глобальних змін. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 4. С. 186–199.
9. Methodology / Ranking Web of Universities. URL : <http://www.webometrics.info/en/Methodology>. (дата звернення : 05.07.2020)

REFERENCES

1. Balatskii, E.V. & Ekimova, N.A. *Globalnye reitingi universitetov: praktika sostavleniya i ispolzovaniya* [Global University Rankings: Practice of Making and Use]. Available at: <http://www.kapital-rus.ru/articles/article/182904> (Accessed 5 July 2020). [in Russian].
2. Bratko, M. (2015). Struktura osvitnogo seredovyssha [The structure of the cultural center]. *Scientific notes. Pedagogical sciences*. Kirovograd, No. 135, pp. 67–72. [in Ukrainian].
3. Bujnyczka, O.P., Stepura, I.S. & Smipnova, V.A. (2016). Vebometrychnyj rejtyng yak instrument ocynuvannya yakosti vidkrytogo osvitnogo seredovyssha universytetu [Webometric rating as a tool for assessing the quality of the open educational environment of the university]. *Open educational e-environment of a modern university*. No. 2, pp. 59–75. [in Ukrainian].
4. Hushchina, T.N. (2011). Pedagogicheskaya sushhnost fenomena “obrazovatel'naya sreda”: po materyalam issledovaniya [Pedagogical essence of the phenomenon “educational environment”: according to research materials]. *Society. Wednesday. Development*. No. 4, pp. 187–190. [in Russian].
5. Kincharova, A. (2013). *Mirovye reitingi universitetov: metodologiya, efekty, kritika* [Global University Rankings: Methodology, Effects, Critics]. Tomsk, 49 p. Available at: nbuv.gov.ua/j-pdf/vou_4_14 (Accessed 7 July 2020). [in Russian].
6. Kogut, I. (2015). Rejtyngy universitetiv: yak pravylno chytaty [University rankings: how to read correctly]. *Mirror of the week*. No. 38, pp. 9–16. [in Ukrainian].
7. Mykytyuk, O., Konechna, R., Shved, O., Nykytyuk, G., Krvavych, A., & Novikov, V. (2019). Shlyaxy stvorenniya ekologizovanogo osvitnogo seredovyssha u zakladax vyshhoyi osvity [Ways to create an environmentally friendly educational environment in higher education institutions]. *Youth & market*. No. 12, pp. 11–16. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2019.193415> [in Ukrainian].
8. Poliakova, H. (2018). Rozvytok seredovyschnoho pidkhdou u vyshchii osviti v umovakh hlobalnykh zmin [Development of an environmental approach in higher education in the context of global change]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. No. 4, pp. 186–199.
9. Methodology. Ranking Web of Universities. Available at: <http://www.webometrics.info/en/Methodology> (Accessed 5 July 2020). [in English].

Стаття надійшла до редакції 18.06.2020

УДК 378.091.212-054.68-02626-044.332 (447)“20”
DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.208170>

Надія Смолікєвич, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов для природничих факультетів факультету іноземних мов Львівського національного університету імені Івана Франка
Наталія Мукан, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та інноваційної освіти національного університету “Львівська політехніка”
Людмила Левицька, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов для природничих факультетів факультету іноземних мов Львівського національного університету імені Івана Франка
Ольга Шумська, асистент кафедри іноземних мов для природничих факультетів факультету іноземних мов Львівського національного університету імені Івана Франка

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ТА АКАДЕМІЧНИЙ АСПЕКТИ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ

Стаття розглядає головні проблеми адаптації іноземних студентів у ЗВО України. Проаналізовано соціокультурну адаптацію, виокремлено показники успішного її проходження на основі аналізу джерельної бази дослідження виокремлено чотири головні етапи процесу культурної адаптації. Подано тлумачення академічної адаптації, та головні референтні ознаки її успішного проходження іноземними студентами.

Визначено загальні проблеми адаптації іноземців та необхідні університетські послуги, що допомагають іноземцям успішно адаптуватися та навчатися у незнайомому навколишньому та навчальному середовищі.

Ключові слова: соціокультурна адаптація; академічна адаптація; іноземний студент; іншомовна комунікація; університети України.

Літ. 11.

Nadiya Smolikevych, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the Foreign Languages for Natural Faculties Department, Faculty of Foreign Languages Lviv Ivan Franko National University

Nataliya Mukan, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor of the Pedagogy and Innovative Education Department, Lviv Polytechnic National University

Lyudmyla Levytska, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the Foreign Languages for Natural Faculties Department, Faculty of Foreign Languages Lviv Ivan Franko National University

Olha Shumska, Assistant of the Foreign Languages for Natural Faculties Department, Faculty of Foreign Languages Lviv Ivan Franko National University

SOCIO-CULTURAL AND ACADEMIC ASPECTS OF ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS IN UNIVERSITIES OF UKRAINE

The article covers the main problems of the foreign students' adaptation in Ukrainian universities. The socio-cultural adaptation is analyzed; the indicators of its successful overcoming are distinguished, namely: positive emotions in relations with others and the ability of a person to get over changes in social and cultural environment by adjusting to the culture. On analyzing the source base of the study, four main stages of the cultural adaptation process are presented: the honeymoon, culture shock, recovery and adaptation. It is stated that not all students pass the stages with equal success and at the same time. The explanation of academic adaptation and the key referent results of its successful overcoming by foreign students are given. Among them it is singled out success of training, orientation to the future profession, ability to work independently and in a group.

Common problems in the foreigners' adaptation and core necessary university services to help them successfully adapt and study in unfamiliar academic environment are identified. The orientation programs, work of the international student office and various on campus services are described. It is important that these services should be connected not only with education but also with participation in social, cultural, sports and other leisure activities, as well as providing academic, cultural, sports activities, group work, volunteering etc. Much attention is paid to the teachers and mentors' work with foreign students.

Among the main grounds for the foreign students' successful adaptation at the initial stage are the knowledge

of Ukrainian and social support. We state that a teacher or advisor's consultations during the admission hours in the faculty also has a positive effect on the student adaptation process.

It is noted the importance of the propaedeutic preparation and the course of Ukrainian as a foreign language for foreign students to form their communication competence, which will allow communicating freely in different spheres of activity.

Keywords: socio-cultural adaptation; academic adaptation; a foreign student; foreign language communication; universities in Ukraine.

Постановка проблеми. Вступ до закордонного закладу вищої освіти передбачає не тільки зміну навколишнього середовища проживання студента, але й пристосування до умов та форм організації освітнього процесу, тому адаптаційні процеси різних аспектів, таких, як біологічний, психологічний, соціокультурний й академічний, у час інтернаціоналізації освіти набувають особливої актуальності.

Оскільки студентське середовище набуває щораз більшої диверсифікованості, адаптація стає важливою основою успішного навчання. Головними аспектами цього процесу є соціокультурна й академічна адаптація.

Аналіз останніх досліджень. Проблемою адаптаційних викликів іноземних студентів в університетах України займалися М. Вус, Н. Зінонос, Г. Іванишин, В. Коваленко, Т. Кошманова, В. Кривс, Т. Равчина, Н. Станкевич, Н. Цісар тощо. Проте сьогодні комплексного вивчення соціокультурного й академічного аспектів адаптаційних проблем іноземних студентів у ЗВО України та рекомендацій щодо їх подолання розроблено ще недостатньо.

Метою статті є розглянути соціокультурну й академічну адаптацію іноземних студентів як запоруку їхнього успішного навчання у незнайомому навколишньому і навчальному середовищі університетів України, виокремивши головні проблеми, та проаналізувати досвід закладів щодо фасилітації цього процесу.

Виклад основного матеріалу. Термін адаптація (*лат.* adapto – пристосовую, улаштовую; *англ.* adaptation – адаптація, пристосування) означає пристосування, процес пристосування, здатність пристосовуватися до мінливих умов навколишнього середовища [10, 45].

На нашу думку, для успішного навчання іноземних студентів актуальною є соціокультурна адаптація. Відповідними показниками успішного проходження цього аспекту адаптації виступають позитивні емоції у відносинах з навколишніми та здатність особи подолати зміни соціального та культурного дозвілля шляхом зміни її культури [7, 87].

На основі аналізу джерельної бази дослідження можемо зробити висновок щодо процесу адаптації,

який відбувається у декілька етапів. Прагне культурної адаптації, що охоплює чотири головні етапи (“медового місяця”, культурного шоку, одужання й адаптації), не всі студенти проходять з однаковою успішністю й за однаковий проміжок часу [8, 61–63].

Для студентів важливе значення має академічна адаптація. Це – пристосування насамперед до освітньої системи країни, що приймає організації освітнього процесу, курсів і до академічної іноземної мови. Академічна адаптація визначається такими головними критеріями, як: успішність навчання, орієнтація на майбутню професію, вміння працювати самостійно і в групі тощо [9, 50–51].

Адаптація забезпечує адекватну поведінку студентів-іноземців у соціальному, академічному та психологічному планах і сприяє досягненню їхніх навчальних цілей [2, 52].

У намаганні розв’язати ці адаптаційні проблеми у багатьох університетах створили орієнтаційні програми для іноземних студентів з метою фасилітації їхнього процесу пристосування до нового культурного й академічного середовища.

У коледжах та університетах місія міжнародного студентського офісу полягає також у тому, щоб допомогти студентам адаптуватися до незнайомого культурного й академічного середовища, шляхом надання широкого спектру послуг, пов’язаних не тільки з навчанням, а й з участю у соціальній, культурній, спортивній та іншій дозвільчій діяльності, а також забезпечення академічними, культурними, спортивними заходами, гуртковою роботою, волонтерством тощо [11].

Автор Равчина виокремлює такі головні завдання та вміння педагогів для організації навчального процесу: “організувати міжособистісну взаємодію зі студентами на засадах поваги, довіри, толерантності до кожного; створювати ділову, незагрозливу атмосферу навчання; розкривати значущість навчального матеріалу для подальшої кар’єри; привчати до саморегуляції поведінки; розвивати кооперативні вміння, відчуття належності до колективу; спостерігати та регулювати діяльність і поведінку студентів; обговорювати правила поведінки у

закладі освіти; застосовувати різні методи навчання (наприклад, інтерактивні), що орієнтовані на студента; планувати різні види діяльності, що зосереджують студентів на виконанні завдань” [6, 124–148).

Зазначимо, що на початковому етапі адаптації важливим є емоційний стан перед прибуттям до чужої країни, знання про її культуру й особисті характеристики, що зменшують рівень невпевненості та тривоги. Серед головних чинників успішного пристосування студента-іноземця на початковому етапі виокремлюємо знання української мови та наявність соціальної підтримки. До негативних емоційних факторів належать збентеження, невпевненість, замкнутість, безпорадність і збентеженість. Головним із цих чинників є особистісна тривожність (збентеженість), яку розуміють як відносно стійку індивідуальну характеристику, що засвідчує здатність людини сприймати широке коло ситуацій як загрозове [7, 56].

Перший етап навчання іноземців зазвичай збігається з першим етапом адаптації, чи “культурного шоку”. Студенти з ентузіазмом починають навчання, ознайомлюються з новою культурою, іншим способом організації побуту. Тут адаптація є частиною освітнього процесу: на заняттях разом із викладачем іноземні студенти опановують невербальні елементи спілкування; вивчають тематичну лексику, моделюють типові комунікативні ситуації.

Істотним бар’єром в адаптації іноземного студента є те, що він потрапляє у середовище нелітературної мови, яку він не вивчає в аудиторії, а побутової поза нею, де він проводить значно більше часу [5]. Це і діалекти, і просторіччя, і кальки. Власне два види мовленнєвої діяльності створюють комплікації – мовлення й слухання. Говоріння як продуктивний вид мовленнєвої діяльності вимагає активного лексичного запасу, а отже, й високого рівня знань мови. Слухання як рецептивний вид мовленнєвої діяльності викликає комунікативні труднощі передусім тому, що не лише в перші місяці, а й роки доволі складно розуміти мовлення, що не адаптоване для іноземця – швидке, нерозбірливе й нечітке, що часто чуємо на вулицях разом із перешкодами для слуху – так званими “шумами”: зайвими звуками, запахами тощо [8, 233]. Це змушує студента почувати себе розгублено, створює хибне уявлення про низький рівень знань та ускладнює адаптацію. Щоб не лише навчати іноземного студента української мови як засобу спілкування й здобуття освіти, а й якомога швидше адаптувати його в україномовному середовищі, у препедвтичній

підготовці використовують комунікативний метод – створення мовленнєвих ситуацій на життєво необхідну тематику. За умов такого навчання студентів уже на початках вдаватиметься вирішити елементарні комунікативні проблеми: привітатись; попрощатись; запитати дорогу, назвати предмети, що його оточують; здійснити покупку у магазині тощо.

Ось чому головне завдання препедвтичної підготовки та курсу української мови як іноземної загалом – це “сформувати в іноземного студента комунікативну компетентність, що дасть змогу вільно спілкуватися в ситуаціях, актуальних для сфер його діяльності: соціально-побутовій – у період адаптації до іноземного середовища; та навчально-професійній – у період набуття навичок професійного мовлення” [1, 99].

Великі труднощі викликає також вивчення термінології. Іноземному студентів на підготовчому курсі до ЗВО необхідно засвоїти термінологію української мови. Це фахова термінологія медичної, біологічної, правової, науково-технічної, історичної галузей, що хоча й мають міжмовні терміни, все ж залишаються надскладним завданням для іноземця та підштовхують його до другого етапу адаптації [7, 226].

Другий етап адаптації психологічно значно важчий, ніж попередній. По-перше, ускладнюється матеріал (перехід від номінативних конструкцій до опанування граматики української мови), збільшується обсяг нового лексичного і граматичного матеріалу, дещо сповільнюється прогрес у навчанні [4, 100]. По-друге, календарно це кінець осені – початок зими, для якого, як відомо, характерний короткий світловий день та похолодання. Оскільки іноземні студенти, здебільшого є вихідцями із частин світу, що вкрай різняться погодними умовами з Україною (Азія, Африка, Близький Схід, Центральна Америка), то для них це також стрес. По-третє, у такий час іноземці починають тужити за домівкою, отож, варто морально їх підтримувати, до прикладу, завданнями, у яких вони презентуватимуть свої країни, національні особливості тощо. Робити це потрібно, звісно, українською мовою. Залучення їхніх культур не може бути надмірним, адже внаслідок цього студент відмежується від сприймання української. Така ситуація характерна й під час перебування іноземного студента у своєму мононаціональному середовищі, тоді українська для нього стає винятково мовою навчання, що значно гальмує її засвоєння.

Під час цього етапу варто зважати на основну

педагогічну умову навчання студентів-іноземців: створення позитивної мотивації комунікативно-мовленнєвої діяльності українською мовою, адже це – “найважливіший фактор формування іншомовної професійної діяльності студентів” [3, 138]. Принцип актуальності знань є визначальним чинником у мотивації студентів та допомагає боротися стресовий період.

Третій етап культурної адаптації, за Обергом, – це прийняття нових культурних реалій. Здебільшого він настає після складання зимової сесії, коли студент-іноземець упевнюється у своїх силах і з завзяттям готовий продовжувати навчання [7, 227].

Другий семестр навчання іноземців на підготовчому факультеті збігається з четвертим етапом культурної адаптації. Це етап адаптованості в соціокультурному середовищі, що відповідає доволі високому рівневі володіння українською мовою. Знання у цей період уможливають розширення форм роботи з іноземцями: організація пізнавальних екскурсій, перегляд фільмів, прослуховування та обговорення пісень, визначних історичних та культурних постатей, залучення студентів до організації літературних і мистецьких вечорів, презентацій своєї країни, культури, національних свят [4, 100–101].

Успішне подолання культурного шоку гарантує адаптацію іноземних студентів у новому соціокультурному середовищі та результативність освітнього процесу, що його забезпечує пропедевтичне відділення чи факультет. Отож, адаптація іншомовних студентів (соціально-побутова, соціально-культурна та соціально-комунікативна) є не менш важливою, ніж саме навчання, адже її подолання сприяє успішному пристосуванню до університетського життя.

У процесі адаптації іноземних студентів важливу роль відіграють програми постійної підтримки: консультації у групах чи індивідуальні, упродовж усього семестру для обговорення питань щодо психологічних, соціокультурних і академічних процесів адаптації, включаючи досвід з дискримінацією. Вважаємо, що запровадження консультацій викладача чи радника у години прийому на факультеті позитивно впливатиме на процес адаптації студентів. Результати досліджень засвідчують, що взаємодія з факультетським персоналом (наприклад, спілкування з викладачами) сприяє досягненню більшої академічної успішності серед іноземних студентів. Отож, призначення одного радника сприятиме їхній адаптації до освітнього процесу.

Студенти, які зуміли створити нову соціальну мережу завдяки комунікативним здібностям та знанням з української мови, зазнають меншого психологічного стресу у соціокультурній адаптації. Отже, індивідуальні характеристики (мовні здібності, соціальні вміння) чи бажання (мотивація) пристосуватися до нового середовища значною мірою сприяють психологічній адаптації, що є запорукою успіху проходження всіх інших її аспектів. Студенти, які впорались з передбачуваними труднощами, оскільки готувались до них на батьківщині, звертаються за допомогою до відповідних служб в університетах або використовують інші ресурси кампусу, зазнають менше стресу та проблем. Відповідно, адаптація до нового середовища відбувається успішніше.

Для успішного проходження адаптації студентів-іноземців варто застосовувати інформування, консультування, тренінги, відвідування студента, призначення радника з метою подолання стресу. Важливою є імплементація програм соціальної підтримки та заохочення студентів до різних видів діяльності в університетському містечку для сприяння взаємодії зі студентами різних культур і насамперед з представниками культури України, щоб допомогти іноземцям побороти різні прояви стресу. Викладацький склад та радники іноземних студентів повинні розуміти досвід іноземців у процесі адаптації та донести до них власні почуття [7, 229].

У процесі адаптації іноземних студентів варто звернути увагу на громадську, дозвільну та волонтерську діяльність з метою налагодження дружніх стосунків з іншими студентами; ознайомлення з інфраструктурою кампусу, його послугами, транспортною системою тощо.

Отже, проаналізувавши досвід передових університетів, можемо зазначити, що під час першого етапу адаптації слід значну увагу звертати на проблеми проживання і транспорту іноземних студентів, оскільки житло та транспорт – найдорожчі статті витрат іноземних студентів (після витрат на навчання). Потрібно забезпечувати їх необхідною інформацією про різні можливості вибору місця проживання і транспортну систему міста.

Ми вважаємо, що університет, зацікавлений у залученні іноземних студентів, може надавати такі послуги: трансферний сервіс з аеропорту до університету (ця послуга може бути надана безкоштовно завдяки роботі студентів-волонтерів, або платно шляхом винаймання осіб зі спільноти кампусу); транспортні послуги згідно з розкладом

(це допоможе студентам заощадити кошти та виконати деякі першочергові завдання, а саме: подати заяву на отримання картки соціального страхування, отримати водійські права та купити авто, придбати побутові меблі та продукти харчування); житлові послуги (можливість проживання у гуртожитку або тимчасове проживання у сім'ях громади (приймачих сім'ях); організація та реалізація програми надання спільнотою кампусу побутових товарів у тимчасове користування (має на меті послаблення фінансових труднощів студентів, зменшення психологічного стресу, що знижує їхню адаптивну здатність до нового середовища); надання студентам інформації про те, як та де можна знайти здешевлені товари (розпродажі нових товарів та продаж вживаних товарів) [7, 229–230].

До університетських послуг зі сприяння адаптації належать послуги безпеки проживання та навчання у кампусі, медичні послуги.

Щодо соціокультурної підтримки та взаємодії, на наше переконання, українським ЗВО варто зосередити роботу у таких сферах:

- Організація наставництва у групах студентів у соціальних мережах: студентське наставництво можна здійснювати у групах студентів у соціальних мережах ще до прибуття у ЗВО, що є одним із засобів забезпечення потреб іноземців у соціальній підтримці. Тут доцільно організувати приєднання майбутнього студента до групи у соціальній мережі, яку очолює іноземний студент з досвідом навчання (бажано з однієї країни чи країни подібної культури). У такий спосіб наставник може ділитися інформацією про умови проживання, транспортну систему, вимоги щодо реєстрації, послуги університетського містечка тощо.

- Започаткування університетської програми після прибуття студента до ЗВО як соціальної взаємодії з українськими студентами, метою якої є знайомство іноземних студентів з українськими, влаштування зустрічей, що допомагатиме ознайомитись з українською культурою. До реалізації цієї програми можна залучити студентські організації та об'єднання, що можуть планувати та проводити спільні заходи після занять (дозвіллієві, культурні, спортивні тощо) для українців та іноземців. Це допоможе двом групам взаємодіяти соціально, будувати дружні стосунки та забезпечувати соціальну підтримку іноземним студентам. Крім того, подібні заходи збагачуватимуть знання про різноманітність етносів, рас та їхніх культур, виховуватимуть толерантність і розвиватимуть здатність

співпрацювати у полікультурному середовищі.

- Введення інтернаціональної складової освітніх програм, принцип мультикультуралізму в освітньому процесі з метою забезпечення сприятливого навчального середовища для диверсифікованої молоді.

- Налагодження співпраці із роботодавцями щодо часткової зайнятості як засобу соціальної підтримки: робота є джерелом соціальної взаємодії та підтримки.

- Забезпечення підтримки мультикультурності у кампусі, що підтримується різними центрами університету та студентським самоврядуванням [7, 230–231].

Уважаємо, що такі послуги університету сприятимуть підвищенню психологічних, соціокультурних, комунікативних і академічних досягнень адаптаційного процесу серед іноземних студентів, а також підвищенню рейтингу вступної кампанії ЗВО серед іноземців.

Висновки. У статті висвітлено результати аналізу специфіки забезпечення адаптації іноземних студентів в університетах України, а також визначено проблеми досліджуваної країни щодо адаптації іноземних студентів в умовах університетської освіти. Подано рекомендації щодо соціокультурної підтримки іноземців українськими ЗВО. Проаналізовано університетські послуги зі сприяння академічній адаптації до відмінної освітньої системи країни, університетських вимог до навчання. Вважаємо, що головними перевагами, які отримують країна та її заклади вищої освіти у залученні здібної мобільної молоді з-за кордону, є отримання додаткового капіталу, що забезпечує подальший розвиток країни та університетів, пошук міжнародної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вус М. Опрацювання біологічної лексики в іншомовній аудиторії. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*, 2014. №10. С. 99–105.
2. Зінонос Н.О. Педагогічні умови адаптації студентів-іноземців до вивчення природничо-математичних дисциплін у вищих навчальних закладах: дис. канд. пед. наук: 13.00.04, Кривий Ріг, 2015.
3. Іванишин Г. (2014). Навчання професійно зорієнтованого діалогічного мовлення іноземних студентів медичних спеціальностей вищих навчальних закладів: лінгводидактична модель. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*, 2014. №10. С. 136–143.
4. Коваленко В., Крєвс В., Цісар Н. Організація

доуніверситетського навчання іноземних громадян. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*, 2016. № 1. С.93–102.

5. Костів О. Діалектні явища у вивченні української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*, 2016. №12. С. 167–171.

6. Кошманова Т., Брайс Л., Голм Г., Нейшинз Джонсон Л., Равчина Т., Рао, Ш. *Педагогіка для громадянського суспільства*. Т. С. Кошманової (Ред.). Львів: Видавничий Центр Львівського національного університету імені Івана Франка. 2005.

7. Смолікевич Н.Р. Організаційно-педагогічні основи адаптації іноземних студентів в університетах США: дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” (011 – Освітні, педагогічні науки). Львів, 2018. 236 с.

8. Станкевич Н. Взаємопов’язане навчання видів мовленнєвої діяльності в курсі української мови як іноземної: теоретичний і практичний аспект. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*, 2016. №12. С.232–242.

9. Baohua Yu, Ewan Wright. Socio-cultural adaptation, academic adaptation and satisfaction of international higher degree research students in Australia. *Tertiary Education and Management*, 2016. №22 (1). С. 49–64.

10. The World Book Encyclopedia. Vol. 1. World Book, Inc. Chicago, 2001. 470 p.

11. International Student. Choosing the USA. 2017. Available at: https://www.internationalstudent.com/study_usa/choosing-the-usa/#support

REFERENCES

1. Vus, M. (2014). Opratsiuvannya biolohichnoi leksyky v inshomovniy audytirii [Mastering biological vocabulary in a foreign language audience]. *Theory and practice of teaching Ukrainian as a foreign language*. No.10, pp.99–105. [in Ukrainian].

2. Zinonos, N.O. (2015). Pedahohichni umovy adaptatsii studentiv-inozemtsiv do vyvchennia pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin u vyschykh navchalnykh zakladakh. [Pedagogical conditions for foreign students’ adaptation to the study of natural and mathematical subjects in higher education]. *Candidate’s thesis*. Kryvyi Rih. [in Ukrainian].

3. Ivanyshyn, H. (2014). Navchannia profesiyno zoriyentovanoho dialohichnoho movlennia inozemnykh studentiv vtdychnykh spetsialnostey vyschykh navchalnykh zakladiv: linhvodydaktychna model

[Studying of vocationally oriented dialogic speech of foreign students in medical specialties of higher educational institutions: linguodidactic model]. *Theory and practice of teaching Ukrainian as a foreign language*. No.10, pp.136–143 [in Ukrainian].

4. Kovalenko, V., Krevs, V. & Tsisar, N. (2016). Orhanizatsia douniversytetskoho navchannia inozemnykh hromadian [Organization of pre-university training of foreign citizens]. *Theory and Practice of Teaching Ukrainian as a Foreign Language*. No.1, pp.93–102. [in Ukrainian].

5. Kostiv, O. (2016). Dialektychni yavyscha u vyvchenni ukrainskoi movy yak inozemnoi. [Dialectic phenomena in the study of Ukrainian as a foreign language]. *Theory and practice of teaching Ukrainian as a foreign language*. No. 12, pp.167–171. [in Ukrainian].

6. Koshmanova, T., Brice, L., Holm, G., Nations Jonson L., Ravchyna, T. & Rao Sh. (2005). Pedahohika dlia hromadianskoho suspilstva [Pedagogy for Civil Society]. (Ed. T. S. Koshmanova). Lviv: Publishing Center of Ivan Franko National University of Lviv. [in Ukrainian].

7. Smolikevych, N. R. (2018). Orhanizatsiino-pedahohichne zabezpechennia adaptatsii inozemnykh studentiv v universytetakh SSHA [Organizational and pedagogical provision of foreign students’ adaptation in US universities]. *Qualificative research paper as a manuscript. The author’s dissertation thesis for obtaining the scientific degree of candidate of pedagogical sciences: 13.00.01*. Ivan Franko National University of Lviv. Lviv, 236 p. [in Ukrainian].

8. Stankevych, N. (2016). Vzayemopovyazane navchannia vydiv movlennievoi diyalnosti v kursii ukrainskoi movy yak inozemnoi. [Interrelated learning of communicative activities in Ukrainian as a foreign language: theoretical and practical aspects]. *Theory and practice of teaching Ukrainian as a foreign language*. No.12, pp.232–242. [in Ukrainian].

9. Baohua Yu, Ewan Wright. (2016). Socio-cultural adaptation, academic adaptation and satisfaction of international higher degree research students in Australia. *Tertiary Education and Management*. No.22 (1), pp.49–64. [in English].

10. The World Book Encyclopedia. (2001). Vol. 1. World Book, Inc. Chicago, 470 p. [in English].

11. International Student. (2017). Choosing the USA. Available at: https://www.internationalstudent.com/study_usa/choosing-the-usa/#support (Accessed 28 Dec. 2019). [in English].

Стаття надійшла до редакції 20.05.2020

УДК: 378.015.311

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.211895>

Марія Клепар, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки початкової освіти
ДВНЗ “Прикарпатський Національний університет імені Василя Стефаника”

Тетяна Потапчук, доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти
ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”

Надія Кравець, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії
та методики дошкільної і спеціальної освіти
ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПОЗААУДИТОРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті подано, що позааудиторна діяльність має важливе значення у формуванні естетичної культури майбутніх педагогів, особливо її впливу на формування особистості, і є однією з актуальних проблем педагогічної науки.

Відзначено, що становлення Української держави органічно пов'язане з увиразненням пріоритетів духовної культури суспільства. Сьогодні особливої актуальності набуло питання про культурний стан студентської молоді як однієї з продуктивних соціальних верств населення. Складність його розв'язання полягає у тому, що навколишнє соціальне й культурне життя мало надає стимулів до виявлення естетичного досвіду, а навпаки, часто сприяє орієнтації на антикультурні цінності. З огляду на таке постала невідкладна потреба розвитку загальної культури майбутніх фахівців, зокрема естетичної культури, яка втратила статусу одного з найважливіших аспектів соціального та духовного розвитку особистості. У цьому контексті особливо важливим є формування естетичної культури майбутніх педагогів, адже рівень естетичної культури вчителя є одним із показників його професійної компетентності, від якої залежить формування духовного світу студентів, розвитку їхньої свідомості й самосвідомості.

Ключові слова: естетична культура; майбутні педагоги; позааудиторна діяльність; естетичні здібності; художня творчість.

Лит. 19.

Mariya Klepar, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor of the Pedagogy of Primary Education
Department, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

Tetyana Potapchuk, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Professor of the Theories and
Methods of Preschool and Special Education Department
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

Nadiya Kravets, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the
Theories and Methods of Preschool and Special Education Department
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

AN EDUCATIONAL POTENTIAL OF EXTRACURRICULAR ACTIVITY IN THE FORMATION OF AESTHETIC CULTURE OF FUTURE TEACHERS

The article presents that extracurricular activities are important in the formation of aesthetic culture of future teachers, especially its impact on the formation of personality and is one of the pressing problems of pedagogical science.

It is noted that the formation of the Ukrainian state is organically connected with the expression of the priorities of the spiritual culture of society. Today the issue of the cultural condition of student youth as one of the productive social strata of the population has become especially relevant. The difficulty of solving it is that the surrounding social and cultural life provides little incentive to discover aesthetic experience, but on the contrary, often contributes to the focus on anti-cultural values. Given this, there was an urgent need to develop the general culture of future professionals, in particular their aesthetic culture, which has lost its status as one of the most important aspects of social and spiritual development of the individual. In this context, the formation of aesthetic culture of future teachers is especially important, because the level of aesthetic culture of a teacher is one of the indicators of his professional competence, which depends on the formation of the students' spiritual world, development of their consciousness and self-awareness. The modernization of the educational space requires specialists who would use not only professional knowledge in their pedagogical activities, but also skillfully use the means of aesthetic and educational influence. The need to revise the basic principles, forms and methods of development of

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПОЗААУДИТОРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Варто вказати на важливі можливості формування естетичного світогляду, які закладені в різних формах позааудиторної виховної роботи (бесідах на естетичні теми, лекціях, факультативах з мистецтва та проблем естетичного виховання, концертах, дискусійних клубах, театралізованих виступах, творчих вечорах, бесідах за круглим столом тощо). Мистецтво є актуальним засобом впливу на розум і почуття людини тому у ЗВО влаштовують походи до музеїв, театрів, кіно, зустрічі з художниками, письменниками, акторами, тощо [16].

До найбільш вживаних форм виховної роботи доцільно В. Швирка відносить – бесіди, екскурсії, вікторини, “круглі столи”, ділові зустрічі, дискусії, турніри, тематичні та художні конференції, брифінги, семінари-тренінги, вечори, свята, конкурси, фестивалі, тижні кафедр, обряди, години спілкування, тренінг-курси, інсценування [17].

Контроль за самостійною та позааудиторною роботою студентів може бути опосередкованим або органічно вписаним у навчальний процес. Основними формами та засоби контролю є: семінарські заняття, індивідуально-теоретичні співбесіди, письмові контрольні роботи, передекзаменаційні опитування студентів за допомогою комп'ютера, державні іспити, вивчення основних інтересів, настроїв студентів, тестування [19].

Зі свого боку, Л. Онучак виділяє такі форми роботи зі студентами в позааудиторний час: теоретичні, практичні, комбіновані, а залежно від способу виконання завдань – усні та письмові форми діяльності, які активно використовуються викладачами у роботі зі студентами в позааудиторний час [8]. Л. Петриченко стверджує, що “правильно організована й раціонально спланована позааудиторна робота студента забезпечує найбільш високий рівень засвоєння матеріалу – трансформацію, є засобом активізації інтелектуальної діяльності, розвитку творчих здібностей, формування творчих умінь студента” [11].

Як зазначають Г. Корольова та Г. Петрова, форми естетичного виховання у позааудиторній роботі органічно пов'язані зі змістом виховного процесу, але зберігають відносну самостійність. Зустрічі та тематичні екскурсії розвивають естетичний інтерес до знань, естетичне сприйняття, погляди, смаки та ідеали, а також естетичні почуття, тобто все те, що складає поняття “естетична свідомість”, а отже формують естетичний світогляд майбутніх педагогів [6].

На перших курсах доцільно використовувати традиційні форми естетичного виховання – походи до театрів, музеїв, філармонію; проводити бесіди, тематичні вечори, усні журнали з питань літератури і мистецтва. Усі ці різноманітні форми естетичного виховання розширюють кругозір, естетичні потреби, формують естетичні інтереси. Для середніх курсів – це цілеспрямоване формування естетичних потреб, смаку, творчих інтересів в цілому, можливість продовжувати та розвивати у студентів естетичні потреби та інтереси шляхом проведення бесід з мистецтва та організації відповідних диспутів [6]. Під час формування естетичного світогляду у майбутніх педагогів слід використовувати такі активні форми роботи: ігри, конкурси, вистави, інсценування, підготовка до свят. На старших курсах важливо проводити зі студентами кінофільми, організовувати відвідування виставок, театрів, музеїв, причому зовсім не обов'язково цілісним колективом [6].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Можемо дійти висновків, що реалізація змісту естетичної підготовки майбутніх педагогів в процесі формування естетичного світогляду передбачає внесення естетичного початку в усі ланки навчально-виховної аудиторної та позааудиторної діяльності. Використання різноманітних форм і засобів естетичного виховання в аудиторній діяльності у ЗВО є складовою частиною позааудиторної діяльності та створюють обставини, що впливають на формування естетичного світогляду майбутніх педагогів [2].

У різних видах позааудиторної діяльності викладач має змогу використати форми занять, які подобаються і спробувати нові. Під час позааудиторного часу можна познайомити студентів із видатними творами музичного, образотворчого, архітектурного мистецтва, пояснити їх походження, запропонувати інформацію про стилі і напрямки, біографії відомих музикантів, художників, письменників [12].

Отже, позааудиторна робота є складним соціокультурним явищем, в основі якого лежать суспільні традиції та традиції закладу вищої освіти, уточнені вимогами студентської субкультури (студентська субкультура як чинник міжособистісних відносин у студентському середовищі). Це цілеспрямована діяльність студента що сприяє становленню особистості професіонала [3].

Таким чином, можна стверджувати, що: позааудиторна діяльність відбувається у вільний

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПОЗААУДИТОРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

час студентів; позанавчальна діяльність є особливим полікультурним середовищем, в якому студенти розвиваються та реалізуються; вона сприяє розвитку особистості в умовах колективного середовища, при цьому студент отримує досвід з соціокультурних чи комунікативних умінь та спілкування з ровесниками поза межами закладу освіти [18]; позааудиторна діяльність дає широкі можливості щодо естетичного виховання студентів і задачею викладача є використання цих можливостей та цілеспрямована робота формування естетичної культури майбутніх педагогів [14]. Подальших досліджень потребують можливості позааудиторної діяльності щодо створення умов для особистісного розвитку та самореалізації майбутніх педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдулов Р. М. Организация внеаудиторной воспитательной работы со студентами (негосударственные высшие учебные заведения): уч.-метод. пособие. Павлоград : ЗПИЭУ, 2003. 137 с.
2. Зелена І. О. Естетична підготовка майбутнього вчителя у навчально-виховній аудиторній та позааудиторній діяльності. Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія: педагогіка, психологія і соціологія. Випуск 5(155). Донецьк, ДонНТУ, 2009. URL: //ea.donntu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/10287
3. Коваль В. Ю. Участь студентства у мистецькій діяльності як засіб виховання культури міжособистісних відносин. Збірник наукових праць. Педагогічні науки / ред. Є. С. Барбіна. Херсон, 2009. Вип. 55. С. 282–286.
4. Козліковська Н. Я. Позааудиторна робота як складова вищої освіти. URL: http://www.vnuol.com.ua/upload/Naukovo_doslidna%20robota/Elektronni_vidannya/Act_problemi/2008/2/39.pdf (дата звернення: 29.09.2017)
5. Кондрашова Л.В. Теоретические основы воспитания нравственно-психологической готовности студентов пединститутов к профессиональной деятельности: дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 1989. 363 с.
6. Королева Г.И., Петрова Г.А. Система эстетической подготовки студентов в высших учебных заведениях. Издательство Казанского ун-та, 1984. 182 с.
7. Медведева О.Р. Формування творчих умінь студентів у позааудиторній виховній роботі: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Харківський

держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди: 13.00.04. Харків, 2008. 19 с.

8. Онучак Л. В. Педагогічні умови організації самостійної позааудиторної роботи студентів економічних спеціальностей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2002. 200 с.

9. Педагогическая энциклопедия; под. ред. Каирова И.А. Т. 2. Москва. 1965. 968 с.

10. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд. Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; за ред. З.Н. Курлянд. Київ: Знання, 2007. 495 с.

11. Петриченко Л. О. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Кіровоград, 2007. 20 с.

12. Сасенко Н.В. Культурологічний підхід до навчання іноземних мов у вищих технічних навчальних закладах : монографія. Харків : ХНАДУ, 2008. 344 с.

13. Скрипник Н.С. Структура позааудиторної діяльності студентів. Междисциплинарные исследования в науке и образовании. 2012. № 1. URL: mino.esrae.ru/158-1135

14. Скрипник Н. С. Позааудиторна робота на матеріалі іноземної мови як складова естетичного виховання студентів. Вестник Харьковского национального автомобильно-дорожного университета : сборник научных трудов / МОН Украины, ХНАДУ. Харьков : Из-во ХНАДУ, 2011. Вып. 53. С.53.

15. Словник педагогічних термінів. URL:http://pidruchniki.com.ua/pedagogika/slovník_pedagogichnih_terminiv (дата звернення: 26.07.2018)

16. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ, 2006. 528 с.

17. Швирка В.М. Естетичне виховання майбутнього вчителя-філолога засобами мистецтва: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Луган. держ. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2003. 20 с.

18. Шехавцова С.О. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у позанавчальній діяльності університету: дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2009. 223 с.

19. Яремчук Н.Я. Підготовка студентів класичного університету до виховної діяльності у загальноосвітній школі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2007. 189 с.

REFERENCES

1. Abdulov, R. M. (2003). Organizatsiya vneauditornoy vospitatelnoy raboty so studentami (negosudarstvennyie vyisshie uchebnyie zavedeniya) [Organization of extracurricular educational work

- with students (non-state higher education institutions)]. Pavlograd, 137 p. [in Russian].
2. Zelena, I. O. (2009). Estetychna pidhotovka maibutnoho vchytelia u navchalno-vykhovnii audytornii ta pozaaudytornii diialnosti [Aesthetic preparation of the future teacher in educational classroom and extracurricular activities]. *Scientific works of Donetsk National Technical University. Series: pedagogy, psychology and sociology*. Vol. 5(155). Donetsk. Available at: //ea.donntu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/10287 [in Ukrainian].
3. Koval, V. Yu. (2009). Uchast studentstva u mystetskii diialnosti yak zasib vykhovannia kultury mizhosobystisnykh vidnosyn [System of out-of-class activity of students of higher education institutions]. Collection of scientific works. Pedagogical sciences. (Ed.). Ye. S. Barbina. Kherson, Vol. 55. pp. 282–286. [in Ukrainian].
4. Kozlikovska, N. Ya. (2008). Pozaaudytorna robota yak skladova vyshchoi osvity [Out-of-class work as a component of higher education]. Available at: http://www.vmurol.com.ua/upload/Naukovo_doslidna%20robota/Elektronni_vidannya/Act_problemi/2008/2/39.pdf (accessed 29 Sept. 2017) [in Ukrainian].
5. Kondrashov, L.V. (1989). Teoreticheskie osnovy vospitaniya npravstvenno-psihologicheskoy gotovnosti studentov pedinstitutov k professionalnoy deyatel'nosti [Theoretical bases of education of moral and psychological readiness of students of pedagogical institutions for professional activity]. *Doctor's thesis*. Moscow, 363 p. [in Russian].
6. Koroleva, G.I., & Petrova, G.A. (1984). Sistema esteticheskoy podgotovki studentov v vysshikh uchebnykh zavedeniyah [System of aesthetic preparation of students in higher education institutions]. Publishing house of Kazan University, 182 p. [in Russian].
7. Medvedieva, O.R. (2008). Formuvannia tvorchykh umin studentiv u pozaaudytornii vykhovnii roboti [Formation of students creative skills in extracurricular educational work]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Kharkiv, 19 p. [in Ukrainian].
8. Onuchak, L. V. (2002). Pedagogichni umovy orhanizatsii samostiinoi pozaaudytornoj roboty studentiv ekonomichnykh spetsial'nostei [Pedagogical conditions of organization of independent out-of-class work of students of economic specialties]. *Candidate's thesis*. Kyiv, 200p. [in Ukrainian].
9. Pedagogicheskaya entsiklopediya (1965). [Pedagogical encyclopedia]. (Ed.). Kairova I.A. Vol. 2. Moscow, 968 p. [in Russian].
10. Kurliand, Z. N., Khmeliuk, R. I. & Semenova, A. V et al. (2007). Pedagogika vyshchoi shkoly [Pedagogy of Higher school: a manual]. (Ed.). Z.N. Kurliand. Kyiv, 495 p. [in Ukrainian].
11. Petrychenko, L. O. (2007). Pidhotovka maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly do innovatsiinoi diialnosti v pozaaudytornii roboti [Preparation of the future elementary school teacher for innovative activity in extracurricular work]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Kirovohrad, 20 p. [in Ukrainian].
12. Saienko, N.V. (2008). Kulturolohichni pidkhid do navchannia inozemnykh mov u vyshchyykh tekhnichnykh navchalnykh zakladakh [Culturological Approach to Foreign Language Teaching in Higher Technical Institutions]. Kharkiv, 344 p. [in Ukrainian].
13. Skrypnyk, N.S. (2012). Struktura pozaaudytornoї diialnosti studentiv [Out-of-class student activity structure]. *Interdisciplinary research in science and education*. No. 1. Available at: mino.esrae.ru/158-1135. [in Ukrainian].
14. Skrypnyk, N. S. (2011). Pozaaudytorna robota na materialy inozemnoi movy yak skladova estetychnoho vykhovannia studentiv [Out-of-class work on foreign language material as a component of aesthetic education of students]. Bulletin of the Kharkiv National Automobile and Highway University: collection of scientific papers / MES of Ukraine. Kharkov, Vol. 53. p.53. [in Ukrainian].
15. Slovník pedagogických terminů (2018). [Glossary of pedagogical terms]. Available at: http://pidruchniki.com.ua/pedagogika/slovník_pedagogichnih_terminiv (accessed 26 July 2018). [in Ukrainian].
16. Fitsula, M.M. (2006). Pedagogika vyshchoi shkoly [Higher Education Pedagogy]. Tutorial. Kyiv, 528 p. [in Ukrainian].
17. Shvyrka, V.M. (2003). Estetychne vykhovannia maibutnoho vchytelia-filoloha zasobamy mystetstva [Aesthetic education of the future teacher-philologist by means of art]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Luhansk Taras Shevchenko State Pedagogical University. Luhansk, 20p. [in Ukrainian].
18. Shekhavtsova, S.O. (2009). Formuvannia sotsiokulturnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv inozemnoi movy u pozanavchalnii diialnosti universytetu [Formation of sociocultural competence of future foreign language teachers in extracurricular activities of the university]. *Candidate's thesis*. Luhansk, 223 p. [in Ukrainian].
19. Iaremchuk, N.Ia. (2007). Pidhotovka studentiv klasychnoho universytetu do vykhovnoї diialnosti u zahalnoosvitnii shkoli [Preparing Classical University Students for Educational Activities in Secondary School]. *Candidate's thesis*. Vinnytsia, 189 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 18.06.2020

УДК 378.14:379.8

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.211896>

Тетяна Логвиненко, доктор педагогічних наук, професор
завідувач кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
Мар'яна Клим, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті проаналізовано особливості професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи в інклюзивному середовищі. Професійна готовність майбутніх фахівців соціальної сфери у цьому контексті визначається як спеціально організований цілісний системний процес педагогічної діяльності закладу вищої освіти, що має на меті формування у майбутніх соціальних педагогів високої компетентності й готовності до виконання професійних функцій у соціальній та соціально-педагогічній роботі відповідно до потреб і особливостей розвитку суспільства.

Центральними суб'єктами професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів виступають викладач і студент, де професійна педагогічна діяльність тісно взаємодіє з навчальною діяльністю студента, які будуються на спільному прагненні досягнути високого результату у підготовці фахівців до майбутньої діяльності. Завдяки реалізації тренінгових технологій у системі підготовки майбутніх соціальних педагогів відбувається формування цінностей, вмінь, навичок життєвих та фахових компетентностей, студенти мають можливість усвідомити негативні прояви різних соціально-корекційних ситуацій на особистісному рівні, важливість попередження чи подолання різного виду асоціальних проявів у майбутній професійній діяльності.

Ключові слова: професійна готовність; майбутні соціальні педагоги; інклюзивне середовище; тренінгові технології; професійна діяльність.

Лім. 11.

Tetyana Lohvynenko, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,
Head of the Social Pedagogy and Correctional Education Department
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
Maryana Klym, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the
Social Pedagogy and Correctional Education Department
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

PROFESSIONAL READINESS OF FUTURE SOCIAL PEDAGOGUES TO WORK IN AN INCLUSIVE ENVIRONMENT

The article deals with the features of professional readiness of future social pedagogues to work in an inclusive environment. Professional readiness of future social pedagogues is defined in this context as a specially organized holistic systemic process of pedagogical activity of higher education institution. It aims to form in future social pedagogues high competence and readiness to perform professional functions in social and socio-pedagogical work according to needs and features of society development.

The central subjects of professional training of future social pedagogues are the teacher and the student, where professional pedagogical activity closely interacts with the student's educational activity. It is based on a common desire to achieve a high result in training the professionals for future activities. It is established that the professional readiness of social pedagogues to carry out activities in an inclusive environment in recent years has become relevant as a theoretical problem and as a real practical activity. It is in response to the dynamic social processes that have embraced the modern political, social and economic space of many countries and increases the need to improve the education of children with special educational needs, their well-being for creating better conditions for their rights. Due to the implementation of training technologies in the system of training future social pedagogues is the formation of values, skills, life and professional competencies, students have the opportunity to understand the negative manifestations of various social and corrective situations at the personal level, to understand the importance of preventing or overcoming various antisocial manifestations.

Keywords: professional readiness; future social pedagogues; inclusive environment; training technologies; professional activity.

Постановка проблеми. Розглядаючи освіту крізь призму інклюзії, необхідно відзначити зміну уявлення про цінності кожної дитини з особливими освітніми потребами

і необхідності перегляду стандартів системи освіти. У сучасних умовах розвитку наша держава активно рухається до втілення ідей інклюзивної освіти, хоча заклади загальної

середньої освіти в своїй більшості не мають достатніх умов та ресурсів для реалізації даного процесу (відсутність належної методичної, матеріальної та кадрової бази).

Для сучасного соціального педагога інклюзія має змістовно-конструктивні бар'єри, що вимагають сформованості певних компетенцій. Саме тому, актуальною є проблема вивчення і оптимізації професійно-особистісної готовності соціальних педагогів, підвищення соціально-педагогічної компетентності, мобільності соціального педагога, що працює в умовах впровадження інклюзивної освіти [1, 38; 4, 370].

Актуальність розгляду даної проблеми визначається тим, що використання корекційних технологій, інновацій в освітньому процесі, якість взаємодії з суб'єктами освіти стають, з одного боку, показником рівня компетентності майбутнього соціального педагога, його професійно-особистісної готовності, а іншого – дієвим засобом реалізації інклюзії, одним з найбільш ефективних умов її вдосконалення. Цей складний процес вимагає організаційних, змістових і ціннісних змін.

Аналіз останніх публікацій та досліджень.

Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури засвідчує, що різноманітні аспекти готовності майбутніх соціальних педагогів до здійснення професійної діяльності досліджують Н. Васягіна [2], І. Зязюн [3], Н. Марчук [2], Л. Міщик [7], С. Харченко [10] та ін.

Професійну підготовку науковці розглядають як полісемічний термін, який означає одержання кваліфікації або спеціальності, спеціально організований процес, фахову готовність до виконання майбутніх завдань. Компоненти, що входять до професійно-особистісної готовності, обґрунтовують як інтегративний конструкт особистості, професійну активність і життєдіяльність суб'єкта, утвореного системою смислових відносин, цінностей, установок, мотивацій і Я-концепції, що відображає специфіку професійної діяльності.

Тенденції розвитку професійно-особистісної готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи в інклюзивному середовищі В. Бондар [1], І. Івенських [2], Т. Ілляшенко [5], А. Колупаєва [6], С. Сорокоумова [9] частково аналізують. Дослідники зазначають, що зміст професійної, соціально-педагогічної підготовки є динамічним системним утворенням, обсяг і глибина якого в основному визначаються інформаційними потребами майбутнього соціального педагога. Однак, як свідчить аналіз наукових джерел, проблема організації та професійної готовності

майбутнього соціального педагога до здійснення діяльності в інклюзивному середовищі залишається ще недостатньо вивченою.

Мета статті – проаналізувати специфіку формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи в інклюзивному середовищі.

Виклад основного матеріалу. Модернізація освіти задає нові орієнтири до підготовки фахівців для системи загальної середньої освіти, що працюють в умовах інклюзивної практики. Соціально-педагогічний супровід в умовах інклюзії повинен починатися якомога раніше і проходити з урахуванням сенситивних періодів розвитку дітей з особливими освітніми потребами, з урахуванням якісних вікових психічних новоутворень через організацію провідних видів дитячої діяльності. Діагностична, корекційна і розвиваюча робота повинна сприяти виявленню зон актуального і найближчого розвитку, з урахуванням специфіки фізичного і психічного розвитку [5, 28].

Розглянемо поняття “готовність соціального педагога до реалізації інклюзивної освіти”. Л. Міщик трактує готовність соціального педагога до реалізації інклюзії як цілісне, особистісне утворення, що включає професійні, моральні, соціальні, психологічні властивості особистості, що забезпечують результативність діяльності. Як компоненти виділяють професійну і психологічну готовність до реалізації інклюзивної освіти [7, 11].

С. Сорокоумова в структурі готовності соціального педагога до реалізації інклюзивної освіти виокремлює наступні компоненти: особистісна готовність, ціннісно-смислова та професійна готовність [9, 72]. Дослідниця акцентує увагу на позитивній мотивації соціального педагога до реалізації освіти як основи особистісної готовності соціального педагога до інклюзії, виокремлює професійну і особистісну готовність соціального педагога.

Структура професійно-особистісної готовності являє собою єдність двох блоків: особистісного та професійного. Особистісний блок утворений індивідуальними та ціннісними орієнтаціями, очікування та мотивація суб'єкта, Я-концепція. Професійний блок утворений змістовними і статусними характеристиками професійної діяльності. У ньому можна виділити зовнішній і внутрішній аспекти [8, 317]. Професійний і особистісний блоки знаходяться в тісному взаємозв'язку і безперервній взаємодії.

Високий професіоналізм майбутніх соціальних педагогів залежить не тільки від наявності професійних компетенцій, здобутих у навчанні та необхідних для роботи, а й певних особистісних

ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

якостей (емпатія, толерантність, педагогічний оптимізм, високий рівень самоконтроль та саморегуляції, доброзичливість, перцептивні вміння, креативність, творчий підхід до розв'язання проблем, завдань педагогічної роботи) [3, 13].

В основі професійно-особистісної готовності майбутнього соціального педагога до роботи в інклюзивному середовищі є позитивне емоційне відношення, прагнення до професійного вдосконалення і саморозвитку професійно значущих якостей. З позиції компетентнісного підходу, готовність майбутнього соціального педагога до реалізації професійної діяльності в інклюзивному середовищі розглядаємо як інтегральне особистісне утворення, що включає мотиваційно-ціннісний, операційно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний компоненти [10, 52].

З метою гармонізації та розвитку структурних компонентів професійно-особистісної готовності майбутнього соціального педагога до роботи в інклюзивному середовищі науковці пропонують використання таких методів роботи: занурення в діяльність з розв'язання проблемних професійного завдання, цілепокладання, планування і конструювання освітнього процесу, проектування корекційно-розвивального середовища, розробка програм самоосвіти, інтерактивні, дискусійні, імітаційні методи. Необхідно включати в роботу з педагогами технології проектування індивідуального корекційно-освітнього маршруту, групової роботи, розвитку критичного мислення, технології навчання методом кейсів [11, 19].

Ефективність тренінгових технологій для підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи в інклюзивному середовищі зумовлена переосмислення особливостей професії і професійно-особистісного потенціалу, можливостей самореалізації в роботі з різними категоріями дітей, а також осмислення перспектив розвитку в професійної діяльності [2, 29].

Використання тренінгових технологій має на меті посилити якість підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи в інклюзивному середовищі. 22–25 травня 2018 р. кафедра соціальної педагогіки та корекційної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка організувала Міжнародний тиждень науки “Соціальна інклюзія: виклики сьогодення”. У заході взяли участь представники зарубіжних закладів вищої освіти і соціальних служб Бельгії, Нідерландів, Данії, Румунії.

Протягом міжнародного тижня відбувся семінар: “Інклюзивна освіта: 6 ключів до

майбутнього”. Під керівництвом викладачів Елс Калленс (університет прикладних наук ВІВЕС, Бельгія), Алі Віт і Яна Ховінга (університет прикладних наук м. Гронінген, Нідерланди) були обговорені актуальні питання організації інклюзивної освіти в Бельгії, Нідерландах, Україні. Проаналізовано та апробовано на практиці ключі: “Розуміння та роль інклюзії”, “Рефлексія”, “Комунікація”, “Співпраця”, “Цілісний погляд на дитину”, “Адаптація”, здійснено огляд досвіду інклюзивного навчання у країнах Європейського Союзу.

Студенти та викладачі обговорили проблеми інклюзивної освіти в ранньому дитинстві за участю представників дошкільних закладів, загальноосвітніх шкіл, спеціалізованих освітніх закладів Дрогобича, Трускавця, Самбора, Дрогобицького і Самбірського районів.

Традиційно в координатах впровадження міжнародного досвіду у підготовку майбутніх соціальних педагогів на факультеті психології, педагогіки та соціальної роботи відбуваються численні Міжнародні україно-румунно-бельгійські науково-методичні семінари-тренінги “Соціально-педагогічна та корекційна робота з дітьми з особливими потребами” (11–15 листопада 2013 р.), “Технології соціально-педагогічної роботи з дітьми з особливими потребами” (12–16 травня, 2014 р.), “Корекційна та соціально-педагогічна робота з людьми з особливими потребами” (03–07 листопада 2014 р.), “Розвиток соціальних навичок у соціально-педагогічній роботі з дітьми та молоддю з особливими потребами” (16–20 листопада, 2015 р.), “Соціально-педагогічний супровід сімей з дітьми з особливими потребами” (26–29 квітня, 2016 р.), “Технології соціальної роботи в реабілітаційних центрах” (26–29 вересня, 2016 р.), “Соціально-педагогічна робота з дітьми з особливими потребами та їх родинami” (2–5 травня, 2017 р.), “Інноваційні технології соціально-педагогічної підтримки дітей з особливими потребами” (30 жовтня–04 листопада 2017 р.), “Формування соціальних навичок у дітей з особливими потребами” (26–30 листопада 2018 р.), “Сучасні технології соціально-педагогічного супроводу дітей та молоді з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти” (25–29 березня 2019 р.).

Тренінги проводять багаторічні партнери факультету – спеціалісти соціального центру для людей з обмеженими можливостями “Зевенберген” та інклюзивного центру “Кристал” (Румунія). Робота зазвичай відбувається у групах “Соціальні навички як напрям командної роботи”, “Розуміння аутизму” “Базові навички у роботі з

дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного-освітнього середовища”. Учасники серії тренінгових занять мають змогу ознайомитися з цікавим досвідом практичної роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти, відпрацьовувати сучасні технології соціально-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами у закладах загальної середньої освіти, удосконалювали майбутні вміння і навички підтримки цієї категорії дітей.

Уміле керівництво тренінгом забезпечує максимальний ефект та створення умов для формування нового значущого досвіду соціальної поведінки майбутнього соціального педагога. Тренер сприяє розвитку пізнавального інтересу до професійної діяльності і формує у студентів готовність до продуктивного професійного життя [6, 53].

Ефективна тренінгова діяльність відбувається з урахуванням та аналізом особливостей навчально-виховного процесу та вікових особливостей дітей з особливими освітніми потребами. Наведемо змістове наповнення тренінгів:

- виявлення проблемних соціальних та корекційних ситуацій. Найбільш часто зустрічаються проблеми, пов'язані з шкільним фактором і структурою організації класу;

- розвиток системи комунікації серед учасників команди. Більшість завдань тренінгу складні та дитиноцентровані. У кожній тренінгової групі виявляється свій підхід до їх виконання: хтось вирішує одразу ж, хтось виробляє план, але стає зрозумілим одне – якщо вони не будуть ефективно взаємодіяти, їх спіткає невдача, тому необхідно оволодіти навичками компетентного спілкування;

- формування навичок індивідуальної та групової рефлексії. В процесі тренінгу після кожної вправи тренери пропонують учасникам обговорити, що трапилося: “що їм вдалося зробити добре, що гірше, що б вони зробили по-іншому”;

- створення позитивного соціального оточення. Для цього під час тренінгу акумулюються емоції, психологічні особливості та якості особистості. Крім цього, учасники тренінгу вчать розпізнавати емоції дітей з особливими потребами.

Висновки. Однією з умов успішної реалізації інклюзивної освіти є професійна готовність майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Отже, професійну готовність майбутнього соціального

педагога до інклюзії визначають рівень знань і компетенцій, здобутих в умовах закладів вищої освіти, що дозволяють ефективно здійснювати соціально-педагогічну діяльність. Готовність майбутніх соціальних педагогів до роботи в сфері освітньої інклюзії повинна відповідати сучасним запитам суспільства. Нами встановлено, що професійна діяльність в умовах інклюзії є динамічною, що вимагає від фахівця постійного вдосконалення і пошуку нових шляхів розв'язання соціально-педагогічних завдань.

Вважаємо, що важливим у забезпеченні готовності майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивного середовища забезпечить використання у їх підготовці комплексу тренінгових занять, лекцій та майстер-класів. Такий підхід надасть змогу створити нові взірці інклюзивної практики, сформувати уміння проєктувати індивідуальну траєкторію розвитку кожної дитини з особливими освітніми потребами та створювати концепцію розвитку як дитячої групи (класу), так і окремої дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар В. І. Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів для його реалізації. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. Вип. 15. 2010. С. 39–42.
2. Васягина Н. Н., Марчук Н. Ю. *Оптимизация профессионально-личностной направленности педагога*. Учеб.-метод. пособие. Екатеринбург, 2013. 145 с.
3. Зязюн І. А. *Актуальні проблеми професійно-педагогічної підготовки вчителя*. Київ : Либідь, 2002. 40 с.
4. Ивенских И. В., Сорокоумова С. Н. Профилизация будущих педагогов начальной школы для системы инклюзивного образования. *Проблемы современного педагогического образования*. 2017. № 56. С. 367–373.
5. Ілляшенко Т. Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній заклад. *Соціальний педагог*. 2009. № 5. С. 26–35.
6. Колупаева А. Інклюзивна освіта в контексті реалій сьогодення. *Практика управління закладом освіти*. 2010. № 4. С. 52–56.
7. Мищик Л. І. *Профессиональная подготовка социального педагога (педагогический, психологический и управленческий аспекты)*. Запорожье : ИПК “Запоріжжя”. 1996. 104 с.
8. Сластенин В. А. Социальная педагогика и социальная работа : личность и профессия. *Теория и практика социальной работы : отечественный*

и зарубежный опыт. Москва: 1993. Т. 1–2. С. 316 – 323.

9. Сорокоумова С. Н. *Инклюзивное образование*. Москва: Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова, 2015. 203 с.

10. Харченко С. Я. *Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика: монографія*. Луганськ : Альма-матер. 2006. 320 с.

11. Vislie L. From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*. 2003. 18(1). С. 17–35.

REFERENCES

1. Bondar, V. I. (2010). Inklusivne navchannia ta pidhotovka pedahohichnykh kadriv dlia yoho realizatsii [Inclusive education and training of teachers for its implementation]. *Scientific journal of Drahomanov NATIONAL Pedagogical University. Correctional pedagogy and psychology*. Edition 15. 2010. pp. 39–42. [in Ukrainian].

2. Vasiachyna, N. N. & Marchuk, N. Yu. (2013). *Optymyzatsiia professionalno-lychnostnoi napravlenosti pedahoha* [Optimization of the professional and personal orientation of the teacher]. Training and methodical book. Ekaterynburg, 145 p. [in Russian].

3. Ziazun, I. A. (2002). *Aktualni problemy profesiino-pedahohichnoi pidhotovky vchytelia* [Actual problems of the teacher's professional and pedagogical training]. Kyiv: Lybid. 40 p. [in Ukrainian].

4. Yvenskykh, Y. V. & Sorokoumova, S. N. (2017). *Profylyzatsiia budushchykh pedahohov nachalnoi shkoly dlia systemy ynklusivnoho obrazovanyia* [Profiling of future primary school teachers for the

system of inclusive education]. *Problems of modern teacher education*. No. 56. pp. 367–373. [in Russian].

5. Illiashenko, T. (2009). Intehratsiia ditei z osoblyvymy osvithnimy potrebamy u zahalnoosvitnyoumy zakladi [Integration of children with special educational needs at the seconadary educational institution]. *Social pedagogue*. No. 5. pp. 26–35. [in Ukrainian].

6. Kolupaieva, A. (2010). Inklusivna osvita v konteksti realii sohodennia [Inclusive coverage in the context of real life]. *The practice of managing the mortgage of education*. No. 4. pp. 52–56. [in Ukrainian].

7. Myshchuk L.Y. (1996). *Professyonalnaia podhotovka sotsyalnoho pedahoha (pedahohycheskyi, psykhohycheskyi i upravlencheskyi aspekty* [Professional training of a social teacher (pedagogical, psychological and managerial aspects)]. Zaporizhzhia, 104 p. [in Russian].

8. Slastenyn, V.A. (1993). *Sotsyalnaia pedahohika y sotsyalnaia rabota : lychnost y profesyia* [Social pedagogy and social work: personality and profession]. *Theory and practice of social work: domestic and foreign experience*. Moscov. Vol. 1–2. pp. 316–323. [in Russian].

9. Sorokoumova, S. N. (2015). *Ynklusivnoe obrazovanye* [Inclusive education]. Moscow, 203 p. [in Russian].

10. Kharchenko, S. Ya. (2006). *Sotsializatsiia ditei ta molodi v protsesi sotsialno-pedahohichnoi diialnosti: teoriia i praktyka* [Socialization of children and young people in the process of social and pedagogical activity: theory and practice]. Luhansk, 320 p. [in Ukrainian].

11. Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*. 18 (1). pp. 17–35. [in English].

Стаття надійшла до редакції 26.05.2020



“У центрі етичного Я вчителя стоїть його ставлення до знань, розумової праці, науки, освіченості, читання, книжки. В образі свого вихователя діти повинні бачити безмежну відданість розумовому життю, науці. Дітей скоряє захоханість учителя в знання. Якщо ви хочете, щоб вас шанували, будьте провідником дітей на стежці подиву, зачудування істиною, яку ви відкриваєте разом з дітьми, а дітям здається, що відкривачі – вони, ви тільки їх помічник, без якого вони не можуть обійтися. Найтонше діти пізнають вашу працю тоді, коли з вашою допомогою вони мислять, відкривають істину, зачудовуються і дивуються”.

Василь Сухомлинський
український педагог



УДК: 378.147

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.211897>

Максим Імерідзе, кандидат педагогічних наук, докторант
Національного університету “Чернігівський колегіум” імені Т.Г. Шевченка
Іван Биков, директор ПП ЗОШ “Майбуття” I–III ступенів
Дмитро Величко, викладач кафедри образотворчого мистецтва,
ДЗ “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського”

ВИКОРИСТАННЯ ГЕЙМІФІКАЦІЇ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена новаціям в процесі професійного становлення студентів бакалаврату різних спеціальностей. Поширення комп'ютерних ігор дозволяє створити нові освітні практики. Використання гейміфікації освітнього процесу у вищій школі стає необхідною освітньою практикою, що пропонує нові форми освіти та професійної підготовки. Гейміфікація – застосування елементів гри та ігрових принципів у неігрових контекстах для досягнення реальних освітніх цілей під час вивчення освітнього предмету.

Мета статті – проаналізувати процес гейміфікації в освітньому середовищі закладів вищої освіти в професійному становленні студентів бакалаврату різних спеціальностей.

Наукова новизна полягає у визначенні основних напрямів використання гейміфікації як освітньої практики в закладах вищої освіти.

Ключові слова: професійне становлення студентів; гейміфікація; освітній процес; заклади вищої освіти.

Лит. 15.

Maksym Imeridze, Ph.D. (Pedagogy), Doctoral Student,
Taras Shevchenko National University “Chernihiv Colehium”
Ivan Bykov, Director of the Secondary School “Futureo of the I – III levels
Dmytro Velychko, Lecturer of the Fine Arts Department,
Faculty of Arts and Graphics, State Institution
“Kostyantyn Ushynskiy South Ukrainian National Pedagogical University”

USE OF GAMIFICATION IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article is devoted to innovations in the process of professional development of undergraduate students of various specialties. The proliferation of computer games has created new educational practices. The use of gamification of the educational process in higher education is becoming a necessary educational practice that offers new forms of education and training. Visualization activates cognitive activity and facilitates the assimilation of educational material by undergraduate students of various specialties. Gamification – the application of elements of the game and game principles into non-game contexts, introduced in modern online games, to motivate students and achieve real educational goals while studying the subject.

The purpose of the article is to analyze the process of gamification in the educational environment of higher education institutions in the professional development of undergraduate students of various specialties.

Methodology. A descriptive method with elements of comparative analysis, a method of modeling that contributed to a comprehensive study of the problem.

Scientific novelty is to determine the main areas of use of gamification as an educational practice in higher education institutions.

Conclusions. 1. In the process of teaching undergraduate students, the use of gamification allows to expand the possibilities of traditional higher education and shift the emphasis to interactive learning. This will allow students to think outside the box and develop self-control, as well as diversify the format of educational activities. 2. An indicator of professional development is professionalism. In this process, gamification becomes a necessary educational practice that offers new forms of education and training. Visualization and simultaneous influence on different senses intensify cognitive activity and facilitate the assimilation of undergraduate students of different specialties of educational material. 3. To actively use the gamified education system, it is necessary to study the theoretical materials, try to gamify a particular topic or lesson and analyze how undergraduate students react to such an innovation.

The use of computer games in the educational process of higher education institutions promotes the development of personality, communication skills, improves the professional development of students.

Keywords: professional development of students; gamification; an educational process; institutions of higher education.

Постановка проблеми. Основним завданням розвитку вищої освіти в Україні є створення умов для професійного становлення майбутніх фахівців. Професійне становлення особистості Л. Шнейдер визначає, як “формування професійної спрямованості, компетентності, соціально значущих і професійно важливих якостей і їхньої інтеграції, готовність до постійного особистісного і професійного зростання” [5, 99; 11, 122]. Професійне становлення майбутнього фахівця залежить від певних характеристик людини, які визначають кінцевий успіх формування студента як професіонала та його готовність до професійної діяльності. На тлі розвитку Інтернету та широкого поширення комп’ютерних ігор виникла необхідність створення нових привабливих освітніх практик, зокрема, гейміфікації як інноваційної форми навчання і професійної підготовки зі значним потенціалом щодо доповнення і розширення можливостей традиційного навчання.

Гейміфікацію визначають як застосування елементів гри та ігрових принципів у неігрових контекстах [13], впровадження елементів гри у практику в повсякденному житті, ніяк не пов’язаному з іграми [9], використання ігрових правил, “запроваджених у сучасних онлайн-іграх, для мотивації тих, хто навчається, і досягнення реальних освітніх цілей під час вивчення освітнього предмета” [10].

Невирішеними раніше частинами проблеми вважаємо відмінність гейміфікації від інших освітніх технологій. Ці освітні технології засновані на принципах гри та в них застосовуються підходи, характерні для комп’ютерних ігор, з метою підвищення залучення тих, хто навчається, до процесу навчання, щоб розв’язувати прикладні завдання [9].

Актуальність проблеми. Так, на думку В. Бодрова, до характеристик, що значно покращують результати освітнього процесу у вишах, можна віднести: професійну мотивацію як спонукальну та спрямовуючу активність особистості для задоволення не тільки біологічних потреб, але й у праці, спілкуванні, самоствердженні, самореалізації та самовдосконаленні; загальну і професійну підготовленість у формі попередніх і кваліфікаційних знань, умінь та навичок, які необхідні для виконання стандартних та нетипових професійних завдань; рівень професійної

готовності та резервів організму до трудової діяльності, розвиток професійно важливих фізіологічних функцій аналізаторів та таких фізичних якостей, як сила, витривалість та швидкість; стан індивідуально-психологічних функцій людини, що характеризують пізнавальні процеси [1; 5, 100].

Відомо, що сучасні студенти вишів живуть в особливому інтерактивно-ігровому просторі, тому гейміфікація власне і використовується для створення звичного й затишного для них середовища. Це середовище при правильній організації освітнього процесу сприяє підвищенню ефективності навчання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Сучасним підходам до розуміння поняття “гейміфікації” в освіті присвячено роботи вітчизняних дослідників: В. Биховця, О. Кочкурової, Є. Новікової, О. Пасічник, Н. Саєнко, [5; 7; 8]. В дослідженнях зарубіжних науковців (К. Вербаха, П. Новоструєва, П. Храмкіна, А. Marczewski та ін.) також визначено різні аспекти гейміфікації як освітньої технології [2; 6; 10; 13].

Мета статті – проаналізувати процес гейміфікації освітнього середовища закладів вищої освіти в професійному становленні студентів бакалаврату різних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Натепер вже накопичено значний досвід застосування ігор в освіті: як в офлайн-, так і онлайн-режимах, як в електронному так і в дистанційному варіантах. Однак все ще не існує систематизованого підходу до вивчення гейміфікації, що дозволяє використовувати переваги цієї технології в умовах ЗВО повною мірою.

Це необхідно для покращення результатів освітнього процесу, що особливо важливим є для студентів бакалаврату. Саме в період освітнього процесу в бакалавраті активно починається професійне становище особистості студентів. У своїх дослідженнях Е. Зеєр [3,6] виділяє “три етапи професійного становлення особистості: адаптація, інтенсифікація та ідентифікація. На початковому етапі навчання важливими є такі якості: прагнення до саморозвитку, високий рівень працездатності, дисциплінованість, сумлінність та відповідальність. Усе це пов’язано з тим, що студенти на цьому етапі професійного становлення адаптуються до умов та змісту освітнього процесу, визначаються нові соціальні ролі, взаємостосунки з викладачами та з

одногрупниками. На наступному етапі професійного становлення провідною стає науково-пізнавальна діяльність. Це етап інтенсифікації, який передбачає розвиток загальних та спеціальних здібностей, інтелекту, відповідальності за своє становлення та самостійності”. Наукові дослідження О. Кочкурової також підтверджують важливість процесу розвитку спеціальних здібностей студентів вищів [5, 100]. Поняття “гейміфікація” було введено розробником комп’ютерних ігор Н. Пеллінгом [15] у 2002 р.

Комп’ютерні та відеоігри, що лежать в основі гейміфікації, відрізняються від інших популярних медіа. Вони інтерактивні й дозволяють гравцям виступати в різних ролях (ученого, мандрівника, винахідника, політичного лідера та ін.), ставити завдання, здійснювати вибір та оцінювати його наслідки [7]. Гравців в іграх називають геймерами. Вони мають свободу вибору та здатні впливати на ситуацію як у віртуальному, так і в реальному середовищі.

Зауважимо, що провідні світові “компанії почали стрімко впроваджувати гейміфікацію у свої ділові процеси” [8, 188].

Розробники ігрових моделей і додатків, призначених для використання у сфері освіти, називають “кілька функцій гри в сучасному освітньому процесі” [14], а саме: “гра як спосіб створення інноваційного середовища; гра як спосіб отримання знань із різних галузей; гра як симуляція; гра як спосіб дискусії; гра як виконання досліджень; гра як оволодіння практичними навичками; гра як спосіб рольової поведінки і рефлексії”.

Розкриємо основні складові гейміфікації. Зарубіжний дослідник К. Капп подає більш розгорнуте визначення “гейміфікації як використання принципів ігрової механіки, естетики й мислення для того, щоб залучити тих, хто навчається, до освітнього процесу, підвищити їхню мотивацію, активізувати навчання й вирішити проблеми” [12, 232]. Він зосереджує увагу на потребі отримання балів, бонусів, просуванні на наступний рівень. Вважає це “фундаментом усього процесу гейміфікації”. Зарубіжні дослідники вважають, що ігрове мислення є найважливішим елементом гейміфікації. А також доводять, що “ключовим моментом гейміфікації є залучення учасників до процесу освітньої гри” [2; 13].

Натепер вважається, що розробники освітніх комп’ютерних ігор мають враховувати такі пункти: “гра повинна бути кольоровою, динамічною, мати цікаву сюжетну лінію; у грі

повинні бути представлені як освітні матеріали в різних формах (текст, відео, графіка, анімація), так і різноманітні форми контролю знань (тести із закритою та відкритою формами відповіді, порівняння, установлення взаємозв’язку, співвідношень); гра повинна мати ієрархічну структуру, тобто складатися з кількох залежних між собою рівнів; результати контролю знань повинні фіксуватися і враховуватися під час гри; у грі повинна бути надана можливість отримання додаткової інформації для подальшого стимулювання проходження гри” [8, 189].

Визначимо специфічні риси гейміфікації: компоненти, динаміку, механіку.

Проаналізуємо спочатку *компоненти* згідно з дослідженням К. Вербаха, Д. Хантера: “це більш конкретна форма, яку приймають механіка й динаміка”. Найважливіші ігрові компоненти: досягнення (певних цілей); аватари (візуалізація характеру гравця); бейджи (візуалізація досягнень); битви з босами (особливо складні випробування для переходу на наступний рівень); колекціонування (накопичення наборів предметів або бейджів); битви (конкретний раунд боротьби, зазвичай дуже динамічний); доступ до контенту (подальший зміст гри після того, як гравці досягають певних показників); подарунки (можливість ділитися ресурсами з іншими); рейтинги лідерів (візуалізація розвитку гравця); рівні (певні кроки щодо розвитку гравця); очки (кількісне відображення розвитку гри); квести (конкретні завдання з власними цілями й винагородами); соціальний профіль (візуалізація гри в соціальній мережі гравця); команди (певні групи гравців, які працюють разом заради спільної мети); віртуальні товари (ігрові активи з суб’єктивною або реальною грошовою цінністю) [2, 28].

Згідно П. Новоструєва, “динаміка – це високий рівень абстракції. Найважливішими ігровими динаміками є емоції (допитливість, дух суперництва, розчарування, відчуття щастя), розповідь (послідовна, безперервна сюжетна лінія), просування (зростання гравця і його розвиток), відносини (соціальні взаємодії формують почуття товариськості, відчуття власного статусу, альтруїзму)” [6, 74].

Науковець П. Новоструєв також стверджує, що “механіка освітньої гри – це основні процеси, які рухають діями гравця й забезпечують його залучення до гри. Типовими ігровими механіками є такі: завдання (загадки або будь-які інші завдання, які вимагають зусиль для їхнього вирішення); шанс (елементи випадковості); змагання (група гравців або один гравець

перемагають, а інша група або інший гравець – програють); співробітництво (гравці повинні працювати разом для досягнення спільної мети); зворотний зв'язок (інформація щодо просування гравця); накопичення ресурсів (отримання корисних або колекційних предметів); винагороди (нагороди за певні дії та досягнення); угоди (торгові операції між гравцями, безпосередньо або через посередників); ходи (почергова участь гравців); досягнення перемоги (показники, завдяки яким гравець або команда стають переможцями)” [6, 74].

Більшість вітчизняних та зарубіжних науковців вважають, що при розробці освітніх ігор також необхідно враховувати те, що невід'ємною частиною безлічі відеоігор є організація роботи за принципом “завдання в завданні”, тобто більші за обсягом завдання містять малозначні завдання. Це означає, що довгострокова мета розбита на середньострокові завдання (рівень 1, 2, 3). Більшість науковців як вітчизняних так й зарубіжних констатують, що такий підхід є надзвичайно ефективним не лише у світі ігор, але й у освітній діяльності, і саме тому він був перенесений в освітній процес.

В своїх працях П. Невоструєв виділяє в гейміфікації триаду основних елементів: “1) очки (points), що показують прогрес проходження через ігровий простір; як правило, видаються за певні дії; 2) бейджи (badges), які більшою мірою є приємним доповненням, проте необхідно враховувати, що бейджи можуть видаватися як за високі результати, так і за низькі; 3) дошки лідерів (leaderboards), що відображають прогрес гравця щодо інших в ігровому просторі (levels)” [6, 73].

Варто наголосити на тому, що впровадження гейміфікації в процес вищої освіти неможливе без ведення акаунтів, тобто своєрідних “особистих справ студентів, у яких фіксуються всі їхні досягнення. Акаунти необхідні для послідовного відстежування прогресу гравців. Сам термін “гейміфікація” можна асоціювати з електронними чи відеоіграми, але це не є ключовою умовою процесу. Навіть за відсутності необхідного обладнання можна гейміфікувати освітній процес різних дисциплін в бакалавраті. Проте це потребує ретельної підготовки з боку викладачів цих дисциплін: важливо визначити мету, на яку спрямована діяльність студентів; досягнення цієї мети необхідно поділити на етапи, які можна відстежувати; наступний етап полягає в процесі проектування та розробки самої гри, на кшталт настільної з графічним представлення кожного з рівнів; студенти мають змогу присвоїти собі імена,

чи обрати аватарку; для викладача необхідно продумати систему бонусів та винагород за правильне вчасне, або додаткове виконання тих чи інших завдань; групова участь у процесі гейміфікації має сприяти підтримці загальної ігрової атмосфери [9, 346].

Важливо пам'ятати, що до участі в гейміфікованому освітньому процесі студенти вищів забезпечуються інструкціями (гайдами), в яких указано вимоги до поведінки під час заняття, специфіку отримання очок, особливості переходу на наступні рівні.

Модифікуючи статтю О. Карабіна, маємо зазначити, що також важливо аналізувати й результати гейміфікації [4, 45]: 1. Сприяє мотивації студентів бакалаврату до освітнього процесу. 2. Розвиває у студентів, особливо 1–2 курсів бакалаврату, розумові навички, просторову уяву та реакцію. 3. Заохочує до роботи в інтерактивному середовищі. 4. Формує практичні вміння та навички роботи у групах із закріпленням освітнього матеріалу. 5. Сприяє організації самостійної роботи студентів. Більшість дослідників як в Україні, так й за рубежом стверджують, що існують й недоліки впровадження гейміфікації в освітній процес вищої школи. Зокрема: нерозуміння цілей і завдань освітнього процесу; невміння впроваджувати ігрові механіки; наявність дефіциту в комунікації під час освітнього процесу; удосконалення підготовки викладачів вищої школи з використання інформаційних технологій та засобів. Також можемо констатувати, що гейміфікація робить освітній процес у вищій школі захоплюючим і цікавим, розвиває творчі здібності студентів бакалаврату різних спеціальностей [4, 45].

Висновки. 1. У процесі навчання студентів вищів в бакалавраті процес гейміфікації дозволяє розширити можливості традиційної вищої освіти та перенести акцент на інтерактивне навчання. Це дозволить студентам мислити нестандартно й розвивати самоконтроль, а також урізноманітнити формат освітніх занять. 2. Показником професійного становлення є професіоналізм. В цьому процесі гейміфікація стає необхідною освітньою практикою, що пропонує нові форми освіти та професійної підготовки. Візуалізація й одночасний вплив на різні органи чуття активізують пізнавальну діяльність і сприяють полегшенню засвоєння студентами бакалаврату різних спеціальностей освітнього матеріалу. 3. Для активного використання гейміфікованої системи освіти, необхідно проаналізувати, як студенти бакалаврату реагують на подібне нововведення.

Використання комп'ютерних ігор в освітньому

процесі закладів вищої освіти сприяють розвитку особистості, комунікативних умінь та навичок, покращують професійне становлення студентів.

Перспективами подальших наукових розвідок вважаємо аналіз помилок в процесі впровадження ігрових технологій в освітньому процесі ЗВО.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности: учебное пособие для вузов. Москва: ПЕР СЭ, 2001. 511 с.
2. Вербак К., Хантер Д. Вовлекай и властвуй. Игровое мышление на службе бизнеса. Москва, 2015. 107 с.
3. Зеер Э. Ф. Кризисы профессионального становления личности. *Психологический журнал*. 1997. № 6. С. 35–44.
4. Карабин О. Й. Гейміфікація в освітньому процесі як засіб розвитку молодших школярів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 67. Т. 1. С. 44–47.
5. Кочкурова О. В. Особливості професійного становлення фахівців в умовах навчання у закладах вищої освіти. *Дослідження різних напрямків розвитку психології та педагогіки: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (19-20 червня 2020 р., м. Одеса)*. Одеса: ГО "Південна фундація педагогіки", 2020. С. 99–100.
6. Невоструев П. Ю. Применение концепции игрофикации в рамках разработки контент-стратегии. *Евразийское научное объединение*. 2015. Т. 1. № 3 (3). С. 73–74.
7. Пасічник О. Гейміфікація процесу навчання іноземної мови студентів закладів вищої освіти. *Збірник наукових праць*. Вип. 24 (1–2018). Ч. 2. С. 344–349.
8. Сасенко Н. В., Новікова Є. Б. Потенціал гейміфікації як сучасної освітньої технології в умовах ЗВО. *Вісник Національного університету "Чернігівський колегіум" імені Т.Г. Шевченка*. Вип. 5 (161). Серія: Педагогічні науки. Чернігів: НУЧК, 2019. С. 187–191.
9. Современные проблемы науки и образования. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22236> (дата звернення: 16.07.2020).
10. Храшкин П. В. Геймифицируй это: как урок превратит в игру. URL: <https://www.ispring.ru/eleaming-insights/gameschool/> (дата звернення: 16.07.2020).
11. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО "МОДЭК", 2004. 600 с.
12. Кэпп К. М. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. John Wiley & Sons, 2012. 336 p.
13. Marczewski A. Gamification: a simple introduction. New York, 2013. 288 p.
14. Moving Learning Games Forward. URL: www.educational.mit.edu/papers/movinglearning-gamesforward_edarcade.pdf (дата звернення: 16.07.2020).

15. Pelling's Nick. Home Page. URL: <http://www.nickpelling.com/> (дата звернення: 16.07.2020).

REFERENCES

1. Bodrov, V. A. (2001). *Psihologija professionalnoj prigodnosti: [Fitness psychology]: uchebnoe posobie dlja vuzov [textbook for universities]*. Moscow, 511 p. [in Russian].
2. Verbah, K., & Hanter, D. (2015). *Vovlekaj i vlastvuj. Igrovoe myshlenie na sluzhbe biznesa [Involve and Conquer. Game Thinking at the Service of Business]*. Moscow, 107 p. [in Russian].
3. Zeer, Je. F. (1997). *Krizisy professionalnogo stanovlenija lichnosti [Crises of professional development of personality]*. *Psychological journal*. No 6. pp.35–44. [in Russian].
4. Karabin, O. J. (2019). *Ghejmifikacija v osvitnjomu procesi jak zasib rozvytku molodshykh shkoljariv [Gamification in the educational process as a means of developing primary school children]*. *Pedagogy of formation of creative personality in higher and general education schools*. No 67. Vol. 1, pp.44–47. [in Ukrainian].
5. Kochkurova, O. V. (2020). *Osoblyvosti profesijnogho stanovlennja fakhivciv v umovakh navchannja u zakladakh vyshhoji osvity [Features of professional development of specialists in the conditions of study in higher education institutions]*. *Research of different directions of development of psychology and pedagogy: Collection of scientific works of participants of the international scientific and practical conference (June 19-20, 2020, Odessa)*. Odessa, pp. 99–100. [in Ukrainian].
6. Nevostruev, P. Yu. (2015). *Primenenie koncepcii igrofikacii v ramkah razrobotki kontent-strategii [Application of the Concept of Gamification as Part of Developing a Content Strategy]*. *Eurasian Scientific Association*. Vol. 1. No. 3 (3), pp.73–74. [in Russian].
7. Pasichnyk, O. (2018). *Ghejmifikacija procesu navchannja inozemnoji movy studentiv zakladiv vyshhoji osvity [Gamification of the process of learning a foreign language by students of higher education institutions]*. *Collection of scientific works*. Vol. 24 (1), part. 2, pp.344–349. [in Ukrainian].
8. Saenko, N. V. & Novikova, Je. B. (2019). *Potencial ghejmifikacii jak suchasnoji osvitnjojji tekhnologiji v umovakh ZVO. [The potential of gamification as a modern educational technology in the conditions of free economic education]*. *Bulletin of the Taras Shevchenko National University "Chernihiv Collegium"*. Vol. 5 (161). Serija: Pedagoghichni nauky. Chernihiv, pp.187–191. [in Ukrainian].
9. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya [Modern Problems of Science and Education]*. Available at: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22236>. (Accssed 16 July 2020) [in Russian].
10. Hramkin, P. V. *Gejmificiruj eto: kak urok prevratitv igru [Gamify This: How to Turn a Lesson into a Game]*. Available at: <https://www.ispring.ru/eleaming-insights/gameschool/>. (Accssed 16 July 2020) [in Russian].
11. Shneyder, L. B. (2004). *Professionalnaya identichnost: teoriya, eksperiment, trening [Professional*

**ЗМІСТ ТЕОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ЛЬВІВСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ
ТА ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКИЙ КОНТЕКСТ (кін. XVIII – поч. XX ст.)**

identity: theory, experiment, training]. Moscow; Voronezh. 600 p. [in Russian].

12. Kapp, K. M. (2012). The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. John Wiley & Sons. [in English].

13. Marczewski, A. (2013). Gamification: a simple introduction. New York. [in English].

14. Moving Learning Games Forward. Available at: www.educational.mit.edu/papers/movinglearning-gamesforward_edarcade.pdf. (Accessed 16 July 2020) [in English].

15. Pelling's, Nick. Home Page. Available at: <http://www.nickpelling.com/>. (Accessed 16 July 2020) [in English].

Стаття надійшла до редакції 17.06.2020

УДК 378.4.09

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.211898>

Теодор Лешак, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Львівського національного університету імені Івана Франка
Марія Лепех, магістр освіти,
Львівського національного університету імені Івана Франка

**ЗМІСТ ТЕОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ЛЬВІВСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ
ТА ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКИЙ КОНТЕКСТ (кін. XVIII – поч. XX ст.)**

У статті розглядаються методологічні та змістові аспекти богословської підготовки студентів Львівського університету XVIII – поч. XX ст. як складової австрійської вищої теологічної освіти. На підставі сучасної типології проаналізовано особливості тогочасної європейської теологічної освіти. До наукового обігу впроваджено нові джерельні матеріали, а саме – навчальні плани теологічного факультету Львівського університету вказаного періоду. Визначено перелік навчальних дисциплін, що їх вивчали студенти теологічного факультету Львівського університету упродовж XIX – початку XX ст., а також прослідковано динаміку змін академічних годин, виділених на їхнє вивчення. Опіраючись на ці дослідження доведено, що зміст теологічної освіти у Львівському університеті був типовим для університетів Австрійської (Австро-Угорської) монархії. На основі досліджених архівних даних, міністерських документів і проведеної порівняльної характеристики з'ясовано позицію богословської освіти у Львівському університеті в типології тогочасної європейської вищої теологічної освіти.

Ключові слова: теологічна освіта; вища освіта; Львівський університет; Австрійська монархія; типологія.

Лім. 17.

Teodor Leshchak, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the
General Pedagogy and Pedagogy of High School Department
Lviv Ivan Franko National University
Mariya Lepekh, Master of Education Lviv Ivan Franko National University

**CONTENT OF THEOLOGICAL EDUCATION IN THE UNIVERSITY OF LVIV AND THE
GENERAL EUROPEAN CONTEXT (the end of XVIII-th – beginning of XX-th century)**

The article deals with the content of theological preparation of students of Lviv University of XVIII-th – beginning of the XX-th century as an element of Austrian higher theological education. Based on modern typology, the peculiarities of European theological education are analyzed from the retrospective. New research materials has been introduced to the scientific circulation, namely the curricula of the Theological Faculty of Lviv University of the specified period.

It has been found out on the basis of the theoretical literature that there were two models – the Athens and Berlin ones in European higher theological education in the XX-th century according to David Kelsi. That is the transmission of spiritual experience and rational comprehension of theological knowledge. Robert Banks adds two more models to them – the Jerusalem and Genevian, which provided for the training of missionaries and parish priests respectively.

It was operated a four-year program of theological education in the Austrian higher schools. Information on the content of higher theological education is contained in the published annual curricula of universities. It is established that during the XIX-th century, grammar of ancient Hebrew, ancient Syriac, Chaldean, Greek and Latin, church history, biblical archeology, biblical calculus, church history, didactics and catechetics, dogmatics, patriarchy, patriarchy, biblical hermeneutics, church law, moral and pastoral theology, liturgy, homiletics were studied at the Theological Faculty of Lviv University. The number of academic hours allocated to practical training has grown over the years.

Based on analysis of the theological education content of the University of Lviv was typical to Austrian universities of the XIX-th century. It was almost completely respond with government regulations for higher schools. Based on the archival data, ministerial documents and comparative characterization has been shown that Austrian higher education combined the features of Berlin and Geneva models.

Keywords: *theological education; higher education; Lviv University; Austrian monarchy; typology.*

Постановка проблеми. Поступальний розвиток вищої теологічної освіти в Україні сприяє поглибленню наукового зацікавлення багатим досвідом богословських студій у стінах вітчизняних університетів. Поява теологічних факультетів у світських університетах і розширення змісту богословської освіти в українських вишах сприяє подальшому різнобічному осмисленню цього напрямку наукових досліджень і відкриває нові можливості для об'єктивного аналізу профільної дидактичної спадщини. Виходячи з таких міркувань, визначаємо метою даного ретроспективного дослідження панорамний погляд на європейську вищу освіту з конкретним оглядом Львівського академічного поля.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Методологічні питання західної університетської теологічної освіти детально висвітлені у працях Робера Бенкса і Девіда Келсі. Вони підсумували базові напрямки богословських наукових студій та прослідкували основні етапи їхнього розвитку. Єзуїтську богословську спадщину та організаційні здобутки товариства всебічно вивчав Людвіг Пехнік. Ґрунтовний огляд східнохристиянської богословської освіти здійснив російський учений В. Лосський. Краще зрозуміти вплив теологічної освіти на розвиток середнього і вищого шкільництва в Україні дають змогу фрагменти праці Степана Сірополка "Історія освіти в Україні". Однак, системного вивчення організаційного забезпечення та змістового наповнення теологічної освіти XIX ст. у європейських вишах все ще бракує. Спробуємо долучитися до вивчення вказаної проблематики на прикладі Львівського університету.

Виклад основного матеріалу дослідження. Традиція підпорядкування європейських закладів початкової, середньої та вищої освіти церковним структурам була закладена ще в добу Середньовіччя і не переривалася в Епоху Відродження та Просвітництва. До середини XVIII ст. у справі організації освіти держава займала індивідуальну позицію, віддаючи опіку над цією сферою опосередковано церкві, а безпосередньо – чернечим орденам і духовенству. Львівський університет як навчально-наукова інституція завдячував своєю появою організаційно-дидактичним заходам Товариства Ісуса, відтак і зміст його освіти розроблявся на

підставі освітньої політики цієї релігійної спільноти. За часів Єзуїтської Академії він був закладений у "Ratio Studiorum" [16]. Статутним обов'язком ордену єзуїтів вважалося поширення католицької віри саме за допомогою освіти. Кожен член товариства на певному етапі свого членства в ордені повинен був стати вчителем – на цьому було поставлено головний наголос у Конституціях (1547–1550) Товариства Ісуса [12, 21]. Як відомо, власне вчительська підготовка у стінах Академії не здійснювалася, оскільки її було покладено на профільні навчальні заклади – педагогічні семінарії, які були дидактичним винаходом ордену [13, 232; 15, 28].

З кінця XVIII ст. європейські політичні режими т.зв. освіченого абсолютизму започаткували процес передачі освітніх функцій від церковних до державних управлінських структур, однак він не відразу набув незворотного характеру. Зазначимо, що в ряді католицьких держав Європи вплив церкви на управління закладами освіти домінував до другої половини XIX ст. Зокрема, "Політичний шкільний закон" Австрії від 17 серпня 1805 р., який діяв до 1873 р., встановлював загальний нагляд над народним (початковим) шкільництвом за державою, однак безпосередній контроль покладала на латинську консисторію, тобто на римо-католицьку церковну владу. Офіційно функціонування сфери освіти регулювалося австрійським законодавством і регламентувалося розпорядженнями профільних органів державної влади (спочатку Надвірної канцелярії, а від середини XIX ст. – Міністерства віровизнань і народної освіти) [2, 501].

Церква не поспішала зрікатися своїх контролюючих функцій у сфері освіти і в другій половині XIX ст. Осць як про управління системою шкільництва в Австрії після "весни народів" пише український історик освіти Степан Сірополко: "Міністерство освіти послідовно йшло до підпорядкування шкіл церкві і кінець кінцем підготувало угоду з Римським престолом (т.зв. конкордат), що оголосив цісарський патент з дня 5 листопада 1855 р. Внаслідок того конкордату церква отримала великі права щодо внутрішнього життя школи й призначення учителів. Згідно з міністерським розпорядженням 1855 р., усунуто з програм тривіальних шкіл реальні науки, підручники, піддано ревізії з метою усунути з них усе те, що не відповідає католицькій вірі. Для

догляду над шкільництвом з міністерського розпорядження повстали крайові шкільні ради, де засідали шкільні радники, пізніше крайові шкільні інспектори, що мали при своїх інспекціях звертати особливу увагу на релігійно-моральне виховання школи” [2, 520–521]. Таким чином, можна ствердити, що не лише католицька церква домагалася збереження свого впливу на сферу шкільництва, але й уряд добровільно самоусувався від повноти управління цим сегментом суспільного життя [7, 733].

Верхівку системи шкільництва під патронатом церкви творила спеціалізована теологічна освіта, яка незмінно виконувала функції кадрового самовідтворення християнського духовенства шляхом реалізації століттями сформованої парадигми морально-етичних, соціокультурних, громадсько-політичних, інтелектуальних та інших завдань. Ведучи мову про богословську (теологічну) освіту, насамперед слід з’ясувати сутність цього явища, адже протягом всього історичного розвитку світової педагогіки і шкільництва не було вироблено єдиного стандарту підготовки богослова. Таким чином, варто окреслити моделі теологічної освіти і вказати на їхні відмінності. При цьому слід врахувати той факт, що розуміння богословської освіти може суттєво відрізнятися одне від одного в залежності від конфесії, закладу освіти чи навіть позицій окремих осіб.

Американський дослідник Девід Келсі у своїй розвідці “Між Афінами і Берліном: дебати про теологічну освіту” пропонує виокремлювати дві моделі теологічної освіти – афінську та берлінську [11]. Афінська модель, на його думку, ґрунтується на принципі пайдейї (грецьк. παιδεία) у значенні “виховання душі”. Ця лінія була прийнята від Платона через Фелона Александрійського Климентом Александрійським. Сутність афінської моделі можна проілюструвати цитатою відомого російського філософа В. Лосського: “Богослов’я і містику взагалі-то не протиставляють; навпаки, вони підтримують і доповнюють одне одного. Перше неможливе без другого: якщо містичний досвід є особистісним проявом спільної віри, то богослов’я є спільним виявом того, що може бути пізнаним у досвіді кожною людиною” [1]. Таким чином, мова йде про первісний характер внутрішнього пережиття християнських істин і вторинність їх висловлювання. Дана модель може реалізовувати основне цілепокладання теологічної освіти, тому вона може виступати ядром для інших моделей. Якщо слово “освіта” взяти в лапки, то її можна порівняти з інститутом старецтва у православній

традиції, коли людина, яка іде шляхом святості, вчить і показує своїм прикладом шлях до Бога.

Берлінську модель теологічної освіти можна назвати університетською, оскільки вона спрямована насамперед на формування кваліфікованого фахівця в галузі теології. У цій моделі домінує раціональне осягнення теологічного знання, тобто за своїми базовими принципами така підготовка теолога нічим не відрізняється від університетської підготовки філософа, історика і т.д. Метою берлінської парадигми стає богослов-науковець, який знає і може чітко розмежувати тонкощі віровчення своєї релігії. Освіта теолога такого зразка ґрунтується на глибокому знанні Священного писання та богословської традиції своєї, а також інших конфесій. Таким чином, берлінську теологію можна повною мірою долучати до переліку академічних наук і готувати відповідних фахівців у світських закладах освіти [11].

До двох вищезазначених моделей американський дослідник Роберт Бенкс додає дві інші: єрусалимську та женецьку. Єрусалимська модель орієнтована насамперед на підготовку місіонерів, тобто підготовка теологів спрямована на активну проповідь. Вишколений таким чином богослов повинен вміти відстоювати істини своєї віри у публічних дискусіях і бути орієнтованим у першу чергу на поширення своєї релігії серед людей мало знайомих з релігійною традицією, яку представляє теолог. Така освіта повинна сформувати обізнаність в інших релігійних традиціях, в конфесійних відмінностях, народних віруваннях, вільнодумних теоріях. Кінцевою метою місіонерського навчального закладу не є підготовка священика, хоча це й не виключається, чи знавця теологічних тонкощів, а харизматичної комунікабельної людини, яка може стати палким проповідником.

Врешті, женецька модель теологічної освіти спрямована на підготовку священнослужителів і є виключно конфесійно зорієнтована. Її можна назвати професійною богословською освітою, оскільки така теологія носить насамперед літургійний зміст. Богослов, вишколений у даній освітній моделі, повинен вміти ретранслювати чіткі принципи, догмати і канони членам своєї громади та проводити богослужіння. Крім того, йому потрібно вміти вести господарство своєї громади і робити це, щоб це було продовженням навчання та виховання членів общини. Заклади освіти, в яких готують теологів за женецькою моделлю, в сучасній освітній системі називають духовними семінаріями [6].

Слід зазначити, що вищенаведена типологія не

може претендувати на повноту узагальнення, але дозволяє здійснити принаймні попередню спробу розмежування теологічної освіти з метою вивести аналіз на вищий рівень узагальнення. Вказані освітні моделі – це своєрідні ідеальні типи, в реаліях яких зустрічаються змішані парадигми, де превалює одна з моделей теологічної освіти і присутні елементи інших. Дана теза повністю стосується і Львівського університету як типового представника австрійського вищого шкільництва свого часу.

Для з'ясування позиції, яку займали теологічні факультети німецьких і австрійських університетів XVIII – початку XX ст. у вищенаведеній системі, доцільно звернути увагу на зміст освіти, який дані структурні підрозділи пропонували своїм студентам протягом вказаного історичного періоду. До 1785 р. навчання на теологічних факультетах австрійських університетів тривало п'ять років. Спроба освітньої адміністрації Йосифа II в 1788 р. скоротити програму вищої богословської освіти до трьох років швидко була відкинута і з 1790 р. Міністерством було остаточно утверджено чотирирічні теологічні студії [17, 13–14].

Традиційно відомості про зміст освіти містяться в опублікованих університетських навчальних планах, які подавали перелік курсів, періодичність і тривалість занять, а також інформацію про викладача. Для прикладу, навчальний план Львівського університету 1830/31 н. р. для теологічного факультету виглядав наступним чином:

1 рік навчання:

1. Церковна історія – за підручником Даннемаера (Відень, 1806). Дві години на тиждень протягом обох семестрів. Доктор теології Онуфрій Криницький.

2. Староєврейська мова – за третім виданням підручника з граматики Йоганна Яна (Відень, 1809). Дві години на тиждень у першому семестрі.

3. Біблійна археологія – за підручником Фореріуса Акерманна (Відень, 1826). Дві години на тиждень у першому семестрі.

4. Вступ до книг Старого Заповіту – за підручником Фореріуса Акерманна (Відень, 1825). Одна година на тиждень у другому семестрі. Останні три – професор Міхал Круль.

2 рік навчання:

1. Грецька мова – за п'ятим виданням підручника з граматики Ленделенсбурга (Лейпціг, 1805). Дві години на тиждень у першому семестрі.

2. Біблійне літочислення – за підручником Георга Маєрса. Дві години на тиждень у першому семестрі. О. Яків Геровський.

3. Церковне право – за довідником Кехбергергса

з австрійського церковного права (Лінц, 1819). Дві години на тиждень у другому семестрі. Доктор права, професор Антон Сеймбергер.

4. Про педагогіку – за підручником Едварда Мільде (Відень, 1821). Двічі на тиждень протягом обох семестрів. Професор Григорій Яхимович.

3 рік навчання:

1. Догматика – за третім виданням підручника Енгельберта Клюмфельса (Відень, 1802). Дві години на тиждень протягом обох семестрів. Професор Ігнацій Пенка.

2. Моральна теологія – за підручником Маорі Шенкеля. Дві години на тиждень протягом обох семестрів. Професор і греко-католицький митрополит Бенедикт Левицький.

4 рік навчання:

Пасторальна теологія – за підручником Райхенбергерса (Відень, 1812). Дві години на тиждень протягом обох семестрів. Професор Кастан Змігородський [14, 3–5].

Понад це повідомлялося, що для студентів другого року навчання можливо будуть проводитися лекції з “педагогічної катехитики” у львівській нормальній школі її вчителем Александром Тинським протягом обох семестрів. Час, тривалість і періодичність занять мали бути повідомлені додатково [14, 5].

Розпорядженням Міністра віровизнань і освіти від 30 червня 1850 р. було встановлено наступний перелік обов'язкових навчальних курсів для університетських теологічних факультетів Австрії: староєврейська мова, студії над Старим і Новим Завітами, історія церкви, патрологія (патристика), катехитика і дидактика [7, 730–732]. Після підписання Австрійською монархією Конкордату з Папським престолом виходить ще одне розпорядження Міністра (від 29 березня 1858 р.), яке більш детально регламентує порядок вивчення вказаних вище навчальних предметів. Цей порядок визначався наступним чином: 1 рік навчання – Загальна догматика, Вступ до Святого Письма, Вступ до латинського перекладу Святого Письма (т.зв. Вульгата), Давньоєврейська граMATика; 2 рік навчання – Спеціальна догматика, Вивчення латинського перекладу Святого Письма, Вивчення оригінального тексту Святого Письма; 3 рік навчання – Історія церкви, Моральна теологія; 4 рік навчання – Пасторальна теологія, Літургіка, Духовне красномовство, Катехитика і дидактика, Церковне право [7, 742].

Реалізацію норм цих розпоряджень ілюструють університетські навчальні плани. Так, у 1860/61 н. р. студенти теології Львівського університету вивчали наступні курси:

1 рік навчання:

**ЗМІСТ ТЕОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ЛЬВІВСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ
ТА ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКИЙ КОНТЕКСТ (кін. XVIII – поч. XX ст.)**

1. Фундаментальна догматика (5 год. на тиждень).
2. Давньоєврейська граматики (2 год. на тиждень).
3. Вивчення тексту Вульгати (3 год. на тиждень).
4. Давньосірійська і халдейська граматики (3 год. на тиждень).
5. Біблійна археологія (4 год. на тиждень)
2 рік навчання:
 1. Спеціальна догматика (9 год. на тиждень).
 2. Біблійна герменевтика (2 год. на тиждень).
 3. Вивчення тексту Вульгати Нового Завіту (3 год. на тиждень).
 4. Вивчення грецького тексту Нового Завіту (2 год. на тиждень).
 5. Глибоке вивчення тексту Нового Завіту (2 год. на тиждень).
 6. Педагогіка (2 год. на тиждень).
3 рік навчання:
 1. Історія церкви (9 год. на тиждень).
 2. Моральна теологія (9 год. на тиждень).
- 4 рік навчання:
 1. Пасторальна теологія – окремо українською і польською мовами (9 год. на тиждень).
 2. Церковне право (5 год. на тиждень) [3].

Поданий вище перелік свідчить про зростання протягом вказаних сорока років числа навчальних годин у 3–4 рази – з 4–6 до 14–19 годин на тиждень. При цьому число годин, відведених на вивчення педагогіки, не зросло і його відносна частка серед інших навчальних дисциплін скоротилася. Відсутність серед пропонованих курсів катехитики, визначеної Міністерством як обов'язкової, свідчить про не надто ретельне виконання університетською владою інструкцій віденського уряду.

Про міру консервативності у змістовому наповненні теологічної освіти свідчить той факт, що самостійні лекторські курси, які виводилися не з обов'язкового підручника, а будувалися на основі власних дидактичних текстів, на теологічному факультеті з'являються значно пізніше, аніж скажімо на філософському. Так, авторські курси з психології та історії виховання з'являються у навчальних планах філософського факультету 1870/1871 н. р. [4], у той час як на теології вперше такий курс ("Про церковний суд") з'явився у 1877/78 н. р. – його читав професор церковного права Марцелі Паливода [5]. Публікації навчальних планів Львівського університету свідчать, що протягом наступного десятиліття власні лекційні курси викладачів теологічного факультету поступово витіснили т.зв. підручникові курси. Це сприяло поживленню

навчального процесу через подолання його схоластичних ознак, що були властиві вищій освіті I пол. XIX ст.

Ведучи мову про рівень наукових досліджень з теології слід зауважити, що у Львівському університеті він був вкрай невисоким. Нестабільний правовий статус Єзуїтської академії, воєнно-політичні чинники і проблемний характер соціально-економічного розвитку Галичини не дозволяв ордену належним чином розвивати науковий потенціал львівського осередку. Як наслідок, автор п'ятитомного дослідження "Nomenclator literarius theologiae catholicae: theologos exhibens aetate, natione, disciplinis distinctos" (Абеткова номенклатура католицької теології. Теологи за віком, національною і дисциплінарною приналежністю) Гуго Гуртер згадає лише двох науковців зі Львова – Грегора Генделя і Анджея Нарольського [9; 10].

XIX ст. не принесло для львівської богословської науки значних змін на краще. Як свідчить статистика, що її подає один із співавторів двотомної "Історії Львівського університету" Станіслав Стажинський, упродовж 1869–1894 рр. науковий ступінь доктора отримало 399 випускників юридичного факультету, 66 випускників філософського факультету і лише 4 випускники теологічного факультету [8, 406–407]. У другій половині XIX ст. авторами наукових монографій виступали тільки чотири львівські викладачі теології, а саме – Франц Захаряевич, Йосиф Делькевич, Михайло Гарасевич та Юліан Загурський [17, 31].

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок в даному напрямі. Опираючись на подані вище факти можна стверджувати, що теологічні факультети німецьких і австрійських університетів XVIII–початку XX ст. поєднували в собі ознаки берлінської та женецької моделей європейської теологічної освіти, причому Львівський університет більшою мірою тяжів до останньої. Про це свідчить насамперед зміст освіти, який пропонувався студентам упродовж вказаного історичного періоду. Ним передбачалося наукове заглиблення в об'єкт богословського пізнання із наголосом на підготовці майбутнього священнослужителя до практичної душпастирської праці.

Подальші наукові розвідки з даної проблематики покликані розширити джерельну базу дослідження і проаналізувати зміст пропонованих студентам лекційних курсів у різних університетах Австрії та Пруссії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лосский В.Н. Очерк мистического богословия Восточной Церкви. Москва : Центр “СЭИ”, 1991. 288 с.
2. Сірополко С. Історія освіти в Україні. Київ: Наук.думка, 2001. 663 с.
3. Akademische behörden an der K.K.Universitat zu Lemberg sammt der Ordnung der vorlesungen an derselben in winter semester des Studien-Jahres 1861/62. Lemberg : Gedruckt bei Peter Piller, 1861. 107 s.
4. Akademische behörden an der K.K.Universitat zu Lemberg sammt der Ordnung der vorlesungen an derselben in winter semester des Studien-Jahres 1871/72. Lemberg : Gedruckt bei Peter Piller, 1871. 118 s.
5. Akademische behörden an der K.K.Universitat zu Lemberg sammt der Ordnung der vorlesungen an derselben in winter semester des Studien-Jahres 1877/78. Lemberg. 1877. 114 s.
6. Banks R. Reenvisioning theological education: exploring a missional alternative to current models. Grand Rapids, MI: Wm. B. Eerdmans Publishing, 1999. 268 p.
7. Die österreichischen universitätsgesetze; sammlung der für die österreichischen universitäten gültigen gesetze, verordnungen, erlasse, studien- und prüfungsordnungen usw., im auftrage des K. K. Ministeriums für kultus und unterricht mit benützung der amtlichen akten hrsg. von dr. Leo ritter Beck von Mannagetta und dr. Carl von Kelle k.k. Ministerialräte im Ministerium für Kultus und Unterricht. Wien : Manzschke k.u.k. Hof-Verlags- und Universitäts-Buchhandlung, 1906. 1086 s.
8. Finkel L., Starzyński S. Historia Uniwersytetu Lwowskiego. Cz. 1-2. Lwów, 1894. Cz. 2. 442 s.
9. Hurter H. Nomenclator literarius theologiae catholicae: theologos exhibens aetate, natione, disciplinis distinctos. Tomus IV. Theologia catholicae seculum secundum post Concilium Tridentum.ab anno 1664–1763. Oeniponte : Libraria academica Wagneriana, 1893. LIII p.
10. Hurter H. Nomenclator literarius theologiae catholicae: theologos exhibens aetate, natione, disciplinis distinctos. Tomus V. Theologia catholicae seculum tertium post Concilium Tridentum.ab anno 1764–1894. Oeniponte : Libraria academica Wagneriana, 1895. LXII p.
11. Kelsey D. Between Athens and Berlin: the theological education debates. Grand Rapids, Mich. : William B. Eerdmans, 1993. 235 p.
12. Konstytucje Towarzystwa Jezusowego wraz z przypisami Kongregacji Generalnej XXXIV oraz Normy Uzupełniające zatwierdzone przez tę samą Kongregację. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2006. 588 s.
13. Kot S. Historia wychowania. Lwów, 1934. T.I. 408 s.
14. Ordnung der öffentlichen Vorlesungen welche an der Sr. k.k. Majestät Franz I. höchsten Namen führenden Universität zu Lemberg im Schuljahre 1830 gehalten werden. Lemberg : Gedruckt bei Peter Piller, 1830. 19 s.
15. Piechnik L. Nowe elementy, wniesione przez jezuitów do szkolnictwa polskiego w XVI wieku. Z dziejów szkolnictwa jezuickiego w Polsce. Kraków : Wydawnictwo WAM, 1996. 259 s.
16. The Jesuit Ratio Studiorum of 1599 translated into English, with an Introduction and Explanatory Notes by Allan P. Farrell, S.J. University of Detroit. Washington. 1970. 134 p.
17. Wydział Teologiczny Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie (1918–1933). Lwów : Z drukarni Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Lwowie, 1934. 160 s.

REFERENCES

1. Lossky, V. N. (1991). *Ocherk mystycheskoho bohoslovyia Vostochnoi Tserkvy* [An outline of the mystical theology of the Eastern Church]. Moscow, 288 p. [in Russian].
2. Siropolko, S. (2001). *Istoriia osvity v Ukraini* [History Education in Ukraine]. Kyiv, 663 p. [in Ukrainian].
3. Akademische behörden an der K.K.Universitat zu Lemberg sammt der Ordnung der vorlesungen an derselben in winter semester des Studien-Jahres 1861/62 [Academic authorities at the I.R. University of Lemberg collecting the order of lectures on the winter semester of the academic year 1861/62]. Lemberg, 1861. 107 p. [in German].
4. Akademische behörden an der K.K.Universitat zu Lemberg sammt der Ordnung der vorlesungen an derselben in winter semester des Studien-Jahres 1871/72 [Academic authorities at the I.R. University of Lemberg collecting the order of lectures on the winter semester of the academic year 1871/72]. Lemberg, 1871. 118 p. [in German].
5. Akademische behörden an der K.K.Universitat zu Lemberg sammt der Ordnung der vorlesungen an derselben in winter semester des Studien-Jahres 1877/78 [Academic authorities at the I.R. University of Lemberg collecting the order of lectures on the winter semester of the academic year 1877/78]. Lemberg, 1877. 114 p. [in German].
6. Banks, R. (1999). Reenvisioning theological education: exploring a missional alternative to current models. Grand Rapids, MI: Wm. B. Eerdmans Publishing, 268 p. [in English].
7. Die österreichischen universitätsgesetze; sammlung der für die österreichischen universitäten

gültigen gesetze, verordnungen, erlasse, studien- und prüfungsordnungen usw., imauftrage des K. K. Ministeriums für kultus und unterricht mit benützung der amtlichen akten hrsg. von dr. Leo ritter Beck von Mannagetta und dr. Carl von Kelle k.k. Ministerialräte im Ministerium für Kultus und Unterricht [Austrian university laws; Collection of the laws, ordinances, decrees, study and examination regulations etc. applicable to the Austrian universities, on behalf of the I.R. Ministry of Culture and Teaching with the use of the official files ed. from dr. Leo knight Beck from Mannagetta and dr. Carl von Kelle I.R. Ministerial Councils in the Ministry of Culture and Education]. Wien, 1906. 1086 p. [in German].

8. Finkel, L. & Starzyński, S. (1894). *Historia Uniwersytetu Lwowskiego* [History of Lviv University]. Is. 1-2. Lwów, Is. 2. 442 p. [in Polish].

9. Hurter, H. (1893). *Nomenclator literarius of theology of the Catholic: exhibiting the divines of the age, of the nation, knowledgeable, and distinct. T.IV. According to Catholic theology ever since the Second Council Trento. 1664–1763. Oeniponte, LIII p.*

10. Hurter, H. (1895). *Nomenclator literarius of theology of the Catholic: exhibiting the divines of the age, of the nation, knowledgeable, and distinct. Tomus V. According to Catholic theology ever since the Second Council Trento. 1764–1894. Oeniponte, LXII p.*

11. Kelsey, D. (1993). *Between Athens and Berlin: the theological education debates.* Grand Rapids, Mich. : William B. Eerdmans, 235 p.

12. Konstytucje Towarzystwa Jezusowego wraz

z przypisami Kongregacji Generalnej XXXIV oraz Normy Uzupełniające zatwierdzone przez tę samą Kongregację [The Constitutions of the Society of Jesus with the footnotes of the XXXIV General Congregation and Supplementary Norms approved by the same Congregation]. Kraków, 2006. 588 p. [in Polish].

13. Kot, S. (1934). *Historia wychowania* [History of education]. Lwów, Vol.I. 408 p. [in Polish].

14. Ordnung der öffentlichen Vorlesungen welche an der Sr. k.k. Majestät Franz I. höchsten Namen führenden Universität zu Lemberg im Schuljahre 1830 gehalten werden [Organization of public lectures held at M. i.r. Majesty Franz I of the highest names leading university of Lviv in the 1830 school year]. Lemberg, 1830. 19 p. [in German].

15. Piechnik, L. (1996). *Nowe elementy, wniesione przez jezuitów do szkolnictwa polskiego w XVI wieku. Z dziejów szkolnictwa jezuickiego w Polsce* [New elements, brought by the Jesuits to Polish education in the 16th century. From the history of Jesuit education in Poland]. Kraków, 259 p. [in Polish].

16. *The Jesuit Ratio Studiorum of 1599 translated into English, with an Introduction and Explanatory Notes* by Allan P. Farrell, S.J. University of Detroit. Washington. 1970. 134 p. [in English].

17. *Wydział Teologiczny Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie (1918–1933)*. [The Theological Faculty of the Jan Kazimierz University in Lviv (1918–1933)]. Lwów, 1934. 160 p. [in Polish].

Стаття надійшла до редакції 17.06.2020



“Освіта – скарб; праця – ключ до нього”.

П'єр Буаст
французький лексикограф і поет

“Тільки особистість може творити особистість, тільки характером можна утворити характер”.

Костянтин Ушинський
український педагог

Учень запитав: “Чи можна все життя керувати одним словом?” Вчитель відповів: “Це слово взаємність. Не роби іншим того, чого не бажаєш собі”.

Конфуцій
давньокитайський філософ



УДК 371.2:378

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.211899>

Наталія Євтушенко, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри природничо-математичних дисциплін та інформаційно-комунікаційних технологій в освіті
Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти
імені К.Д. Ушинського

СИСТЕМА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО- МАТЕМАТИЧНИХ ПРЕДМЕТІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ: НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

У статті проаналізовано нормативно-правові аспекти забезпечення підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній педагогічній освіті України. Запропоновано класифікацію нормативно-правових актів у сфері підвищення кваліфікації вчителів за міжнародним (міжнародні документи), загальнонаціональним (нормативно-правові акти України), регіональним (нормативні документи регіону), муніципальним (нормативні документи на рівні міста/району/ОТГ), локальним (документи закладу післядипломної педагогічної освіти) рівнями.

Ключові слова: нормативно-правове забезпечення; підвищення кваліфікації; учителі природничо-математичних предметів; Україна.

Табл. 1. Літ. 17.

**Nataliya Yevtushenko, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the
Natural and Mathematical Disciplines,
Information and Communication Technologies in Education Department
Chernihiv Kostyantyn Ushynskiy Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education**

SYSTEM OF QUALIFICATION IMPROVEMENT OF TEACHERS OF NATURAL AND MATHEMATICAL SUBJECTS IN POSTGRADUATE EDUCATION OF UKRAINE: REGULATORY PROVISION

The article analyzes the regulatory and legal aspects of providing an advanced training for teachers of natural and mathematical subjects in Ukraine. Reforming the system of advanced training of teachers of natural sciences and mathematics in postgraduate education is defined as an important socio-economic resource of social and economic development of the state, due to the significant impact of natural and mathematical sciences on the country's economy, rapid development of certain industries and new technologies. Attention is drawn to the need to update the regulatory and legal framework for professional development of teachers of natural sciences and mathematics in accordance with the educational sector reform, bringing it to today's requirements and implementation of the "New Ukrainian School" Concept.

The purpose of the article is to analyze the regulations and documents on professional development of teachers in postgraduate education of Ukraine. Based on the analysis of current regulations, the regulatory and legal support of the system of professional development of teachers of natural sciences and mathematics in postgraduate education of Ukraine, which is carried out at the international (international regulations); state (regulations of Ukraine); regional (regulations of the region); municipal (regulations of the city/district/OTH) and local (regulations of the educational institution that provides in-service training for teachers) levels is determined and classified.

The conclusion is made on the relevance of a comprehensive update of the legal framework of the system of in-service teacher training in postgraduate education, which will allow for the systemic reform of natural sciences and mathematics education of Ukraine in the future. This is confirmed by the necessity to prepare and approve a new state target program for reforming science and mathematics education.

It is suggested that the prospects of further explorations in the chosen direction will be the study of world experience, standardization of advanced training of teachers of natural sciences and mathematics in postgraduate education of Ukraine in accordance with European quality standards for postgraduate pedagogical education. For this purpose, it is expedient, in the author's opinion, to take into account the constructive experience in the field of legislative regulation in the field of professional development of teachers in European countries.

Keywords: regulatory and legal support; certification training; teachers of natural and mathematical subjects; Ukraine.

Постановка проблеми. Сьогодні кваліфікації вчителів природничо-математичних
особливого значення набуває предметів у післядипломній освіті як важливого
реформування системи підвищення соціально-економічного ресурсу суспільного,

економічного розвитку держави. Окремою групою завдань, які постають перед суспільством є розроблення нормативно-правового забезпечення професійного вдосконалення вчителів і запровадження механізмів реалізації високої якості підвищення кваліфікації шляхом удосконалення управління відповідними освітніми закладами та установами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концептуальні положення щодо організації й розвитку системи післядипломної педагогічної освіти розкрито в дисертаційних дослідженнях С. Крисюка, В. Олійника, Н. Протасової, В. Пуцова. Зокрема, теоретичні й практичні аспекти підвищення кваліфікації вчителів у післядипломній освіті України стали предметом досліджень таких науковців, як: Ю. Арешонков, Є. Бачинська, М. Бирка, С. Болсун, В. Вітюк, П. Грабовський, К. Гораш, Л. Зазуліна, О. Норкіна, Н. Протасова, В. Саюк, І. Сотніченко, Н. Ткачук.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас, незважаючи на достатній рівень наукового осмислення проблематики післядипломної педагогічної освіти, окремі її напрями залишаються відкритими для подальших наукових досліджень. Серед них – проблема розвитку системи підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній освіті та, зокрема, дослідження її нормативно-правового забезпечення.

Формулювання цілей статті. Мета статті – аналіз нормативно-правових актів та документів щодо підвищення кваліфікації вчителів у післядипломній освіті України. Відповідно до мети були сформульовані завдання: систематизувати й класифікувати нормативно-правове забезпечення системи підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній освіті України.

Викладення основного матеріалу. Актуальність удосконалення системи підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній освіті України зумовлюється новими вимогами щодо якості та пріоритетності природничо-математичної освіти, викликами глобалізації та інтеграції в освіті. Об'єктивним фактором світового масштабу є прискорення глобалізації світу на основі інформатизації та цифровізації суспільств в умовах інтернаціоналізації ринкових відносин [3].

Дослідження нормативно-правового забезпечення у сфері підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів передбачає розгляд законів, нормативних актів, положень, урядових програм, що забезпечують реалізацію прав

вчителів на освіту впродовж життя та регулюють механізми їхнього професійного розвитку (таблиця 1).

Важливими є міжнародні аналітичні звіти (“Аналіз причин виникнення проблем у навчанні математично-природничих предметів” (2009), “Навчання математики в Європі: BG загальні виклики та національні стратегії” (2012), що спрямовані на розробку і реалізацію комплексних стратегій підтримки навчання природничо-математичних предметів, реформування навчальних програм з математики й природознавства та їх просування, інноваційних методів навчання й оцінювання, вдосконалення системи підготовки та підвищення кваліфікації вчителів по кожній країні [17, 3].

Значення мають також вітчизняні аналітичні матеріали й звіти міжнародних досліджень – “Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів: аналітичні матеріали” (2017), “Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018” (2018), “Результати Всеукраїнського моніторингового опитування викладання та навчання серед директорів і вчителів загальноосвітніх навчальних закладів (за методологією TALIS). Анотований звіт” (2018). Так, аналіз результатів дослідження PISA-2018 (Program for International Student Assessment – міжнародна програма оцінювання навчальних досягнень учнів) свідчить про проблему у навчанні українських школярів – тільки 64,0 % учнів досягли базового рівня сформованості математичної грамотності, 73,6 % – природничо-наукової [6].

Головною правовою основою системи підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній освіті є Конституція України (1996). Так, статтею 23 Конституції України закріплено право кожного на вільний розвиток своєї особистості, якщо при цьому не порушуються права і свободи інших людей [4].

Законом України “Про повну загальну середню освіту” (2020) [14] передбачено підвищення кваліфікації вчителів за власним вибором та за кошти держави, гарантовано право вчителя на підвищення кваліфікації у закладі післядипломної освіти за місцем проживання, вчитель також має право обрати іншого суб'єкта освітньої діяльності для підвищення своєї кваліфікації. Документ зобов'язує вчителів підвищувати свою кваліфікацію щорічно загальною кількістю 150 годин протягом п'яти років коштами державного/місцевих бюджетів. Закон установлює можливість підвищувати кваліфікацію в недержавних

Таблиця 1.

**Класифікація нормативно-правового забезпечення системи підвищення кваліфікації
вчителів природничо-математичних предметів**

Рівень	Види документів	Характеристика документів
Міжнародний	Міжнародні положення: Лісабонська стратегія навчання впродовж усього життя (2000), Рекомендації Європейського Парламенту та Європейської Ради “Про основні компетенції у процесі навчання протягом усього життя” (2006), Рекомендації Європейського Парламенту та Європейської Ради “Про створення Європейської кваліфікаційної рамки для навчання впродовж усього життя” (2008), Рекомендації Європейського Парламенту та Європейської Ради “Про створення Європейської рамки кваліфікації для безперервного навчання” (2009), Стратегія розумного та сталого розвитку – Європа 2020 (2010).	Документи розроблені Європейським Союзом, стосуються неперервної освіти вчителів, навчання впродовж усього життя. Мають рекомендований характер та одночасно є засадничими у сфері державної політики України з питань підвищення кваліфікації вчителів у післядипломній освіті.
Загальнонаціональний	Закони і нормативно-правові акти України: Конституція України (1996), Закони України “Про повну загальну середню освіту” (2020), “Про освіту” (2017), “Про вищу освіту” (2014), “Про професійний розвиток працівників” (2012), “Про інноваційну діяльність” (2002), Концепція розвитку педагогічної освіти (2018), Концепція “Нова українська школа” (2016), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013) тощо.	Актуалізована необхідність пошуку шляхів підвищення рівня професійної компетентності вчителів, створення сприятливих умов для їх професійного й особистісного розвитку засобами післядипломної освіти. Визнано проблему зменшення кількості вчителів природничо-математичного профілю та зниження якості їхньої підготовки.
Регіональний	Нормативні документи регіону (області): накази, листи, розпорядження обласних управлінь/департаментів освіти.	Мають рекомендаційний характер, зокрема це стосується організації діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти.
Муніципальний	Нормативні документи міста/району/об’єднаної територіальної громади: накази, листи, розпорядження, довідки, рекомендації районних (міських) відділів (управління) освіти, відділів освіти об’єднаних територіальних громад.	Мають наскрізний характер, охоплюють весь комплекс питань професійно-особистісного розвитку вчителів.
Локальний	Нормативні документи закладів післядипломної педагогічної освіти: накази, листи, розпорядження, довідки, рекомендації інститутів післядипломної педагогічної освіти/ академій неперервної освіти.	Визначають процедуру, види, форми, зміст, обсяг (тривалість), періодичність, умови, завдання та очікувані результати підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів.

провайдерів, а також передбачає створення нових центрів професійного розвитку вчителів.

Закон України “Про освіту” (2017) [13] забезпечує права вчителів щодо підвищення кваліфікації, надає можливість самостійно обирати вид, форму та суб’єкта підвищення кваліфікації, проходити добровільну сертифікацію щодо рівня професійних компетентностей. Закон фіксує обов’язковість проходження підвищення кваліфікації для вчителів, що є необхідною умовою їх атестації, визначає порядок фінансування

підвищення кваліфікації. Документом передбачено збільшення кількості моделей підготовки вчителя, диверсифікацію підвищення його кваліфікації, що здійснюється різними формами, вперше запроваджено накопичувальну систему визначення обсягу (тривалості) підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Закон України “Про вищу освіту” (2014) [7] визначає основні поняття післядипломної освіти й підвищення кваліфікації/ стажування вчителів, впорядковує питання щодо їх реалізації. Документ

містить положення щодо форм навчання та їх поєднання, форм організації освітнього процесу, видів навчальних занять та можливості закладів вищої освіти самостійно встановлювати форми освітнього процесу та види навчальних занять.

У Законі України “Про професійний розвиток працівників” (2012) [15] розкрито правові, організаційні та методичні засади регулювання системи професійного розвитку працівників, визначено мету, принципи та основні напрями державної політики у сфері професійного розвитку працівників, повноваження й основні напрями діяльності роботодавців із зазначених питань.

Закон України “Про інноваційну діяльність” (2002) [11] та “Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності” (2000) [8] є базовими документами для здійснення інноваційного розвитку системи підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній освіті.

Концепцією розвитку педагогічної освіти (2018) [5] визнано безперервний професійний розвиток і підвищення кваліфікації вчителів (структура, зміст, організація та методика (технології) навчання, збільшення в освітніх програмах питомої ваги практичної підготовки) одним із перспективних шляхів реалізації реформи педагогічної освіти. До чинників виникнення дисбалансу між суспільним запитом на висококваліфікованих вчителів та рівнем їх готовності/спроможності сприйняття та реалізації освітніх реформ віднесено недостатню ресурсну підтримку їх професійної діяльності – “практично повна відсутність експериментально-лабораторної бази та обладнання як для підготовки вчителів природничих спеціальностей, так і для їх професійної діяльності” [5].

Концепцією реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 р. (2016) [16] визнано серед основних ознак загальної середньої освіти України “наявність суттєвого сегмента високоякісної освіти, насамперед математичної та природничої (елітарна освіта)” [16]. Документом наголошено на потребі ґрунтовної підготовки вчителів на основі нових методик і технологій навчання, зокрема інформаційно-комунікативних технологій. Для досягнення мети Концепції визнається необхідність забезпечити стимулювання вчителя до особистого і професійного зростання.

Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013) [12] визначено мету, стратегічні напрями та основні завдання, на виконання яких має спрямовуватися реалізація державної політики у сфері освіти.

Зокрема, документом визнано необхідність кардинальних змін, спрямованих на підвищення якості й конкурентоспроможності освіти в нових економічних та соціокультурних умовах, прискорення інтеграції України до міжнародного освітнього простору.

Серед законодавчих актів такими, що здійснили суттєвий внесок у розвиток шкільної природничо-математичної освіти відзначається Державна цільова соціальна програма підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти на період до 2015 р. (2011) [1]. У програмі підкреслено важливість впливу природничо-математичної освіти на всебічний розвиток учнівської молоді, а підвищення її якості визнано стратегічним питанням державного значення. Термін дії цього законодавчого акту закінчився, інших програм не започатковано.

Постановою Кабінету Міністрів України “Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників” від 21 серпня 2019 р. № 800 затверджено “Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників” [2] конкретизовано цілі й завдання, основні напрями, форми, види, особливості підвищення кваліфікації вчителів та механізми визнання результатів підвищення кваліфікації.

Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 23.12.2015 р. № 1109 “Про затвердження переліку кваліфікаційних категорій і педагогічних звань працівників та порядку їх присвоєння” [10] здійснюється диференційована оплата праці вчителів залежно від рівня категорії та звання, запроваджено фахові “східці”, під час надання яких враховується професіоналізм учителя і проходження курсів підвищення кваліфікації, що спонукає вчителів до активної професійної позиції, підвищення рівня викладання своїх предметів.

Результати підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній освіті, як і для всіх інших категорій педагогічних працівників, враховуються як обов’язкові під час проведення їхньої атестації та укладення трудового договору. Урегулювання державою питань, які стосуються атестації вчителів, відбувається на основі “Положення про проходження вчителями атестації на підтвердження/підвищення кваліфікаційної категорії, отримання звання” [9].

Висновки. Отже, аналіз чинних нормативно-правових документів засвідчив, що нормативно-правове забезпечення системи підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних

предметів у післядипломній освіті потребує подальшого вдосконалення відповідно до потреб реформування системи освіти та викликів суспільного розвитку. Перспективами подальших розвідок в обраному напрямі є вивчення світового досвіду у сфері нормативно-правового забезпечення підвищення кваліфікації вчителів та унормування підвищення кваліфікації вчителів в Україні відповідно до європейських стандартів якості післядипломної педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державна цільова соціальна програма підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти на період до 2015 року від 13.04.2011 р. № 561. *Урядовий кур'єр*. 2011. №100. С. 6–14.

2. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників: Постанова Кабінету Міністрів України від 21.08.2019 р. № 800. *Урядовий кур'єр*. 2019. № 167.

3. Дмитренко Г., Помиткін Е., Головач Н. Формування здатних до самореалізації здобувачів освіти в умовах глобалізованого світу. *Молодь і ринок*. 2020. №1/180. С. 12–18.

4. Конституція України. *Відомості Верховної Ради України*. 1996. № 30. Ст. 141.

5. Концепція розвитку педагогічної освіти. Затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України від 01.07.2018 р. № 776.

6. Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018 / кол. авт.: М. Мазорчук (осн. автор). Київ : УЦОЯО, 2019. 439 с.

7. Про вищу освіту: Закон України від 17.01.2002 року № 2984-III. *Офіційний вісник України*. 2002. № 8. Ст. 327.

8. Про внесення змін до Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності: Наказ МОН України від 11.07.2017 № 994. *Офіційний вісник України*. 2017. № 85. С. 89. Ст. 2589.

9. Про затвердження Типового положення про атестацію педагогічних працівників: Наказ Міністрів України від 06.10.2010 р. №930.

10. Про затвердження переліку кваліфікаційних категорій і педагогічних звань працівників та порядку їх присвоєння: Постанова Кабінету Міністрів України від 23.12.2015 р. №1109. *Офіційний вісник України*. 2016. № 2. С. 683. Ст. 100.

11. Про інноваційну діяльність: Закон України від 04.07.2002 № 40-IV. *Відомості Верховної Ради України*. 2002. № 36. Ст. 266.

12. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України 25 червня 2013 року № 344. *Офіційний вісник України*. 2013. №50.

13. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Урядовий кур'єр*. 2017. № 186.

14. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020 р. № 463-IX. *Офіційний вісник України*. 2020. № 24. С. 7, Ст. 916.

15. Про професійний розвиток працівників: Закон України від 12.01.2012 р. № 4312-VI. *Відомості Верховної Ради України*. 2012. № 39. С. 1693. Ст. 462.

16. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року: Розпорядження Кабінету Міністрів України № 988-р від 14.12.2016 р. *Урядовий кур'єр*. 2016. №246.

17. Nauczanie matematyki w Europie: BG oglyne wyzwania i strategie krajowe. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 2012. 180 s.

REFERENCES

1. Derzhavna tsilova sotsialna prohrama pidvyshchennia yakosti shkilnoi pryrodnycho-matematychnoi osvity na period do 2015 roku vid 13.04.2011 r. (2011). [State target social programme to improve the quality of school science and mathematics education for the period up to 2015]. *Government courier*. No. 100, pp. 6–14. [in Ukrainian].

2. Deiaki pytannia pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh i naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21.08.2019 r. No. 800. (2019). [Some issues of professional development of pedagogical and scientific-pedagogical workers]. *Government courier*. No. 167. [in Ukrainian].

3. Dmytrenko, H., Pomytkin, E. & Holovach, N. (2020). Formuvannia zdatnykh do samorealizatsii zdobuvachiv osvity v umovakh hlobalizovanoho svitu [Formation of self-fulfilling students in a globalized world]. *Youth & market*. No.1/180. pp. 12–18. [in Ukrainian].

4. Konstytutsiia Ukrainy (1996). [Constitution of Ukraine]. *Information of the Verkhovna Rada of Ukraine*. No. 30. Art. 141. [in Ukrainian].

5. Kontseptsiiia rozvytku pedahohichnoi osvity [The concept of development of pedagogical education]. (2018). Approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated July 1, 2018. No. 776. [in Ukrainian].

6. Natsionalnyi zvit za rezultatamy mizhnarodnoho doslidzhennia yakosti osvity PISA-2018 (2019).

[National report on the results of the international survey on the quality of education PISA-2018]. (Ed.). M. Mazorchuk. Kyiv, 439 p. [in Ukrainian].

7. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy vid 17.01.2002 roku No. 2984-III (2002). [On higher education]. *Official Bulletin of Ukraine*. No. 8. Art. 327. [in Ukrainian].

8. Pro vnesennia zmin do Polozhennia pro poriadok zdiisnennia innovatsiinoi osvitnoi diialnosti: Nakaz MON Ukrainy vid 11.07.2017 № 994 (2017). [On Amendments to the Regulations on the Procedure for Carrying Out Innovative Educational Activities]. *Official Bulletin of Ukraine*. No. 85. p. 89. Art. 2589. [in Ukrainian].

9. Pro zatverdzhennia Typovoho polozhennia pro atestatsiiu pedahohichnykh pratsivnykiv: Nakaz Ministriv Ukrainy vid 06.10.2010 r. No. 930. [On approval of the Standard regulations on attestation of pedagogical workers]. [in Ukrainian].

10. Pro zatverdzhennia pereliku kvalifikatsiinykh katehoriï i pedahohichnykh zvan pratsivnykiv ta poriadku yikh prysvoiennia: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23.12.2015 r. №1109 (2016). [On approval of the list of qualification categories and pedagogical titles of employees and the procedure for their assignment]. *Official Bulletin of Ukraine*. No. 2. p. 683. Art. 100. [in Ukrainian].

11. Pro innovatsiinu diialnist: Zakon Ukrainy vid 04.07.2002 No. 40-IV [On innovative activity]. (2002). *Information of the Verkhovna Rada of Ukraine*. No. 36. Art. 266. [in Ukrainian].

12. Pro Natsionalnu stratehiu rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku: Ukaz Prezidenta

Ukrainy 25 chervnia 2013 roku No. 344 (2013). [On the National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021]. *Official Bulletin of Ukraine*. No. 50. [in Ukrainian].

13. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 r. № 2145-VIII (2017). [On education]. *Government courier*. No. 186 [in Ukrainian].

14. Pro povnu zahalnu seredniu osvitu: Zakon Ukrainy vid 16.01.2020 r. № 463-IX (2020). [On complete general secondary education]. *Official Bulletin of Ukraine*. No. 24. p. 7, Art. 916 [in Ukrainian].

15. Pro profesiyni rozvytok pratsivnykiv: Zakon Ukrainy vid 12.01.2012 r. № 4312-VI (2012). [On professional development of employees]. *Information of the Verkhovna Rada of Ukraine*. No. 39. p. 1693. Art. 462. [in Ukrainian].

16. Pro skhvalennia Kontseptsii realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity "Nova ukrainska shkola" na period do 2029 roku: Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy № 988-r vid 14.12.2016 r. (2016). [On approval of the Concept of implementation of state policy in the field of reforming general secondary education "New Ukrainian School" for the period up to 2029]. *Government courier*. No. 246. [in Ukrainian].

17. Nauczanie matematyki w Europie: BG oglyne wyzwania i strategie krajowe [Mathematics education in Europe: BG overall challenges and national strategies]. Warsaw: Foundation for the Development of the Education System, 2012. 180 p. [in Poland].

Стаття надійшла до редакції 27.05.2020



"Два основних надбання людської природи – це розум і міркування".

Плутарх

давньогрецький письменник, філософ

"Знання – не інертний, пасивний відвідувач, який приходить до нас, хочемо ми цього чи ні; його потрібно шукати, перш ніж воно буде нашим; воно – результат великої роботи і тому – великої жертви".

Генрі Бокаль

англійський історик і соціолог

"Хто хоче багато досягти, повинен ставити великі вимоги".

Йоганн Вольфганг Гете

німецький поет, прозаїк, драматург



УДК 376

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.211900>

Людмила Мацук, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти,
ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”
Олександра Кузенко, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри українознавства і філософії,
ДВНЗ “Івано-Франківський національний медичний університет”

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ АКТУАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ ВПРОВАДЖЕННЯ ДОШКІЛЬНОЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті окреслено психолого-педагогічні дослідження актуальних проблем впровадження дошкільної інклюзивної освіти в Україні. Зокрема, доведено, що досягнення позитивного результату інклюзивної освіти безпосередньо залежить від врахування в організації освітнього процесу психолого-педагогічних, соціальних та фізіологічних потреб і можливостей дітей з особливими освітніми потребами. Розвиток означеної форми освіти дітей із особливими потребами в Україні зумовлює активізацію психолого-педагогічних досліджень українськими ученими проблем організації інклюзивного навчання, що сприяє її впровадженню в освітню практику.

Ключові слова: дошкільна освіта; освітнє середовище; інклюзивна освіта; інклюзивне навчання; діти з особливими освітніми потребами; порушення психофізичного розвитку.

Лит. 20.

Lyudmyla Matsuk, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the Theory and Methods of Preschool and Special Education Department, State Higher Educational Institution Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

Oleksandra Kuzenko, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the Ukrainian Studies and Philosophy Department, State Higher Educational Institution “Ivano-Frankivsk National Medical University”

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL STUDY OF THE CURRENT PROBLEMS OF PRESCHOOL INCLUSIVE EDUCATION IMPLEMENTATION IN UKRAINE

The article analyzes the modern psychological and pedagogical studies of the problem of pre-school inclusive education in Ukraine. The key issue is to ensure unlimited access to inclusive education for children with developmental disorders. Considering the problems of a pre-school inclusive education in Ukraine, it is noted that inclusive education is a pedagogical innovation, which is under implementation, and consequently has many difficulties in practice. First of all, this is the professional unpreparedness of preschool teachers of kindergarten to work with children with special educational needs, architectural unadaptability of premises, lack of additional financing of inclusive educational institutions, negative attitudes of parents of other children, etc. All these factors significantly complicate the process of implementation of inclusive education for preschoolers.

Stresses of the steady tendency of the birth rate of children with special educational needs in Ukraine and the introduction of inclusion into the educational process, objectively determines the need for psychological and pedagogical studies of the problem of reforming the traditional system of special education. Inclusive education in the scientific works of Ukrainian specialists in the field of special pedagogy is regarded as a system of educational services based on the principle of ensuring the right of children with disabilities to education in a general educational institution in his local residential area at the place of residence. This form of education excludes any discrimination, ensuring equality of all members of society, regardless of their nationality, gender, race, culture, social status, religion, individual abilities and skills.

Contemporary scholars consider inclusive learning to be such an educational environment that meets the needs and capabilities of each child, regardless of the characteristics of their psychophysical development. Inclusive education is a flexible, individualized system of education for children with special educational needs at the place of residence. The training takes place according to the individual curriculum and is provided by medical-social and psychological-pedagogical support.

Keywords: preschool education; an educational environment; inclusive education; children with special educational needs; psychophysical development disorders.

Постановка проблеми. Стійка тенденція до зростання чисельності дітей з особливими освітніми потребами в Україні та впровадження інклюзії в освітній процес об’єктивно зумовлює необхідність психолого-педагогічних досліджень проблеми реформування традиційної системи спеціальної освіти. Інклюзивна освіта в наукових працях

українських фахівців у галузі спеціальної педагогіки розглядається як система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення права дітей із порушеннями психофізичного розвитку на освіту в умовах загальноосвітнього закладу за місцем проживання. Означена форма навчання виключає будь-яку дискримінацію, забезпечуючи рівноправність усіх членів суспільства, незалежно від їхньої національності, статі, раси, культури, соціального стану, релігії, індивідуальних можливостей і здібностей.

Досягнення позитивного результату інклюзивної освіти безпосередньо залежить від врахування в організації навчального процесу психолого-педагогічних, соціальних та фізіологічних потреб і можливостей дітей з особливими освітніми потребами. У широкому значенні до категорії дітей з особливими освітніми потребами належать ті учні (вихованці ЗДО), чії освітні потреби виходять за межі загальноприйнятих освітніх норм і правил. Це – належать як діти з особливостями психофізичного розвитку, так і обдаровані та діти із соціально вразливих груп. Кількісно найбільшою групою із цієї категорії в Україні є діти з особливостями (порушеннями) психофізичного розвитку. Стан їхнього здоров'я перешкоджає засвоєнню освітніх програм без створення спеціальних умов навчання через набуті чи вроджені, тимчасові або постійні відхилення у фізичному і (або) психічному розвитку.

Сучасні вчені розглядають інклюзивне навчання як створення освітнього середовища, яке відповідає б потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Інклюзивне навчання – гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу за місцем проживання. Навчання відбувається за індивідуальним навчальним планом, забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом.

Аргументуючи актуальність впровадження інклюзивної освіти, дослідники стверджують, що ця освітня модель зарекомендувала себе в усьому світі як дієва форма забезпечення освітніх потреб дітей із психофізичними порушеннями і узгоджується зі світовим загальним прагненням до соціальної справедливості (Slee R, 2001). Розвиток у сучасній Україні цієї форми освіти дітей із особливими потребами зумовлює активізацію психолого-педагогічних досліджень українськими ученими проблем організації інклюзивного навчання, що сприяє її впровадженню в освітню практику.

Аналіз актуальних досліджень. Проблему організації різних форм корекційно-розвивальної освіти в Україні досліджували вчені А. Колупаєва, І. Садова, Т. Сак, О. Таранченко; інтегрованого навчання та виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітніх закладах стала предметом ґрунтовного аналізу в українській психолого-педагогічній науці, що знайшло відображення в працях В. Бондаря, А. Колупаєвої, С. Миронової, Г. Савіцької, Т. Сак, В. Синьова, Л. Будяк, В. Тарасун, В. Феоктісової, М. Шеремет, Д. Шульженко ін.; ідея забезпечення всебічного розвитку дітей в умовах сучасного закладу дошкільної освіти та необхідність широкої діагностики дошкільників стала предметом вивчення вченими А. Богущ, Н. Гавриш, Т. Поніманської та ін. Більшість українських учених одностайні в твердженні, що інклюзивна освіта в широкому значенні – це гнучкіший підхід до навчання, унікальний процес доступної освіти для кожного, в якому відсутні бар'єри, пов'язані з відмінностями тих, хто навчається.

Мета статті – проаналізувати основні напрями психолого-педагогічних досліджень актуальних проблем впровадження дошкільної інклюзивної освіти в Україні.

Об'єкт дослідження – дошкільна інклюзивна освіта в Україні.

Виклад основного матеріалу. Ідея необхідності залучення дітей із психофізичними особливостями до навчального процесу разом із дітьми, розвиток яких відповідає віковій нормі набула широкого розповсюдження в зарубіжній психолого-педагогічній теорії та практиці останніх десятиліть ХХ ст. Однак ще на початку ХХ ст. вітчизняний психолог Л. Виготський наголошував на доцільності створення системи навчання, в умовах якої дитина з обмеженими можливостями включається до колективу дітей з нормою вікового розвитку. Вчений зауважував, що ізоляція сліпого, глухого чи розумово відсталого вихованця у вузькому колі шкодить його розвитку, не дає можливості жити справжнім життям, не мотивує до самовдосконалення, не заохочує до спілкування, притупляє бажання творити.

Видатна українська вчена, теоретик і практик організації дошкільної освіти С. Русова на основі вивчення досвіду зарубіжних педагогів, зокрема вперше відкривши новачі німецьких педагогів Й. Песталоцці, Ф. Фребеля, звернула увагу на напрям роботи з питань інтеграції в суспільстві і серед дітей, і серед дорослих. Згідно з її переконанням усі діти без винятку, незалежно від соціального становища, стану здоров'я та рівня психофізичного розвитку обов'язково мають бути

залучені до виховного процесу. Важливою умовою результативності виховання вчена розглядала те, що особливі діти не мають жити ізольовано, оскільки необхідно дати оптимально можливий розвиток усім приспанним здібностям і повернути збуджені сили на корисну діяльність. З огляду на це одним із провідних принципів виховання педагог вважала принцип індивідуалізації, оскільки “діти дуже одно від одного відрізняються, хоч і межі ними є багато спільного” [6, 103].

Термін “інклюзивна” або “включена” освіта в зарубіжному та вітчизняному науковому обігу означає процес навчання в загальноосвітніх закладах дітей з порушеннями здоров’я та розвитку, і, як наслідок, з особливими освітніми потребами [8, 4]. За визначенням, українських учених Н. Софій та Н. Найди, “інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами, зокрема, дитини з особливостями психофізичного розвитку, в умовах загальноосвітнього закладу” [19].

Згідно з рішенням ЮНЕСКО інклюзивна освіта окреслена в якості динамічного підходу, позитивного кроку назустріч різноманітності й унікальності дітей. Зважаючи на це, відмінності дітей повинні розглядатися не як проблема, а як можливість розвитку процесу навчання, тому інклюзивна освіта трактується не тільки як організаційно-технічні зміни, а й фундаментальне переосмислення філософії сучасної освіти [4, 9].

Починаючи від прийняття в 1994 р. Саламанської декларації (Іспанія), в освітній системі прогресивних країн світу особливої цінності набула різноманітність та індивідуальність людської особистості, що визначає особливість освітніх потреб як форму індивідуального вияву людської природи. Означена ідея набула подальшого обговорення на Всесвітньому форумі з освіти в Дакарі (2000), де філософським підґрунтям виявилися не тільки освіта та виховання для всіх, а й прогрес і новітні цілі освітнього процесу для людей усіх рас, релігій і націй незалежно від стану здоров’я. З того часу концепція інклюзивної освіти набула розповсюдження в багатьох країнах світу, зокрема і в Україні [10, 16].

У той час як становлення інклюзивної освіти в Україні значною мірою базується на зарубіжному досвіді в цій галузі, як слушно зауважує П. Єгоров. Звісно, через різні соціоекономічні умови та відмінність освітніх традицій, неможливо і неефективно примітивно

копіювати напрацювання інших країн, тому актуальним є визначення свого шляху розвитку інклюзивного навчання. Очевидним є те, що розвиток вітчизняної інклюзивної освіти неможливий без переосмислення та адаптації, за умови лише формального перенесення вдалих зарубіжних моделей освітньої інтеграції в процес навчання і виховання українських загальноосвітніх закладів. На думку дослідників, впровадження інклюзивної освіти повинно відбуватися з урахування місцевих особливостей та використанні місцевих ресурсів, а в іншому випадку такі дії будуть безрезультатними [3, 6].

Необхідно відзначити, що із 2009 р. українське законодавство активно приводиться у відповідність до міжнародних вимог, зокрема, Конвенції ООН про права інвалідів, в основу якої покладена не медична, а соціальна модель розуміння інвалідності. У зв’язку з цим, зокрема, в Законі про загальну середню освіту був вперше впроваджено термін “спеціальні та інклюзивні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами”, а в Концепції розвитку інклюзивної освіти, прийнятій Міністерством освіти і науки І жовтня 2010 р. вжито визначення “діти з особливими освітніми потребами” [9, 12].

У Концепції розвитку інклюзивної освіти України інклюзивне навчання характеризується як система комплексних заходів, спрямованих на забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності [11].

Серед розділів програми виховання і навчання дітей від двох до семи років “Дитина” (2012) вперше передбачено окремий розділ “Діти з особливими освітніми потребами”. У ньому визначені освітні завдання, які педагоги покликані розв’язувати, працюючи з вихованцями цієї категорії, означені умови успішної педагогічної роботи, розкривається її зміст та показники успішного розвитку малюків. Для батьків, діти яких потребують особливої уваги, сформульовано спеціальні поради [19, 164].

Важливо, що в програмі “Дитина” розкривається сутність готовності закладу дошкільної освіти до роботи з дитиною з особливими освітніми потребами. Насамперед серед показників готовності окреслюється психологічна готовність вихователя, а саме наявність у нього бажання допомогти особливій дитині та її батькам. Водночас, необхідним

вважається опанування вихователем спеціальними знаннями, уміннями і навичками, що забезпечують створення оптимально сприятливих умов для розвитку та навчання вихованців із психофізичними порушеннями, їх активної участі в усіх видах діяльності, спілкування зі звичайними ровесниками [17, 165].

Авторитетний вчений у галузі спеціальної освіти в Україні В. Бондар визначає інклюзивне навчання як “процес і результат включення дітей з особливостями психофізичного розвитку та дітей, які не мають таких порушень, до навчання в одному класі загальноосвітньої школи” [5]. Дослідники М. Ворон і Ю. Кавун зазначають, що дошкільна інклюзивна освіта передбачає процес, в якому заклад намагається відповідати потребам усіх категорій дітей з особливими потребами, вносячи необхідні зміни до навчальної програми та ресурсів, щоб забезпечити рівність можливостей.

За твердженнями І. Білецької та Л. Білецької, дошкільна інклюзивна освіта також передбачає застосування особистісно орієнтованих підходів, методів навчання для кожної дитини, з урахуванням її особливостей психофізичних порушень можливостей та здібностей.

Інклюзивна освіта дітей дошкільного віку Н. Мачинською трактується як спільна освіта дітей з особливими потребами та їх звичайними ровесниками, в якій реалізується методика індивідуального підходу із врахуванням їх інтелектуально-особистісного потенціалу. Інклюзивна освіта дітей дошкільного віку з особливостями розвитку спільно з їх однолітками передбачає спільне навчання різних дітей в одній групі, а не в спеціально виділеній групі закладів дошкільної освіти [13].

На думку О. Нижник, інклюзія у закладі дошкільної освіти є процесом збільшення участі кожної дитини в його соціальному житті, а також засіб зниження рівня ізоляції дітей в усіх навчально-виховних заходах. “Інклюзія сприяє реструктуризації культури ЗДО, його правил і внутрішніх норм, практик для повного прийняття усього різноманіття дітей, з їх особистими особливостями і потребами – стверджує дослідник, – Вона безпосередньо торкається усіх дітей, а не тільки особливо уразливих категорій, таких як діти з обмеженими можливостями; орієнтована на вдосконалення ЗДО не лише для дітей, але і для працівників. Кожна дитина має право відвідувати ЗДО поруч зі своїм домом. Різноманіття і несхожість дітей один на одного характеризується не проблемою, а найважливішим ресурсом, який можна використати в освітньому

процесі. Інклюзія – це наявність тісних, ґрунтовних на дружбі відносин між ЗДО та суспільством. Таким чином, інклюзія – це процес розвитку гранично доступної освіти для кожного в освітніх установах, формування навчально-виховних процесів з постановкою адекватних цілей усіх дітей, процес ліквідації різних бар’єрів для найбільшої підтримки кожного та максимального розкриття їх потенціалу. Інклюзія – створення в групі умов, які диктуються змістом і методами пізнавальної діяльності для повної включеності кожного; це здатність колективу або співтовариства брати на себе відповідальність і сприяти рішенню проблем, що виникають з особливостей початкових даних дітей” [16].

Авторами навчально-методичного посібника “Індекс інклюзії: дошкільний навчальний заклад” інклюзія розглядається як процес, спрямований на перетворення закладів дошкільної освіти на інституції з освітнім простором, який стимулює та підтримує як вихованців, так і членів педагогічного колективу. Також вона спрямовується на розвиток місцевих громад, які високо цінують і підтримують досягнення кожного без винятку членів суспільства [9, 10].

На думку А. Аніщук, організація інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти потребує створення спеціальних умов задля забезпечення ефективності корекційно-розвивальної та навчально-виховної роботи з дітьми з особливими потребами. На думку вченої, першочерговим завданням, який стоїть перед інклюзивними дошкільними закладами є розробка особистісно орієнтованих педагогічних методів. Ці методи мають забезпечити успішну пізнавальну діяльність усіх вихованців, у тому числі й дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Відповідно, результативність освітнього процесу значною мірою визначається тим, наскільки враховуються та реалізуються потенційні можливості навчання й розвитку кожної дитини, її індивідуальні особливості. Якими б не були фізичні чи психічні обмеження, у дитини завжди є резерви для розвитку, використання яких може суттєво поліпшити якість її життя [2, 66–67].

Сучасні дослідження (І. Гудим, І. Кузава, І. Свириднюк, Л. Сековець) показали, що навчання в інклюзивних групах допомагає дошкільникам інтегруватися в соціальне довкілля, запобігає виникненню почуття ізолюваності, відчуження, формує почуття відповідальності за товаришів. На думку вчених, специфіка підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням у закладах дошкільної освіти передусім полягає в забезпеченні належних умов для розвитку дітей,

враховуючи їхні індивідуальні особливості, ступінь і характер зорового відхилення [12, 5].

У науковій праці В. Вертугіної розкрито педагогічні умови перебування дітей із зоровим відхиленням в групах дітей загального розвитку, зокрема: “забезпечення індивідуально-диференційованого навчання дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням; занурення дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням в активну пізнавально-ігрову діяльність; взаємодія дошкільного навчального закладу і сім’ї у підготовці дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання в школі”. Відповідно до окреслених педагогічних умов і принципів вченою розроблено модель підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі [6, 103].

Наголошуючи на необхідності психолого-педагогічного супроводу дітей із психофізичними порушеннями в інклюзивних закладах освіти, такі авторитетні фахівці як В. Бондар, А. Колупаєва, Н. Стадненко зауважують, що фізичне включення дітей, що потребують корекції психофізичного розвитку, в середовище здорових однолітків без спеціального супроводу є стихійною інтеграцією. Водночас, на думку М. Матвеевої, С. Миронової, І. Садової, М. Сварник та ін. нездатність педагогів організувати освітній процес з урахуванням індивідуальних потреб може призвести як до соціальної ізоляції вихованця у ньому навіть в умовах інклюзії, і як результат ускладнення проблем його психофізичного розвитку [7; 18].

Аналізуючи особливості психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього закладу, Н. Андрійчук наголошує, що провідним напрямом цього процесу є психологічна діагностика дітей, надання психологічної підтримки педагогам та психологічної допомоги батьків. Психологічна діагностика дітей повинна відбуватися на різних етапах їх розвитку, зокрема, первинна діагностика, яка проводиться на етапі вступу дитини до освітнього закладу має на меті вивчення сильних і слабких сторін розвитку особистості. Проведення діагностичних мінімумів на різних етапах навчання дитини з порушеннями психофізичного розвитку передбачає вивчення динаміки її розвитку та подолання можливих труднощів під час кризових періодів [1].

В. Мушинський акцентує на тому, що психолого-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами повинен відбуватися відповідно до чітко розробленого

плану, який складається з підготовчого, орієнтовного етапів, а також етапів уточнення проблеми, планування та реалізації індивідуальної програми і, закономірно, підсумкового. Усі зазначені етапи планування індивідуальної роботи дитини з порушеннями психофізичного розвитку є вирішальним для отримання позитивного результату [15].

Водночас дослідники А. Шеффер і Ж. Романчук зауважують, що передусім необхідно зосередитися на етапі реалізації індивідуальної програми, оскільки саме на цьому етапі, “ознайомившись із особливостями психофізичного розвитку дитини, розробивши перед тим індивідуальний план та узгодивши його з усіма спеціалістами, психолог аналізує, перш за все, відповідність інструментарію (стимулів), вибрані методики та встановлює ступінь їх позитивної дії для реалізації своїх цілей. Саме на цьому етапі психолог веде ретельну роботу з педагогами, батьками та оточуючим дитину середовищем, прилаштовує інструментарій до можливостей дитини, враховуючи тип порушень” [20].

У методичному посібнику “Психологічний супровід інклюзивної освіти” авторського колективу під керівництвом А. Обухівської акцентується, що освіта дітей з психофізичними порушеннями передбачає включення їх у спільну діяльність разом з іншими дітьми, починаючи з дошкільного віку. Проблеми організації психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, на думку авторів, має розглядатися з точки зору психологічних, педагогічних, організаційно-методичних вимог щодо організації процесу інклюзивного навчання. Результати досліджень свідчать, що робота з дітьми з особливими освітніми потребами має бути спрямована на організацію цілеспрямованої підтримки через надання психологічної, соціальної допомоги всіх учасників навчально-виховного процесу [16, 14].

Важливим напрямом теорії і практики впровадження інклюзивної освіти в Україні стало дослідження змісту і завдань психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивних груп закладів дошкільної освіти. Метою цієї систематичної комплексної діяльності команди фахівців та батьків дитини визнано створення оптимальних умов особистісного розвитку вихованця, опануванню ним знаннями, уміннями і навичками, успішній адаптації, реабілітації, самореалізації та інтеграції в соціум.

Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах

інклюзивного навчання в системі освіти визначається пріоритетним напрямом діяльності всіх учасників освітнього процесу. У практиці загального закладу завдання психолого-педагогічного супроводу здійснює спеціально організована команда фахівців, взаємодія яких є важливою умовою успішності розв'язання завдань інклюзивної освіти. Це передбачає залучення різнопрофільних фахівців, необхідних для розробки стратегії навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії. До складу команди фахівців входять вчитель, асистент вчителя, практичний психолог, соціальний педагог, учитель-дефектолог (учитель-логопед), керівник освітнього закладу. В такому складі має функціонувати команда фахівців індивідуального супроводу кожної дитини з особливими потребами в загальноосвітньому навчальному закладі [14].

Результати психолого-педагогічних досліджень свідчать, що найсприятливішим віковим періодом для впровадження інклюзивної освіти є дошкільне дитинство, оскільки в дітей цього віку немає жодних упереджень стосовно своїх однолітків, які потребують корекції психофізичного розвитку, що дозволяє їм легко налагоджувати контакти з ними. На думку дослідників, період дошкільного дитинства також є сприятливим для інтеграції дітей означеної категорії, що пов'язується із здатністю дошкільників спокійніше прийняти однолітка з вадами психофізичного розвитку, менше акцентувати увагу на його дефекті, а можливо і взагалі його не помічати [7, 57].

Таким чином, впровадження дошкільної інклюзивної освіти на сучасному етапі реформування системи спеціальної допомоги дітям із особливими освітніми потребами в Україні активізували психолого-педагогічні дослідження цієї проблеми з метою оптимізації цього процесу на практиці. У сучасних теоретичних і практичних дослідженнях інклюзивна освіта визначається як: ознака приналежності до цивілізованого, демократичного суспільства; доступ до якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами; спосіб налагодження комунікації осіб з порушеннями психофізичного розвитку з однолітками та дорослими, а таким чином і гармонізація відносин в українському суспільстві; важливий напрям розвитку держави в галузі соціальної політики; засіб соціальної адаптації та інтеграції осіб з порушеннями психофізичного розвитку в суспільні процеси; система освітніх послуг, спрямована на задоволення пізнавальних потреб, розширення сфери пізнавальних інтересів тощо.

Дошкільна інклюзивна освіта передусім

розглядається в якості спеціально організований процес, в якому заклад намагається задовільнити потреби всіх дітей, вносячи необхідні зміни як до навчальної програми, так і технічних умов та психолого-педагогічного супроводу вихованців з метою забезпечення рівності можливостей. Дошкільній інклюзивній освіті дослідниками правомірно відводиться пріоритетне значення у формуванні свідомого ставлення до людей із особливостями психофізичного розвитку як рівноправних членів суспільства, оскільки в дітей дошкільного віку немає жодних упереджень стосовно своїх однолітків, які потребують корекції психофізичного розвитку, що дозволяє їм менше акцентувати увагу на вади психофізичного розвитку, а можливо і взагалі його не помічати, завдяки чому легко налагоджувати контакти з ними.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрійчук Н. М. Психолого-педагогічний супровід дітей з вадами зору в умовах інклюзивної освіти. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/16389/1/.pdf>.
2. Аніщук А. М. Інклюзивна освіта: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів спеціальності "Дошкільна освіта". Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2016. 227 с.
3. Ашиток Н. Проблеми інклюзивної освіти в Україні. *Людинознавчі студії. Серія "Педагогіка"*. Випуск 1/33 (2015). С. 4–11.
4. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогіка*. 2003. № 10. С. 8–14.
5. Бондар В. І. Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів для його реалізації. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. Зб. Наукових праць*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. № 15. С. 39–43.
6. Вертугіна В. М. Інклюзивна освіта дітей дошкільного віку. "Молодий вчений". № 3.2 (43.2), березень, 2017 р. С. 102–105.
7. Завальнюк О. О. Дошкільна інклюзивна освіта як шлях максимальної соціалізації дітей з вадами психофізичного розвитку. URL: file:///C:/Users/admin/Downloads/Znpkhst_2009_1_15.pdf.
8. Заєркова Н. В. Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik для педагогів і батьків / Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. Київ, 2016. 68 с.
9. Індекс інклюзії: дошкільний навчальний заклад: Навчально методичний посібник / Кол. упорядників: Патрикеева О. О., Дятленко Н. М., Софій Н. З., Найда Ю. М. Під заг. ред. Шинкаренко В. І. Київ: ТОВ "Видавничий дім "Плеяди", 2011. 100 с.
10. Качмар О. Сучасні тенденції розвитку

інклюзивної освіти в Україні (досвід Івано-Франківської області). *Соціальне партнерство в інклюзивній освіті: європейський вектор, українські реалії. Збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції (15 березня 2018 р.)*. Ізмаїл: РВВ ІДГУ, 2018. 72 с. С. 15–19.

11. Концепція розвитку інклюзивної освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 р. № 912. URL: <https://mon.gov.ua/ua/prap/prozatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>.

12. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія і методика. Луцьк: ПП Іванюк В. П., 2013. 292 с.

13. Мачинська Н. Професійна підготовка вчителя в умовах сучасної освіти. Педагогіка, психологія професійної освіти. 2007. № 6. С. 16–23.

14. Мушинський В. П. Психолого-педагогічний супровід інклюзивного навчання в початковій школі. URL: <http://osvita-dnepr.com/index.php/metodichni-rekomendatsiji/1492-psikhologo-pedagogichnijsuprovod-inklyuzivnogo-navchannya-v-pochatkovij-shkoli>.

15. Нижник О. М. Допомога дітям з особливими потребами: Психолог. Бібліотека. Київ: Главник, 2004. 206 с.

16. Психологічний супровід інклюзивної освіти: метод. рек. / автор. кол. за заг. ред. А. Г. Обухівська. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.

17. Проскура О. В., Кочина Л. П., Кузьменко В. У., Кудикіна Н. В. Дитина: програма виховання і навчання дітей від 2 до 7 років / наук. кер. О. В. Проскура. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. 492 с.

18. Садова І., Колупаєва А. А., Найда Ю. М. Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами в умовах сучасної початкової школи. *Молодь і ринок*, №8 (151), 2017. С. 106–111.

19. Софій Н. З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. *Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посіб.* Київ. 2007. 128 с.

20. Шеффер А. П., Романчак Ж. І. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. URL: <https://www.google.com.ua/url?sa=t&ct=j&q=&csz=&source=web&cd=2&ved=0CDMQJ>.

REFERENCES

1. Andriichuk, N. M. Psyholoho-pedahohichnijsuprovod ditei z vadamy zoru v umovakh inklyuzivnoi osvity [Psychological and pedagogical support of

children with visual impairments in an inclusive education]. Available at: <http://eprints.zu.edu.ua/16389/1/.pdf>. [in Ukrainian].

2. Anishchuk, A. M. (2016). *Inklyuzivna osvita: navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv spetsialnosti "Doshkilna osvita"* [Inclusive education: a textbook for students of higher education institutions in the specialty "Preschool education"]. Nizhyn, 227 p. [in Ukrainian].

3. Ashytok, N. (2015). Problemy inklyuzivnoi osvity v Ukraini [Problems of inclusive education in Ukraine]. *Anthropological studies*. no. 1/33. pp. 4–11. [in Ukrainian]

4. Bolotov, V. A. & Serikov, V. V. (2003). Kompetentnostnaya model: ot idei k obrazovatelnoy programme [Competence model: from idea to educational program]. *Pedagogy*. No. 10, pp. 8–14. [in Ukrainian].

5. Bondar, V.I. (2010). Inklyuzivne navchannya ta pidhotovka pedahohichnykh kadrov dlia yoho realizatsii [Inclusive education and training of pedagogical staff for its implementation]. *Scientific journal of NPU named after M. P. Drahomanov. Series 19. Correctional pedagogy and psychology. Coll. of scientific works*. Kyiv. No. 15, pp. 39–43. [in Ukrainian].

6. Vertuhina, V.M. (2017). Inklyuzivna osvita ditei doshkilnoho viku [Inclusive education of preschool children]. "Young scientist". No. № 3.2 (43.2), pp. 102–105. [in Ukrainian].

7. Zavalniuk, O.O. Doshkilna inklyuzivna osvita yak shliakh maksymalnoi sotsializatsii ditei z vadamy psykhozivnoho rozvytku [Preschool inclusive education as a way of maximum socialization of children with mental and physical disabilities]. Available at: file:///C:/Users/admin/Downloads/Znpkhist_2009_1_15.pdf. [in Ukrainian].

8. Zaierkova, N. V. (2016). *Inklyuzivna osvita vid A do Ya: poradnyk dlia pedahohiv i batkiv* [Inclusive education from A to Z: a guide for teachers and parents]. Kyiv, 68 p. [in Ukrainian].

9. *Indeks inkliuzii: doshkilnyi navchalnyi zaklad: Navchalno metodychnyi posibnyk* [Inclusion index: preschool educational institution: Educational methodical manual]. Team of compilers: Patrikeeva O. O., Dyatlenko N. M., Sofiy N. Z., Naida Yu. M. Edited by Shinkarenko V. I. Kyiv, 100 p. [in Ukrainian].

10. Kachmar, O. (2018). Suchasni tendentsii rozvytku inklyuzivnoi osvity v ukraini (dosvid ivano-frankivskoi oblasti) [Modern tendencies of development of inclusive education in Ukraine (experience of Ivano-Frankivsk region)]. *Social partnership in inclusive education: European vector; Ukrainian realities. Collection of scientific*

works on the materials of the International scientific and practical conference. Izmail, pp. 15–19. [in Ukrainian].

11. Kontsepsiia rozvytku inkluzivnoi osvity: nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 01.10.2010 r. № 912. [The concept of development of inclusive education: the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine from 01.10.2010. № 912.]. Available at: <https://mon.gov.ua/ua/npa/prozatverdzhennya-kontsepsii-rozvitku-inkluzivnogo-navchannya>. [in Ukrainian].

12. Kuzava, I. B. (2013). *Inkluzivna osvita doshkilnykiv, yaki potrebuiut korektsii psykho-fizychnoho rozvytku: teoriia i metodyka* [Inclusive education of preschoolers which need the correction of psychophysical development: theory and methods]. Lutsk, 292 p. [in Ukrainian].

13. Machynska, N. (2007). *Profesiina pidhotovka vchytelia v um ovakh suchasnoi osvity* [Teacher professional training in modern education]. *Pedagogy, psychology of vocational education*. No.6. pp. 16–23. [in Ukrainian].

14. Mushynskiy, V. P. *Psykholoho-pedahohichnyi suprovid inkluzivnogo navchannia v pochatkovii shkoli* [Psychological and pedagogical support of inclusive education in primary school]. [Elektronnyi resurs]. Available at: <http://osvita-dnepr.com/index.php/metodichni-rekomendatsiji/1492-psikhologo-pedagogichnijsuprovid-inkluzivnogo-navchannya-v-pochatkovij-shkoli>. [in Ukrainian].

15. Nyzhnyk, O. M. (2004). *Dopomoha ditiam z*

osoblyvymy potrebamy [Help for children with special needs]. Kyiv, 206 p. [in Ukrainian].

16. *Psykholohichniy suprovid inkluzivnoi osvity: metod. rek* [Psychological support of inclusive education: meth. rec. (2017). Author. team for gen. ed. A.G. Obukhovskaya. Kyiv, 92 p. [in Ukrainian].

17. Proskura, O. V., Kochina, L. P., Kuzmenko, V. V. & Kudykina, N. V. (2012). *Dytyna: prohrama vykhovannia i navchannia ditei vid 2 do 7 rokiv* [Child: the program of education and training of children from 2 to 7 years]. Kyiv, 492 p. [in Ukrainian].

18. Sadova, I., Kolupaieva, A. A. & Naida, Yu. M. (2017). *Inkluzivna osvita dlia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v umovakh suchasnoi pochatkovoi shkoly* [Inclusive education for children with special education needs in a modern primary school]. *Youth and the market*, No.8 (151), pp. 106–111. [in Ukrainian].

19. Sofii, N. Z. (2007). *Kontseptualni aspekty inkluzivnoi osvity* [Conceptual aspects of inclusive education]. *Inclusive school: features of organization and management: educational manual*. Kyiv, 128 p. [in Ukrainian].

20. Sheffer, A. P. & Romanchak, Zh. I. *Psykholoho-pedahohichnyi suprovid ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v umovakh inkluzivnogo navchannia* [Psychological and pedagogical support of children with special educational needs in the conditions of inclusive education]. Available at: <https://www.google.com.ua/url?sa=t&url=https://www.google.com.ua/&source=web&cd=2&ved=0CDMQEj>. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 09.06.2020



“Учитель готується до гарного уроку все життя... Така духовна і філософська основа нашого фаху і технологія нашої праці”.

*Василь Сухомлинський
український педагог*

“У людини є три шляхи, щоб чинити розумно: найблагодійніший – роздум, найлегший – наслідування, найгірший – досвід”.

*Конфуцій
давньокитайський філософ*

“Виховання – справа важка, і поліпшення його умов – одна з священних обов’язків кожної людини, бо немає нічого важливішого, як освіта самого себе і своїх ближніх”.

*Сократ
давньогрецький філософ*



УДК 378.018.8:373.5.011.3-051:74](043.3)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.200244>

Микола Пічкур, кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри образотворчого мистецтва
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

ФОКУС РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ БАЗОВОГО ПРОФЕСІЙНОГО ЕТАПУ ОБРАЗОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті позиціоновано образотворчу підготовку в галузевій системі мистецьких спеціальностей закладів вищої освіти та доведено, що її результативність доцільно регламентувати професіографічними дескрипторами зображальної грамоти і художньої майстерності. З'ясовано, що в арт-педагогічному процесі допускається дисбаланс у формуванні цих особистісно-професійних якостей студентів. Розкрито причину його виникнення, що полягає у наданні переваги одному з критеріїв реалістичності й образності в досягненні художньої якості виконання навчально-творчих завдань із фахових дисциплін.

Ключові слова: образотворча підготовка; професіографічні дескриптори; майбутні фахівці мистецьких спеціальностей; зображальна грамота; художня майстерність.

Рис. 1. Літ. 12.

**Mykola Pichkur, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor, Professor of the Fine Art Department,
Uman Pavlo Tychyna State Pedagogical University**

THE FOCUS OF EFFECTIVENESS OF THE BASIC PROFESSIONAL STAGE OF FINE ART TRAINING FOR WOULD-BE PROFESSIONALS OF ART SPECIALTIES

The article identifies fine art training in the system of art specialties (fine art teachers, artists of fine and decorative art, artists-restorers, art critics and architectures) of institutions of high education. In the focus of educational and professional programs the appropriateness of its effective regulating with professional and graphic specific features of a definite profession has been highlighted.

Based on the sense of the conceptions "profession", "professional", "specialist" the following summary has been revealed: in high education in the context of identified profession the applying specialty, art specialty in particular, is presented by two necessary and appropriate professional and graphic features of vocational training. They are literacy (knowledge, abilities and skills) and professional skills (job skillfulness).

Taking into consideration the mix of canonic, academic, ethnic and cultural, cultural and synthetic, operative, creative and uncontrolled models of basic professional stage of fine art training, the presence of specific features, diversity and difference of its results have been indicated. It has been proved that for every art specialty they should be presented by the single professional and graphic specific feature like "descriptive literacy" and "art skillfulness".

Using the materials on art criticism, art and pedagogical information, the preceding fact has been stated – during fine art training for would-be professionals of art specialties at high school based on the results of educational and creative activities the following contradictions have been confirmed: between the image reality and artistic value of the object pictured; between descriptive literacy as a main factor of educational and creative works producing and their artistic features; between descriptive literacy in learning its academic basis and the quality of fine art producing in the context of presenting of objects illusion and real phenomena. The reason for present disbalance in the forming of descriptive literacy and the students' art skillfulness that implies in emphasizing at reality or imagery has been revealed. They may perform as the art criteria in the process to reach qualitative art work producing in educational and creative contexts.

Keywords: fine arts training; professional descriptors; future specialists in artistic specialties; descriptive literacy; art skillfulness.

Постановка проблеми. У сучасних умовах світової глобалізації людство зміщує свій інтерес від технократичних до антропогенних цінностей, що вимагає від кожного індивіда засвоєння естетичної культури та формування моделі відповідної поведінки для подальшого розвитку й реалізації творчого потенціалу. Саме тому, як слушно наголошує Г. Сотська, "в умовах соціально-економічних,

науково-технічних та культурних змін в Україні національна освіта зорієнтована на задоволення запитів різних галузей науки, техніки, економіки в компетентних, кваліфікованих спеціалістах з високим рівнем культури, духовності, соціальної й творчої активності" [10, 10]. Таке цільове спрямування пріоритетне для особистісно-формувальної і творчо-розвивальної за своєю сутністю мистецько-освітньої галузі, що неодмінно

ґрунтується на аксіологічних та гуманістичних засадах.

У процесі гуманізації мистецької освіти важливу роль відіграє реалізація директив аналітичного документа “Мистецька освіта в Україні: розвиток творчого потенціалу в XXI столітті” (2012) та “Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки”, спрямованих на збереження і примноження цінностей національної художньої культури.

У контексті методології гуманістичного підходу слушною є думка О. Пономарьової, що особливим питанням мистецької освіти залишається необхідність формування відповідального ставлення майбутніх фахівців до надбань культури, до особистої художньо-творчої діяльності, результати якої завжди впливають на людину як споживача певних артефактів [9, 57]. Із урахуванням цього, сучасний митець у процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти має набути статусу справжнього майстра своєї справи, здатного продукувати об’єктивно ціннісні художні твори. Досягнення цієї мети залежить від глибокого осмислення інноваційних процесів у культурі і мистецтві та їх екстраполювання в систему вищої мистецької освіти з урахуванням сучасних європейських вимог до її організації в змістово-процесуальному, особистісно-формульованому та результативному аспектах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній теорії і практиці вищої мистецької освіти загальнотеоретичні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців художніх спеціальностей, у тому числі й образотворчих, розкрито у наукових працях Н. Кубриш, В. Орлова, О. Опич, О. Пономарьової, Т. Руденької, О. Рудницької, Ю. Самойленка, О. Шевнюк та інших учених-педагогів сучасності.

Останніми роками виконано чимало педагогічних досліджень, які прямо чи опосередковано стосуються образотворчого контексту фахової підготовки майбутніх архітекторів (М. Габрель, В. Григор’єва, О. Кайдановська, С. Карпова, Ю. Ларіонов та ін.); дизайнерів (О. Баніт, Т. Мала, Л. Полудень, А. Семенюк, В. Прусак та ін.); художників декоративного мистецтва (Є. Антонович, М. Близнюк, О. Власюк, Л. Оршанський, Р. Шмагало та ін.) та вчителів образотворчого мистецтва (А. Гордаш, О. Семенова, О. Сова, Г. Сотська, Я. Твердохлібова та ін.). Водночас, у теорії і методиці професійної освіти художників-реставраторів, живописців, графіків та скульпторів нині обмаль наукових напрацювань із питань їхнього образотворчого вишколу.

Згідно з чинними стандартами вищої освіти України, в освітньо-професійних програмах неодмінно прописується комплекс інтегральних, загальних і фахових компетентностей. Проте стосовно образотворчого фаху у них бракує чіткого визначення освітнього фокусу у вимірах зображальної грамоти і художньої майстерності. Це засвідчує суперечність між потребою уніфікації результативності процесу образотворчої підготовки та її диверсифікацією через надання переваги формуванню специфічних здатностей майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей у межах окремих професійних кваліфікацій.

Мета статті – обґрунтувати професіографічні дескриптори зображальної грамоти і художньої майстерності та довести, що саме вони є фокусом результативності базового професійного етапу образотворчої підготовки майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасному науковому обігу поняття “митець” вживається в значенні творчої особистості, яка присвятила свій життєвий шлях і трудову діяльність продукуванню високохудожніх творів. У такому термінологічному сенсі митцями називають фахівців різних галузей мистецтва, приміром, письменників, музикантів, театралів, художників тощо. Усі ці професії належать до автономічної **предметної системи** праці “людина – художній образ”. Серед них вирізняється категорія “фахівці образотворчого профілю”, якою позначають певну спільноту митців різних художніх спеціальностей. Згідно з цим, в Україні у формі громадських творчих організацій функціонують обласні і національні спілки дизайнерів, художників, архітекторів, а також регіональні осередки майстрів декоративного мистецтва та районні методичні об’єднання вчителів образотворчого мистецтва.

На теренах сьогодення будь-який образотворчий фах дедалі більше набуває інтегрованого статусу, оскільки джерелами образотворення є результати суспільної практики в її матеріальному і духовному контекстах. Підтвердженням цієї позиції слугує думка сучасного вітчизняного естета і культуролога В. Гриценко про те, що художній образ є унікальною формою трансформації людської практики в художню реальність, спосіб художньої реконструкції дійсності з позицій суспільних потреб та людських уявлень про досконалість, тобто **універсалією, в якій естетичне реалізується сповна** [5, 25]. Це відбувається в різних видах мистецтва, котрі, як слушно наголошує С. Безклубенко, завжди є продукуванням,

**ФОКУС РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ БАЗОВОГО ПРОФЕСІЙНОГО ЕТАПУ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

виробництвом творів за критерієм художності як майстерності, з якою виготовлено річ, та цілісності образу того, що становить предмет зображення чи зміст самовираження [1, 226–227].

учителів образотворчого мистецтва, художників образотворчого та декоративного мистецтва, художників-реставраторів, мистецтвознавців, дизайнерів та архітекторів (рис. 1).



Рис. 1. Образотворча підготовка в галузевій системі мистецьких спеціальностей закладів вищої освіти

За визначенням А. Гордаша, художня майстерність особистості фахівця образотворчого профілю позначається розвиненим естетичним сприйняттям об'єктів і явищ довкілля та художньої культури, художньо-естетичним смаком, сформованим умінням мислити образами, глибоким розумінням специфіки мови мистецтва, віртуозним володінням його засобами і технічними прийомами й здатністю за допомогою них досягати високої художності й оригінальності продукованого твору [4, 8]. Незважаючи на поширення компетентнісного підходу в мистецькій освіті, художня майстерність більше стосується професіографічної методології, у межах якої її варто кваліфікувати як особистісно-професійну якість, що формується на допрофесійному, базовому професійному, післяпрофесійному етапах образотворчої підготовки та впродовж усього життя.

Згідно з переліком галузей знань і спеціальностей, у закладах вищої освіти України здійснюється базова професійна підготовка

Отже, згідно з рис. 1, найважливішим та уніфікованим сегментом системи вищої освіти із зазначених спеціальностей разом із можливими спеціалізаціями є образотворча підготовка, у процесі якої за художньо-педагогічною методологією комплексного навчально-творчого підходу студіюються такі обов'язкові навчальні дисципліни, як "Рисунок", "Живопис", "Скульптура", "Композиція", "Історія мистецтв", "Пленерна практика".

Відповідно до чинного Національного класифікатора України ДК 003:2010 "Класифікатор професій" студенти класичних, педагогічних, мистецьких, дизайнерських, архітектурних і технічних закладів вищої освіти здобувають відповідну кваліфікацію, що в Законі України "Про вищу освіту" (2014) результативно регламентується "дублінськими дескрипторами": а) знання і розуміння; б) застосування знань; в) формулювання суджень; г) комунікативні вміння; д) здатність до самостійного навчання [12]. Ці дескриптори охоплюють певну сукупність

компетентностей, що визначається з урахуванням фаху митця, предмету, специфіки і функцій його професійної діяльності та найважливіших професійно-особистісних детермінант теоретичної, практичної і психологічної готовності до успішного виконання завдань художньої творчості у процесі кваліфікованої праці. Усе це заломлюється у фокусі освітньо-професійних програм як осередку, в якому акумулюються необхідні і достатні для будь-якої мистецької спеціальності професіографічні дескриптори образотворчої підготовки.

Слід зазначити, що “дескриптор” (з англ. Descriptor – описувач, указівник) – це стандартизоване, ключове або базове поняття, що міститься в тезаурусі (словнику) певної галузі знань. Термін “професіографія” походить від лат. “professio” – постійний фах, джерело існування та грец. “grapho” – пишу. Звідси, словосполучення “професіографічний дескриптор” означає основні репрезентативні ознаки того чи того фаху у межах конкретної професії.

Варто наголосити, що слово “фах” за своїм змістом можна трактувати вужче, ніж термін “професія”, або ідентично йому. Але в російській мові такої двозначності бракує: українська лексема “фах” у російському перекладі звучить однозначно – “профессия”. Саме тому будь-якою професією передбачено широку галузь застосування праці за комплексом кваліфікацій чи спеціальностей. Натомість поняття “фах” устелено розуміється як володіння конкретною спеціальністю за певним рівнем її кваліфікації, що є результатом спеціальної підготовки в закладах освіти у межах класифікатора відповідних професій. Щоб довести це твердження, звернемось до довідникових джерел.

Поняття “фах” однозначно розуміється як основна кваліфікація, спеціальність людини в трудовій діяльності, у межах якої вона демонструє свої вміння, майстерність і хист. У філологічному контексті семантика слова “фах” охоплює відділення, частину, ділянку, галузь науки, предмет навчання. Зазвичай ця лексема отожднюється з поняттям “вид діяльності”, що конкретизується такими відповідними словосполученнями, як “галузева професія”, “окрема галузь професійної діяльності”, “вид професійної діяльності”, “професійна діяльність у межах окремої галузі”, “окрема ділянка професійної діяльності”, “професійна діяльність щодо чого-небудь”, “галузева діяльність” [7, 93].

Отже, загальна сутність поняття “фах” полягає в тому, що це обраний людиною конкретний різновид кваліфікованої праці в межах певної галузі професійної діяльності. Завдяки спеціальній

підготовці й успішному здобуттю відповідної освіти (підтверджується дипломом) випускника вишу приймають на відповідну роботу, у процесі якої при виконанні трудових функцій він реалізує свої здібності демонструє майстерність і таким чином набуває статусу справжнього фахівця.

В “Українському педагогічному словнику” поняття “фахівець” тлумачиться як “спеціаліст, професіонал, майстер (рос. мастер, англ. master, foreman, expert, нім. fachmann), людина, яка досконало володіє якимось фахом, має високу кваліфікацію, глибокі знання з певної галузі науки” [3, 481]. Відтак, фахівцем є та людина, яка у ході підготовки в закладах освіти сформувала професійно важливі особистісні якості для відданого і майстерного виконання трудових завдань і набуття статусу спеціаліста.

В “Енциклопедії освіти” міститься два тлумачення терміна “спеціаліст” 1) особа, яка досягла високої майстерності в чому-небудь, знавець чогось, фахівець; 2) освітньо-кваліфікаційний рівень особи, яка на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра здобула повну вищу освіту, спеціальні уміння та знання, має певний досвід їх застосування для виконання завдань та обов’язків певного рівня професійної діяльності, передбачених для відповідних посад у певній галузі господарства [6, 842].

Таким чином, розуміння сутності поняття “спеціаліст” зводиться до результативності набуття людиною в системі професійної освіти обраного фаху, що атрибутивно приписує йому ту чи ту спеціальність за параметрами готовності якісно виконувати трудові функції. Очевидно, що в цьому компетентнісному контексті простежується категоріальна ознака молодого фахівця, котрий, на відміну від зрілого фахівця, не має достатнього практичного досвіду роботи, а тому його статус спеціаліста і тим більше професіонала є лише потенційним. У такому разі вихідна сутність терміна “спеціаліст” однозначна – особа, яка володіє спеціальними знаннями, уміннями і навичками і в межах набутої кваліфікації здатна ними скористатися в процесі трудової діяльності.

Із окресленого термінологічного аналізу, можна зробити узагальнення, що на рівні вищої освіти здобуття в межах обраного фаху певної спеціальності, у тому числі і мистецької, неодмінно репрезентується двома необхідними і достатніми професіографічними дескрипторами професійної підготовки – грамота (знання, уміння і навички) і майстерність (трудова вправність).

За твердженням І. Левіна, на базовому професійному етапі образотворча підготовка

майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей є симбіозом її різних моделей: канонічної (відтворення зразків), академічної (відображення об'єктивної реальності), етнокультурної (засвоєння художніх традицій), культурно-синтетичної (діалог культур), діяльнісної (активне варіювання засобів зображення), креативної (авторський пошук образотворчих засобів), довільної (за індивідуальним вибором самовираження) [8, 54–55]. Проте якими б специфічними, численними й різноплановими не були результати образотворчої підготовки щодо зазначених її моделей, вони мають бути представлені такими уніфікованими професіографічними дескрипторами, як “зображальна грамота” і “художня майстерність”.

Мистецько-освітня практика засвідчує, що на теренах минулого і сьогодення нерідко спостерігається певний дисбаланс у формуванні зображальної грамоти і художньої майстерності студентів, причиною якого є надання переваги реалістичності чи образності як критеріїв художності в досягненні якості виконання мистецького твору у навчальному і творчому контекстах. Спробуємо експлікувати це на мистецтвознавчому та художньо-педагогічному матеріалі.

В історії китайської філософії мистецтва відомий факт диференціації художників на ранги відповідно до їхніх переваг щодо активізації певних психофізіологічних детермінант образотворення – око, рука, серце, розум. Згідно з цим, художник-візуал довіряє зору беззастережно і малює, що і як бачить. Майстер рукоремесла віртуозно володіє технологією художніх матеріалів, його твори прекрасні і технічно досконалі, але позбавлені енергетики. Кардіомитець завжди прагне не залишити нікого байдужим від споглядання твору, але його роботи недостатньо грамотні в зображувальному і технологічному планах. Художник-мудрець глибоко усвідомлює, що він робить, навіщо і чому створює ту чи ту картину, але його креатив домінує, підпорядковуючи всі виражальні засоби процесу втілення ідеї.

Отже, око і рука працюють на відтворення реальності. Почуття організують образ і роблять зображення максимально виразним. Від усвідомлення того, ким хоче і має стати художник відповідно до обраного фаху, ураховується специфіка його образотворчої підготовки. Але в будь-якому разі її основою є тривалий, наполегливий і працелюбний вишкіл реалістичної зображальної грамоти і художньої майстерності. Про це свідчить багатий вітчизняний мистецько-

освітній досвід, що зафіксований у теоретико-практичній спадщині видатних художників-педагогів. Так, Д. Кардовський наголошував, що вчитися малювати необхідно довго, вдумливо, розумно, наполегливо, вивчаючи натуру, адже майстерність – це, передусім, результат важкої праці.

Загальну сутність поняття “зображальна грамота” полягає у володінні системою законів і правил образного відображення дійсності художніми засобами різних видів мистецтв. Якщо його розглядати в образотворчому контексті, то конкретика виявиться в умінні і навичках митця ілюзорно відтворювати реальні об'єкти чи явища на зображувальній площині графічними, колірними, світло-тіньовими, формотвірними та іншими засобами. Така грамотність формується у студентів у процесі вивчення фахових дисциплін.

В окресленому значенні зображувальна грамота є лише першоосновою для становлення і розвитку художньої майстерності, що, за визначенням А. Гордаша, є “провідною професійно-індивідуальною якістю митця у вимірах його непересічного естетичного смаку, талановитості, геніальності, умілості, вправності, ремісничості, мистецькості, артистизму, досвідченості та здатності захоплено продукувати об'єктивно-ціннісні твори, що мають провідні ознаки художності, естетичності, образності, досконалості, витонченості, шедевральності” [4, 7]. Це означає наявність певного дисонансу.

По-перше, дисбаланс між реалістичністю зображення і художньою цінністю того, що змалювано. Адже іноді суворе дотримання положень зображальної грамоти шкодить емоційному й образному сприйняттю твору, що набуває рис штучності. Практика свідчить, що найчастіше художньо-образні пошуки митця виглядають переконливіше, ніж максимально реалістично, правдиво і технічно майстерно виконані зображення. З історії мистецтва відома оповідь про І. Гете, який, будучи свідком того як відвідувачі літнього кафе сплутали справжні плоди винограду з майстерно змалюваним гроном цих ягід та мухами на них, сказав: “Не все те є мистецтвом, на що сідають мухи”. Звісно, це жартівлива сцена, але вона цілком образно показує, що істинну цінність художньої творчості визначає не лише скрупульозне реалістичне зображення, а дещо більш складне. Цю думку підтверджує позиція О. Ренуара про те, що мистецтво має бути неймовірним і неповторним.

По-друге, відчутний дисонанс між зображальною грамотою як домінантою процесу образотворчої підготовки майбутніх фахівців

мистецьких спеціальностей у вищій школі і критерієм художності студентських навчально-творчих продуктів. Тобто те, що добре виконано з кута зору реалістичності і правильності зображення, може мати незначну художню цінність. Натомість поняття “художність” має два значення: образність відтворення дійсності у творі та його естетична довершеність як єдність змісту і форми. При цьому якість художньої форми, як слушно наголошує Ю. Юхимик, визначається володінням “школою майстерності”, здатністю добрати особливий комплекс засобів художньої виразності, забезпечити неповторність художнього конструювання, продемонструвати дійсно творче натхнення й оригінальність творчого мислення [11, 23].

По-третє, невідповідність між зображальною грамотою в опануванні її академічних основ та якістю образотворення в контексті відтворення ілюзії предметів і явищ дійсності. Іншими словами, грамотне зображення не завжди засвідчує непересічний художній смак його автора. На переконання В. Бичкова, “художність є свого роду “відбитком”, матеріалізацією високого смаку майстра в його творі за умови, звісно, що він вільно володіє технічними навичками у своєму виді мистецтва” [2, 225]. Згідно з цим, художність охоплює весь процес становлення твору згідно з нормами і вимогами мистецтва – мімезису (наслідування природи), композиції (досягнення цілісності складників твору), художнього образу (єдність змісту і форми й оригінальність ідеї).

Висновки та перспективи подальших розвідок. Фокус результативності базового професійного етапу образотворчої підготовки майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей доцільно регламентувати такими професіографічними дескрипторами, як “зображальна грамота” і “художня майстерність”. Оскільки в арт-педагогічному процесі має місце дисбаланс у формуванні цих професійно-особистісних якостей студентів, причина виникнення якого полягає в наданні переваги одному з критеріїв реалістичності й образності в досягненні художньої якості виконання навчально-творчих завдань із фахових дисциплін, то весь образотворчий вишкіл необхідно спрямувати на гармонійне поєднання компетентнісного, художньо-творчого й акмеологічного підходів, що становить перспективу для подальшого вдосконалення методологічних засад мистецької освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безклубенко С. Мистецтво: терміни та

поняття: енциклопед. вид.: у 2-х т. Київ, 2010. Т. 2. 256 с.

2. Бычков В. В., Маньковская Н. Б. Художественность как метафизическое основание эстетического опыта и критерий определения подлинности искусства. *Вестник славянских культур*. 2017. № 43. С. 220–241.

3. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. 2-ге, доп. Рівне, 2011. 552 с.

4. Гордаш А. М. Формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук, спец.: 13.00.04. Умань, 2020. 20 с.

5. Гриценко В. С. Повертаючись до розмови про художній образ. *Гуманітарний часопис*. 2012. № 4. С. 24–31.

6. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ, 2008. 1040 с.

7. Іващенко В. Л. Фах і спеціальність: концептуальна диференціація еквіполентів. *Науковий вісник Ізмаїльського державного педагогічного інституту. Серія Історичні науки. Педагогічні науки. Філологічні науки*. 2001. № 11. С. 92–95.

8. Левин И. Л. Парадигмальний аналіз моделей архітектурно-художественного образования: класифікація, перспективи реалізації. *Казанський педагогічний журнал*. 2016. № 4 (117). С. 53–58.

9. Пономарьова О. М. Методологічні засади підготовки фахівців мистецьких спеціальностей у вищих навчальних закладах України. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Сер.: Психолого-педагогічні науки*. 2013. № 1. С. 56–60.

10. Сотська Г. І. Обґрунтування сутності творчості у змісті підготовки сучасного педагога. *ScienceRise. Pedagogical Education*. 2016. № 11. С. 10–13.

11. Юхимик Ю. В. “Contemporary Art”: симуляція мистецтва. *Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури*. 2013. № 31. С. 17–24.

12. The framework of qualifications for the European Higher Education Area. Available at: <http://www.ehea.info/Uploads/Documents/QF-EHEA-May2005.pdf> (Accessed 12 Febr. 2020).

REFERENCES

1. Bezklubenko, S. (2010). *Mystetstvo: terminy ta poniattia* [Art: Terms and Concepts]. in 2 volumes. Volume 2. Kyiv. 256 p. [in Ukrainian].

2. Bychkov, V. V. & Mankovskaya, N. B. (2017). Khudozhestvennost kak metafizicheskoe osnovanie esteticheskogo opyta i kriteriy opredeleniya podlinnosti iskusstva [Artistry as a metaphysical basis of aesthetic experience and a criteria for determining the authenticity of art]. *Bulletin of Slavic Cultures*. No. 43. pp. 220–241. [in Russian].
3. Honcharenko, S. (2011). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv, 552 p. [in Ukrainian].
4. Hordash, A. M. (2020). Formuvannia osnov khudozhnoi maisternosti maibutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva u protsesi fakhovoi pidhotovky [The Fundamentals to Artistic Skills Formation of Would-Be Teachers of Fine Arts in the Specific Training Process]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Uman, 20 p. [in Ukrainian].
5. Hrytsenko, V. S. (2012). Povertaiuchys do rozmovy pro khudozhnii obraz [Getting back to the talk about the artistic image]. *Humanities magazine*. No. 4. pp. 24–31. [in Ukrainian].
6. Kremen, V. H. (Ed.). (2008). *Entsyklopediia osvity* [Encyclopedia of Education]. Kyiv, 1040 p. [in Ukrainian].
7. Ivashchenko, V. L. (2001). Fakh i spetsialnost: kontseptualna dyferentsiatsiia ekvipolentiv [Profession and specialty: conceptual differentiation of ekvipolent]. *Scientific Bulletin of the Izmayil State Pedagogical Institute. Historical Sciences Series. Pedagogical sciences. Philological sciences*. No. 11. pp. 92–95. [in Ukrainian].
8. Levin, I. L. (2016). Paradigmálny analiz modeley arkhitekturno-khudozhestvennogo obrazovaniya: klassifikatsiya, perspektivy realizatsii [Paradigmatic analysis of architectural and artistic education models: classification, implementation prospects]. *Kazan pedagogical journal*. No. 4 (117). pp. 53–58. [in Russian].
9. Ponomarova, O. M. (2013). Metodolohichni zasady pidhotovky fakhivtsiv mystetskykh spetsialnosti u vyshchykh navchalnykh zakladakh Ukrainy [Methodological bases of the training of professionals of art specialties at higher educational establishments of Ukraine]. *Scientific notes of Nizhyn Mykola Hohol State University. Ser. : Psychological and pedagogical sciences*. No. 1. pp. 56–60. [in Ukrainian].
10. Sotska, H. I. (2016). Obhruntuvannia sutnosti tvorchosti u zmisti pidhotovky suchasnoho pedahoha [Summarizing of the essence of creativity in the content of the modern teacher's training]. *ScienceRise. Pedagogical Education*. No.11. pp. 10–13. [in Ukrainian].
11. Iukhymyk, Yu. V. (2013). "Contemporary Art": symuliatsiia mystetstva ["Contemporary Art": art simulation]. *Current issues of history, theory and practice of art culture*. No. 31. pp. 17–24. [in Ukrainian].
12. The framework of qualifications for the European Higher Education Area. Available at: <http://www.ehea.info/Uploads/Documents/QF-EHEA-May2005.pdf> (Accessed 12 Febr. 2020). [in English].

Стаття надійшла до редакції 05.04.2020



“Слова, що дають знання – найцінніші”.

Аристотель
давньогрецький філософ, вчений

“Освіта повинна бути істинною, повною, ясною і міцною”.

Унсур Аль-Маалі (Кей Кабус)
персидський письменник

“Якщо запастися терпінням і виявити старання, то посіяні насіння знання неодмінно дадуть добрі сходи. Навчання корінь гіркий, тақ плід солодкий”.

Леонардо да Вінчі
видатний італійський вчений



УДК 378.016.7.071.2

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.211902>

Іван Заболотний, заслужений діяч мистецтв України, професор,
завідувач кафедри хорového диригування, вокалу та методики музичного навчання
Навчально-наукового інституту культури і мистецтв
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

АКСІОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДИРИГЕНТІВ-ХОРЕМЕЙСТЕРІВ

У статті розглянуто питання аксіологічного аспекту професійної підготовки диригентів-хормейстерів. Виявлено, що аксіологічний підхід означеного феномена передбачає придбання у навчальному процесі з дисципліни “Хоровий клас” морально-естетичних цінностей, заснованих на мистецьких традиціях диригентсько-хорової освіти. Визначено, певні завдання навчального процесу з дисципліни “Хоровий клас”. Аксіологічний аспект професійної підготовки диригентів-хормейстерів сприяє зростанню рівнів сформованості головних, найбільш значущих цінностей духовної культури майбутніх фахівців хорової справи.

Ключові слова: аксіологічний підхід; цінність; диригент-хормейстер; навчальний процес.
Лім. 12.

Ivan Zabolotniy, Honored Artist of Ukraine, Professor, Head of the Choral Conducting,
Vocal and Methods of Music Education Department
Educational and Scientific Institute of Culture and Arts
Sumy Anton Makarenko State Pedagogical University

AXIOLOGICAL ASPECT OF PROFESSIONAL TRAINING OF CONDUCTORS-CHOIRMASTERS

In the article it is considered the axiological aspect of the conductors-choirmasters' professional training. The scientific researches on the use of axiological approach in pedagogical education are analyzed. It is revealed that the axiological approach of the specified phenomenon assumes acquisition in educational process of the moral and aesthetic values based on art traditions of conducting and choral education, allows revealing the meaning of the music teacher's personal values as the core of his or her personality that provides self-development. In this regard, the formation of common values in the educational process of the discipline “Choral class” becomes especially important. It was updated that the leader of the educational choir is a harmonious combination of professional and human qualities, a guarantee of high authority, without which it is impossible to unite performers into a single creative team.

The certain tasks of the educational process in the discipline “Choral class” are defined, that provide determination of the ways and means of consistent, systematic and purposeful formation of the future conductors-choirmasters' professionalism, namely: development of the future specialists' creative abilities; needs for self-improvement, development of personal and semantic sphere, value orientation to creative activity; mastering of skills and abilities based on traditional choral singing.

Summarizing the above mentioned, we conclude that the axiological aspect of the conductors-choirmasters' training contributes to the growth of formation levels of the main, the most significant values of the future choral specialists' spiritual culture, namely: value orientation to creative activity and communicative culture formation of the personality, preservation and development of traditions of choral singing, an education of humanistic type of the student's personality.

Keywords: an axiological approach; value; a conductor-choirmaster; an educational process.

Постановка проблеми. Підготовка майбутніх фахівців у закладах вищої освіти передбачає наявність сформованої ціннісної основи сприйняття майбутньої професійної діяльності студентами під час навчання у вищій школі. Адже цінність – одна з основних понятійних універсалій філософії – означає елементарні складові найбільш глибинного шару всієї інтенціональної структури

особистості в єдності предметів її спрямувань (аспект майбутнього), особливого переживання-володіння (аспект теперішнього) і збереження свого “здобутку” у свідомості (аспект минулого), що конституює внутрішній світ особистості як “унікально-суб’єктивне буття” [6].

Нагадаємо, що основами людського буття, які визначають напрями та мотивованість життя і діяльності людини, є комплекс моральних,

етичних, культурних цінностей, котрі досліджуються філософською дисципліною аксіологією. Оскільки у вищій школі підготовка спрямовується на формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності, то освітній процес у закладі вищої освіти має ґрунтуватися на реалізації аксіологічного підходу – філософсько-педагогічній стратегії, що спрямована на використання педагогічних ресурсів для розвитку особистості та проєктує перспективи вдосконалення системи освіти.

Диригентсько-хорова освіта сучасності в нашому суспільстві постає як закономірний спадкоємець багатомісних традицій, адже розвиток хорової справи розкривається в музичному мистецтві. Умови сучасної музичної освіти потребують професійної підготовки майбутніх диригентів-хормейстерів. Такий методологічний підхід сприяє панорами еволюції української музичної культури в її контекстуальних зв'язках з історичною епохою та провідними художніми тенденціями. Це надає актуальності питанням аксіологічного аспекту фахової підготовки професійної діяльності керівника хору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання розвитку духовного світу людини перебували в центрі уваги провідних представників української культури: В. Антоновича, М. Грушевського, М. Драгоманова, М. Костомарова, М. Леонтовича, М. Лисенка, І. Огієнка, Г. Сковороди, Т. Шевченка та багатьох інших мислителів. В сучасний час питання аксіологічного аспекту професійної підготовки диригентів-хормейстерів розглянуто науковцями Л. Коваль, О. Олексюк, Г. Падалкою, О. Рудницькою та ін. Однак, деякі питання аксіологічного аспекту професійної підготовки диригентів-хормейстерів потребують уточнення.

Мета статті полягає у висвітленні аксіологічного аспекту професійної підготовки диригентів-хормейстерів.

Виклад основного матеріалу. Ціннісне спрямування вітчизняної системи освіти передбачає насамперед свідоме сприйняття та засвоєння всіма учасниками освітнього процесу комплексу відповідних знань, формування позитивних ставлень до морально-етичних феноменів і вияв результатів цієї роботи у їхніх моральних якостях та поведінці, а також набуття молоддю ціннісних орієнтирів та ключових життєвих компетентностей [5, 6]. Це є одним із пріоритетних завдань діяльності вітчизняної вищої освіти, реалізація якого покладається переважно на майбутніх фахівців освітньої мистецько-

педагогічної галузі, через що професійна підготовка й сама діяльність яких мають базуватися на основі аксіологічного підходу. Як зазначає М. Боришевський, “демонополізація системи ціннісних орієнтацій як основи демократизації навчання та виховання – процес, безумовно, складний і довготривалий, що надає останньому цивілізованого гуманістичного спрямування” [1, 145].

Загальновідомо, що поняття “цінність”, характеристики, структури й ієрархії ціннісного світу, способи його пізнання та його онтологічний статус, а також природу і специфіку ціннісних суджень досліджує аксіологія. В історії філософського освоєння ціннісної проблематики виокремлюється кілька періодів. Із часів античності категорії цінності, ціннісного світу, ціннісних суджень не були предметом спеціалізованої філософської рефлексії. Водночас, ще Аристотелем філософія розглядається як основна наука “про те, що найцінніше”, і тому вона відображає єдність наукового пізнання та “осягнення розумом речей, за природою найбільш цінних” [6, 321].

Ми погоджуємося з думкою О. Олексюк, що “сучасна наука намагається переосмислити мозаїку підходів до педагогічного процесу як соціокультурного феномена. Багатомірність і нескінченна складність сучасного педагогічного процесу вимагає переходу до принципово нової парадигми мислення” [7, 11]. Тому, “контекст оволодіння ціннісним простором мистецької освіти передбачає пошук інтегрованих знань, що ґрунтуються на використанні в класичній структурі наукового пізнання неklasичних підходів” [7, 61].

Загальновідомо, що хоровий колектив передбачає складну систему сполучення суспільного, художньо-творчого, організаційного і вокально-хорових елементів. Хоровий колектив – це творча лабораторія, в якій реалізуються три основні функції: соціально-педагогічна, художньо-творча та музично-творча. Особистість диригента-хормейстера поєднує в собі декілька професій, а саме: диригента, музиканта, педагога, організатора, психолога, артиста.

Особливістю формування духовного світогляду майбутніх диригентів-хормейстерів в навчальному хоровому колективі є формування емоційної сфери учасника хорового колективу. Спів у хорі сприяє формуванню сильного типу нервової діяльності завдяки позитивним емоціям у процесі роботи над різними музичними творами, домінуванням відповідальності кожного співака за точність мелодико-ритмічного виконання в

хоровому колективі, відповідно, формуванню позитивних емоцій. А. Леонтьєв зазначає: “Головне полягає в тому, що емоційні процеси і стани мають у людини певної епохи свій власний позитивний розвиток” [3, 152].

На думку О. Рудницької, художні емоції виникають у творчій діяльності та відрізняються безкорисливістю, катарсичністю, естетичністю, духовністю, завдяки чому, як наголошує автор, “мистецтво здійснює свої функції розвитку особистості, стає носієм і каталізатором високої людської духовності” [10]. Однак, як доведено Г. Падалкою, емоції не виникають самі по собі, вони йдуть одночасно із інтелектуальним мисленням, а отже потребують особливого підходу до визначення [8].

Підкреслемо, що ціннісне відношення до професійної діяльності можливе при умовах формування аксіологічного підходу до професії у процесі професійно-педагогічної підготовки на засадах аксіології. На нашу думку, основною метою професійно-педагогічної підготовки на засадах аксіології є формування аксіологічного підходу майбутнього диригента-хормейстера. Ми вважаємо, що успішність формування аксіологічного підходу залежить від мотивації студентів до оволодіння професійно-важливими якостями, знаннями та вміннями у підготовки диригентів-хормейстерів. Адже, мотивація майбутніх фахівців є результатом свідомої та активної участі студента в процесі своєї професійно-педагогічної підготовки на засадах аксіології.

Аксіологічний підхід зумовлює ціннісно-орієнтаційне спрямування змісту, форм і методів навчання на саморозвиток майбутнього вчителя музичного мистецтва у вокально-хоровому навчанні. Цей підхід орієнтує студентів на стійку позитивну мотивацію до саморозвитку, джерелом якого є система загальнолюдських та музично-педагогічних цінностей, ціннісне ставлення до творів музичного мистецтва, діалог між світом музичного мистецтва та особистістю, тощо. Аксіологічний підхід дозволяє розкрити значення особистісних цінностей вчителя музики як стрижня його особи, що забезпечує саморозвиток. З позиції аксіологічного підходу (С. Гончаренко, Д. Леонтьєв, О. Олексюк та ін.) майбутні фахівці музичного мистецтва здобувають знання про зміст провідних педагогічних ідей, теорій та концепцій, що сприяє їх саморозвитку. У цьому процесі особливого значення набуває роль ціннісних орієнтацій та ціннісних взаємовідносин у формуванні готовності до саморозвитку. Адже фахова підготовка

студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів спрямовується на майбутню музично-педагогічну діяльність, у процесі якої формування професійних знань та вмінь у значній мірі залежить від особистісного ставлення до мистецтва. У цьому процесі важливу роль виконує аксіологічний підхід. Так, у працях К. Пігрова [9] визначається позиція щодо пріоритету професії диригента-хормейстера.

Доречно підкреслити, що компетентність хорового диригента характеризується: 1) навичками вокалізації; 2) навичками диригентської техніки; 3) умінням образно уявляти хорове звучання (внутрішній слух). На нашу думку, уміння внутрішнього слуху передбачають: індивідуально-особистісне набуття і збереження музичної інформації (музичного матеріалу) на основі її внутрішнього бачення та чуття музики; збереження тривалого напруженого утримання музичної інформації на рівні внутрішньої музично-слухової уваги; можливість у разі необхідності оперувати внутрішнім музичним слухом. 4) умінням керувати звучанням хору за допомогою жестикуляційно-мімічних засобів комунікації; 5) умінням готувати себе і хоровий колектив до інтерпретації творів; 6) психолого-педагогічними, музично-теоретичними та музично-історичними знаннями.

Враховуючи вищезазначене можна окреслити певні завдання, які використовуються у освітньому процесі на засадах аксіологічного підходу з дисципліни “Хоровий клас”, а саме:

- 1). Розвиток творчих здібностей майбутніх фахівців;
- 2). Залучення до створення духовних цінностей;
- 3). Збереження та розвиток традицій хорового співу.

Особливу роль у реалізації цих завдань відіграє репертуарна стратегія майбутніх диригентів-хормейстерів, які спрямовують і формують знання хористів, їх мистецькі смаки та духовні ідеали, які естетично впливають як на самих виконавців, так і на слухачку аудиторію. Це може бути звернення до української духовної спадщини, де обов'язковим компонентом репертуару хорового класу є виконання обробок народних пісень та хорові твори українських композиторів – С. Гулак-Артемівського, М. Леонтовича, О. Кошиця, С. Людкевича, Б. Лятошинського, Л. Ревуцького, Г. Майбороди та ін. Виразною сторінкою репертуару хорового класу може бути хорові твори світової класичної музики, що представляють творчість Л. Бетховена, Ж. Бізе, Й. Брамса, Р. Вагнера, Дж. Верді, Дж. Гершвіна, О. Ласо, В. Моцарта та ін. Концертна

інтерпретація творів зарубіжної хорової класики, безперечно, збагачує музичний світогляд диригентів-хормейстерів та співаків створює відчуття причетності до загальнолюдських цінностей та світового культурно-творчого простору.

Перед диригентом постійно постає завдання стежити за змінами у своїй професійній діяльності, знаходити нові методи роботи, оновлювати репертуар творами сучасних композиторів, змінювати види та географію концертної діяльності, використовувати останні досягнення звукозаписної техніки. Дослідник С. Федюра зазначає: “Якщо диригент не прогресуватиме усе життя, розвиватися як людина та музикант, постійно оновлюватися, нічого не вийде” [12, 74]. Отже, навчальний процес з дисципліни “Хоровий клас” визначається аксіологічним підходом який передбачає передусім виховання гуманістичного типу особистості студента, формує естетичні почуття і здатність реалізувати їх у хоровому мистецтві.

Зазначимо, що практична робота майбутніх фахівців у хоровому колективі формує позитивну мотивацію майбутніх диригентів-хормейстерів до самостійного втілення ідей музичного просвітництва у їх подальшій професійній діяльності. Таким чином, успішності рівня професійної підготовки диригентів-хормейстерів сприяє аксіологічний аспект, що створює цілісну систему виховної дії музичного мистецтва.

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок. Підсумовуючи викладене, констатуємо, що аксіологічний аспект професійної підготовки диригентів-хормейстерів сприяє зростанню рівнів сформованості головних, найбільш значущих компонентів духовної культури майбутніх фахівців хорової справи, а саме: потреби в самовдосконаленні, розвиненості особисто-змістової сфери, спрямованості творчо-перетворювальної діяльності та сформованості комунікативної культури особистості, виховання гуманістичного типу особистості студента.

Подальших наукових пошуків потребують питання, пов’язані зі всебічним вивченням особистісно орієнтованого підходу у навчальному процесі диригентів-хормейстерів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боришевський М. Духовні цінності в становленні особистості – громадянина. Педагогіка і психологія. 1997. № 1. С. 144–150.
2. Варенко Т. Аксіологічний підхід та доцільність його реалізації в сучасній системі вищої педагогічної освіти. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і

загальноосвітній школах. Запоріжжя: Класичний приватний університет. 2010. №11 (64). С. 161–164. URL: <http://dspace.univer.kharkov.ua/handle/> (дата звернення 14.06.2020).

3. Леонтьев А. Избранные психологические произведения. Москва, 1983. 392 с.

4. Демінська Л. Аксіологічний підхід у педагогічному процесі. Слобожанський науково-спортивний вісник. 2010. № 14. – С. 101–104. URL: <http://www.nbu.gov.ua/portal/> (дата звернення 12.05.2020).

5. Нікора А. Методична підготовка майбутнього вчителя історії до формування ціннісних орієнтацій учнів у процесі навчання етики. Миколаїв, 2012. 216 с.

6. Новая философская энциклопедия : в 4-х томах. Москва, 2010. Т. 4, 2010. 737 с.

7. Олексюк О. Музична педагогіка. Київ, 2013. 248 с.

8. Падалка Г. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. Київ, 2008. 274 с.

9. Пигров К. Хоровая культура и мое участие в ней. Одесса, 2001. 50 с.

10. Рудницька О. Педагогіка: загальна та мистецька. Київ, 2002. 270 с.

11. Ткачова, Н. О. Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі. Луганськ, 2006. 300 с.

12. Федюра С. Хорове виконавство на сучасному етапі. Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки, Вип. 1, 2013. С. 71–74.

REFERENCES

1. Boryshevsky, M. (1997). Dukhovni tsinnosti v stanovlenni osobystosti – hromadyanyna [Spiritual values in the formation of personality – a citizen]. *Pedagogy and Psychology*. No 1, pp. 144–150. [in Ukrainian].
2. Varenko, T. (2010). Aksiolohichnyy pidkhdid ta dotslnist yoho realizatsiyi v suchasniy systemi vyshchoyi pedahohichnoyi osvity [Axiological approach and feasibility of its implementation in the modern system of higher pedagogical education]. *Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools*. Classic private university. Zaporozhye, No. 11 (64). pp. 161–164. Available at: <http://dspace.univer.kharkov.ua/handle/> (Accessed 14 June 2020). [in Ukrainian].
3. Leontiev, A. (1983). Yzbrannyye psykholohycheskye proyzedenyua [Selected psychological works]. Moscow, 392 p. [in Russian].
4. Deminska, L. (2010). Aksiolohichnyy pidkhdid u pedahohichnomu protsesi [Axiological approach in the pedagogical process]. *Slobozhanskyi naukovosporyvnyy visnyk*. No. 14. pp. 101–104. Available at: <http://www.nbu.gov.ua/portal/> (Accessed 12 May 2020). [in Ukrainian].
5. Nikora, A. (2012). *Metodychna pidhotovka maybutnoho vchytelya istoriyi do formuvannya tsinnisnykh oriyentatsiy uchniv u protsesi navchannya etyky* [Methodical preparation of the future history teacher for the formation of value orientations of students in the process of teaching ethics]. Mykolaiv, 216 p. [in Ukrainian].
6. Novaya fylosofskaya entsyklopedyya : v 4-kh

**ПРОФЕСІЙНА МАЙСТЕРНІСТЬ ЗАСНОВНИКА УКРАЇНСЬКОГО НАРОДНОГО ХОРОВОГО СПІВУ
ГРИГОРІЯ ВЕРЬОВКИ**

tomakh (2010). [New philosophical encyclopedia]. Moscow, No. 4, 737 p. [in Russian].

7. Oleksyuk, O. (2013). *Muzychna pedahohika* [Music pedagogy]. Kyiv, 248 p. [in Ukrainian].

8. Padalka, G. (2008). Pedahohika mystetstva: teoriya i metodyka vykladannya mystetskykh dystsyplin [Pedagogy of art: theory and methods of teaching art disciplines]. Kyiv, 274 p. [in Ukrainian].

9. Pigrov, K. (2001). Khorovaya kultura y moe uchastye v ney [Choral culture and my participation in it]. Odessa, 50 p. [in Russian].

10. Rudnytska, O. (2002). Pedahohika: zahalna ta

mystetska [Pedagogy: general and artistic]. Kyiv, 270 p. [in Ukrainian].

11. Tkachova, N. (2006). Aksiologichnyy pidkhd do orhanizatsiyi pedahohichnoho protsesu v zahalnoosvitnomu navchalnomu zakladi [Axiological approach to the organization of the pedagogical process in the secondary school]. Luhansk: Taras Shevchenko National Pedagogical University, 300 p. [in Ukrainian].

12. Fedyura, S. (2013). Khorove vykonavstvo na suchasnomu etapi [Choral performance at the present stage]. *Scientific notes of Mykola Gogol Nizhyn State University. Psychological and pedagogical sciences*, Issue 1, pp. 71–74. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 26.05.2020

УДК 78.087.68:37(377)1094

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.211903>

Анатолій Мартинюк, кандидат мистецтвознавства,
доцент кафедри мистецьких дисциплін і методик навчання
ДВНЗ “Університет Григорія Сковороди в Переяславі”

**ПРОФЕСІЙНА МАЙСТЕРНІСТЬ ЗАСНОВНИКА УКРАЇНСЬКОГО НАРОДНОГО
ХОРОВОГО СПІВУ ГРИГОРІЯ ВЕРЬОВКИ**

У статті висвітлено професійну майстерність засновника українського народного хорового співу Григорія Верьовки. Визначено, що професійна майстерність засновника українського хорового співу Г.Г. Верьовки передбачає національні пісенні традиції і забезпечує сприйнятливості цих традицій в сучасному соціокультурному середовищі. Доведено, що митець пропагував аксіологічний підхід до виховання і навчання молодого покоління. Окреслюються основні педагогічні умови у навчальному процесі осягнення студентами національної пісенно-хорової спадщини.

Ключові слова: хоровий диригент; професійна майстерність; український народний хоровий спів; Г.Г. Верьовка.

Літ. 10.

Anatoliy Martynyuk, Ph.D. (Art Studies),
Associate Professor of the Art Disciplines and Teaching Methods Department
Hryhoriy Skovoroda University in Pereiaslav

**PROFESSIONAL SKILL OF THE FOUNDER OF UKRAINIAN FOLK CHORAL
SINGING HRYHORIY VERYOVKA**

In the article the professional skills of the founder of Ukrainian folk choral singing Hryhoriy Veryovka are highlighted. It is determined that the professional skill of the founder of Ukrainian choral singing H. Veryovka takes into account the national song traditions and ensures the receptivity of these traditions in the modern socio-cultural environment, applying them to the actual process of preserving and increasing national spirituality. It is proved that the artist promoted an axiological approach to the upbringing and education of the younger generation, saw the purpose and content of education in ensuring of the connection between Ukrainian folk songs and choral compositions of foreign classics, recognition of the process of personality formation in Ukrainian choral traditions. It is actualized the statement that the uniqueness of H. Veryovka's professional skill in all its dimensions – performing-conducting, composer, pedagogical, educational, organizational – lies in the development of his special choral intonation, palette of sound tones, sound production in organic integrity, which takes place at the fundamental level of the national song and choral tradition and European principles of collective singing. The main pedagogical conditions in the educational process of the students' comprehension of the national song and choral heritage are outlined.

Thus, analyzing the professional skill of the founder of Ukrainian folk choral singing H. Veryovka, we can conclude that the features of his vocal pedagogy played an important role in the national choral school. The scientific study of H. Veryovka's musical and pedagogical experience became the basis of the national and world conducting and choral pedagogy, formation of the highly moral personality capable of multiplying the achievements of Ukrainian folk singing.

Keywords: choral conductor; a professional skill; Ukrainian folk choral singing; H. Veryovka.

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві проблема виховання всебічно розвиненої особистості,

збереження національних традицій підкреслює велике значення українського народного хорового мистецтва, яке є органічною складовою

національної культури, що базується на етнічній специфіці. Сьогодні зростаючому поколінню слід не тільки розвиватися розумово, але й оволодівати цілісною національною культурою, духовністю та багатограним надбанням нашого народу, зокрема, українським народним хором співом [1]. Отже, у наш час великого значення набуває вивчення мистецького та педагогічного досвіду видатних постатей.

Серед ушлякованого сузір'я діячів національної музичної культури ХХ ст. вирізняється непересічна постать Г.Г. Верьовки. Його надзвичайно плідна мистецька діяльність як композитора, хорового диригента і педагога стала важливим джерелом формування київської диригентсько-хорової школи. Отже, метою статті дослідити професійну майстерність засновника українського народного хорового співу Г.Г. Верьовки та проаналізувати його міркування стосовно зв'язку і взаємозалежності культури і освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Постать Г.Г. Верьовки як фундатора українського хорового мистецтва розглядали видатні музикознавці, диригенти, педагоги. Аспекти музично-виконавської діяльності аналізуються у дослідженнях О. Бенч-Шокало, А. Гуменюк, В. Дженкова, Л. Пархоменко, В. Перепелюк, С. Козак, М. Кречко та ін. Слід зауважити, що багато наукових праць, присвячених диригенту Г.Г. Верьовці характеризують професійну виконавську діяльність видатного митця українського хорового мистецтва, але проаналізувавши науково-методичну літературу з досліджуваної проблеми з'ясували, що реалії сьогодення потребують ґрунтовного розгляду професійної майстерності засновника українського хорового мистецтва Г.Г. Верьовки з урахуванням сучасних досягнень педагогічної науки.

Отже, **метою статті** є висвітлення професійної майстерності засновника українського народного хорового співу Григорія Верьовки.

Вклад основного матеріалу. Україна є важливим центром народного хорового мистецтва. Невичерпність та краса українського народного хорового співу завжди заворожувала й надихала до творчості педагогів, композиторів, диригентів хорового мистецтва. З цього приводу Г.Г. Верьовка зазначав: "Тільки віднайдене в скарбниці народної творчості й відгранене талантом справжнього художника – безсмертне" [2].

В музично-драматичному інституті імені М.В. Лисенка, де Григорій Верьовка здобув ґрунтовну музичну освіту, відзначається

надзвичайно тонкий музичний слух видатного митця, його виняткове вміння читати нотний текст з аркушу, а також особлива здатність стисло і точно розкривати змістовну наповненість певного музичного поняття або явища [3, 114].

Особливу цінність у роки навчання Г. Верьовки в музично-драматичному інституті імені М.В. Лисенка містять спогади професора Маргарити Людвіг, які є надзвичайно змістовними і набувають значення важливого джерела для осмислення феномену цієї непересічної особистості. Наголошується на тому, що це була людина надзвичайної цілеспрямованості, працелюбності і старанності. Основним вектором його навчальних студій було вивчення мистецтва композиції і диригування. Він сумлінно опановував гру на фортепіано і скрипці, а також поглиблював свої знання в галузі філософії, літератури, образотворчого мистецтва і німецької мови. Григорія Верьовку вирізняло прагнення до досконалості у різних сферах. Про це свідчать маловідомі сторінки його біографії, насамперед багатолітня співпраця з оркестром Київського оперного театру, де він виконував партію другої скрипки. В домашньому музикуванні він брав участь у складі струнного квартету [5].

У роки навчання в музично-драматичному інституті імені М.В. Лисенка яскраво розкривається обдарування Григорія Верьовки як хорового диригента. Мистецтво композиції він опановував в класі Б.Л. Яворського, – фундатора і керівника Народної консерваторії. Невід'ємним елементом системи освітнього процесу була практична діяльність студентів зміст якого на початковому етапі охоплював два основні аспекти: розучування зі слухачами хорових партій та допомога їм у засвоєнні музично-теоретичних знань і сольфеджіо. Про його винятковий диригентський хист засвідчила надзвичайно плідна діяльність з хором Народної консерваторії. Її перебіг засвідчує винятковий вплив музично-просвітницьких ідей Б.Л. Яворського. В його наукових розвідках наголошується на винятковому культуротворчому впливі хорового мистецтва для духовного розвитку українського суспільства, а також формування високих естетичних і морально-етичних цінностей та ідеалів особистості. Погляди Б.Л. Яворського, які віддзеркалюють національні культурні традиції і найбільш важливі глибинні риси української ментальності, про виняткову суспільну значущість та виховну місію хорового співу помітно вплинули на розвиток художнього світогляду Григорія Верьовки та його подальшу музично-виконавську і педагогічну діяльність на теренах хорового мистецтва. Так, педагогічні погляди Г. Верьовки

віддзеркалюють окремі положення музично-теоретичної концепції визначного вченого і музиканта Б.Л. Яворського, який був фундатором новаторської теорії ладового ритму. Дослідник О. Немкович відзначає, що “Її ядром було функціональне розуміння сутності ладу в нерозривній взаємопов’язаності двох начал – стійкого і нестійкого. А розгортання зазначеного співвідношення в часі утворювало ладовий ритм” [8, 187]. Ладовий аспект музичного твору розглядався у взаємодії з іншими елементами музичної композиції. Важливим пріоритетом наукової діяльності вченого було вивчення питань музичної форми. “Виділення Б. Яворським поняття музичної інтонації, осмислення музики як виразної людської мови перебувало в рідніщі досліджень загальноєвропейського музикознавства, загалом гуманітарної думки” [8, 189]. Тобто, ідеї вченого виявляють певні змістові паралелі з поглядами Б. Асаф’єва на музичну форму й музичний твір. Відзначимо, що науково-педагогічний доробок Б.Л. Яворського був у витоків сучасної системи музичної освіти, яка зберігає свою цінність до нашого часу.

Композиторська і хорова школа Григорія Верьовки віддзеркалює його ґрунтовну вокальну підготовку. Мистецтво сольного співу він опановував в класі Н.А. Калнинь-Гондольфі, згодом брав консультації у автора спогадів. Він добре оволодів голосом, про що свідчить майстерне виконання ним низки романсів М. Глинки, А. Рубінштейна, П. Чайковського, Р. Шумана, М. Лисенка, Я. Степового, а також більш складних музичних композицій вокально-хорової та оперної класики. Отже, отриманий музично-виконавський досвід в роки навчання поглибив розуміння композитором жанрової своєрідності вокальної музики.

Педагогічна діяльність Григорія Верьовки та Елеонори Скрипчинської у Київській консерваторії значною мірою визначила позитивну динаміку розвитку української диригентсько-хорової школи. Особистості цих визначних музикантів і педагогів необхідно розглядати, на наш погляд, в нерозривній єдності. Художня естетика та педагогічні погляди Г.Г. Верьовки та Е.П. Скрипчинської сприяли формуванню гуманітарного світогляду та неповторної мистецької індивідуальності М. Кречка, П. Муравського та Л. Венедиктова [7]. Подвижницька праця цих видатних диригентів значною мірою визначили основні вектори розвитку національної хорової школи як академічний хоровий спів; хорове виконавство, яке має своїм підґрунтям автентичні співацькі традиції; хоровий спів як невід’ємний елемент

мистецької освіти; хоровий спів в контексті музично-театральної культури.

Уже в перші десятиліття своєї диригентської діяльності Г. Верьовка уособлює найбільш динамічний ступінь розвитку українського хорового мистецтва. Ним було започатковано винятково демократичні форми впровадження мистецтва хорового співу в маси. Подальша його творча праця позначена втіленням в життя ідеї щодо зростання художнього рівня хорового виконання. Вона увінчалася створенням еталонного Українського народного хору, що ознаменувало виникнення нового виконавського напрямку. Професор А. Лашенко висловлює думку про те, що цей виконавський напрямок сприяв самозбереженню й самовдосконаленню хорового мистецтва в складних суспільних реаліях того часу [6, 44].

Професійна майстерність диригента, цілісність художньої натури Г. Верьовки, його особливе, народне ліричне обдарування помітно вплинули на формування виконавського стилю Українського народного хору. Схиляємось до думки дослідника О. Скопцової: “... спираючись на традиції народного гуртового співу та носіїв цієї традиції, відчуття імпровізаційної природи українського народного мелосу, культивування багатоголосного розпіву, збагачення хорового співу стильовими засобами музично-інструментального та хореографічного мистецтва, застосування елементів театралізації, сценографії, усвідомлення хору як художньої цілісності” [9, 135].

Неповторними звуковими барвами вирізнялася інтерпретація протяжних ліричних пісень, передусім таких перлин українського народу як “Понад садом, садом”, “Ой при лужку, там плавали сірі гуси у кружку”, “Ой не пугай, пугач, пугаченьку”, або виконання жартівливих – “Жито мати, жито мити”, “Пожену я сиві воли до води”. Відомий хоровий диригент і педагог Анатолій Захаров висловлює думку про те, що “Тут маємо рідкісне майстерне володіння усіма таємницями народно-пісенної традиції – бездоганний стрій, досконалий ансамбль і надзвичайної краси м’який, сріблястий чарівний звук. Як природно, як переконливо, як схвильовано, артистично звучали кожна пісня, кожне слово поетичного тексту!” [3, 144]. Як зазначається далі, вражало легкість, витонченість, якась природна грація диригентської манери Григорія Верьовки. Видатному диригентові були притаманні точний і вольовий жест, а також виняткова гострота слуху. Сучасників вражало надзвичайне вміння диригента відтворювати складний ритмічний малюнок, передусім в багатьох протяжних піснях

з підголосками. Диригентський стиль Григорія Верьовки позначений глибиною осягнення і відтворення художньої концепції творів, надзвичайним даром донести свої ідеї до артистів колективу та скерувати на створення яскравої і всеохоплюючої виконавської інтерпретації.

Диригентській педагогіці Григорія Верьовки притаманні такі основні риси: надзвичайна прозорливість і точність у визначенні своєрідності диригентського обдарування студентів; створення умов для самостійного розв'язання студентом низки навчальних завдань; лаконічний виклад навчального матеріалу, ясне відтворення диригентських жестів; тісний взаємозв'язок диригентсько-технічного твору з глибоким вивченням образної сфери та музичної стилістики [4, 27 – 29].

Навчальний процес з дисципліни “Хорове диригування” віддзеркалювали ґрунтовну музично-теоретичну підготовку і багатолітній практичний досвід Г. Верьовки. Диригентську педагогіку видатного музиканта вирізняв особливий підхід щодо виявлення творчої ініціативи студента, розкриття глибинної художньої сутності твору, пошуки таких засобів диригентського втілення, за яких художня інтерпретація твору була б найбільш переконливою. З цього приводу, колишній випускник Київської консерваторії Микола Білан в спогадах про свого викладача з дисципліни “Хорове диригування” Г.Г. Верьовку, розкриває важливі риси художньої естетики та музичної педагогіки видатного диригента [3]. В спогадах відтворено маловідомі сторінки культурно-мистецького життя Івано-Франківщини, зокрема відзначається широкий суспільний резонанс, який мали концертні виступи Українського народного хору під керівництвом Григорія Верьовки. Чудові музиканти і педагоги Г. Верьовка та Е. Скрипчинська сприяли поширенню культуротворчих обривів студента, поглибили його обізнаність в галузі національної та світової хорової класики. У ці роки визначилися основні пріоритети подальшої творчої діяльності Миколи Білана, серед яких виконавська інтерпретація та художнє опрацювання української народної пісні [10].

Культурний універсалізм постаті Г.Г. Верьовки став підґрунтям для поширення меж навчальної діяльності в галузі диригентсько-хорової педагогіки. Його багатолітня праця в царині музичної фольклористики отримала віддзеркалення в змісті освітнього процесу. Важливим спрямуванням видатного хорового диригента було осягнення студентами національної пісенно-хорової спадщини. В освітньому процесі

реалізовувалися так, в якому можна окреслити педагогічні умови:

1. Поглиблення світоглядних уявлень студентів щодо сутності музичного фольклору та особливостей його функціонування в духовному житті українського суспільства.

2. Особистісне ставлення до національного пісенно-хорового стилю як цілісного художнього явища та виявлення його етнорегіональних відмінностей.

3. Висвітлення основних методологічних принципів щодо художнього опрацювання автентичної музичної спадщини.

4. Поширення меж навчальної діяльності студентів, створення ними обробок українських народних пісень, започаткування традиції виконання цих творів хором консерваторії під час проведення державних іспитів.

5. Виконавське втілення музичних творів в студентському хорі та всебічне осмислення художньої естетики та творчого методу визначних диригентів.

6. Художня інтерпретація хорових творів в диригентському класі.

Професійна майстерність засновника українського народного хорового мистецтва Григорія Верьовки є яскравим прикладом гуманістичної, культуровідповідної педагогіки, яка інтегрує в собі соціокультурні, філософські, психологічні, освітньо-виховні та інші аспекти, які безумовно, відображені в спогадах видатних письменників, поетів. Так, в спогадах видатного поета П. Тичини розкривається феномен особистості Г. Верьовки. “Треба ще додати до цього і свого серце – серце людини. Отаке ж якраз прекрасне й чудодійне серце творця і було у Григорія Верьовки” [3, 15]. Йому були притаманні винятково тонкий слух до переймання народної пісні; уміння навчати народної пісні інших. Видатний письменник М. Стельмах відзначав глибинну сутність життєвого покликання Г. Верьовки, а саме: “Він був народжений для музики, він був зітканий із музики, з отих народних чарів, що веселять, чи смутком лягають на душу, чи підносять її угору на добрих крилах надії, сподівань” [3, 20], тобто, українські народні пісні в художньому опрацюванні композитора та звучанні його хору постійно озивалися в душі письменника.

У своїх працях Г.Г. Верьовка трактує обробки народних пісень як сукупність цінностей, вірувань, стосунків між людьми, норм поведінки, етикету, характерних для українського народу. Вказуючи на вирішальний вплив народно-хорового співу на особистість, педагог окреслив українські народні пісні одними з фундаментальних чинників освіти

й виховання молоді. З урахуванням зазначеного, видатний хоровий диригент і педагог визначив одним із основних підходів у навчальному процесі з дисципліни “Хоровий клас” саме аксіологічний, суттю якого вважав передачу загальнолюдських цінностей вихованцю через народно-хоровий спів досвід, традиції українського народу.

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок. Мистецький досвід засновника українського народного хорового співу Г.Г. Верьовки передбачає величезну цінність вітчизняної і зарубіжної культури. Сутність його освітньої концепції полягає в її культурологічній та аксіологічній спрямованості. Митець пропагував аксіологічний підхід до виховання, визнання процесу становлення особистості на українських хорових традиціях, вбачав мету і зміст освіти й виховання в забезпеченні зв'язку між української народної піснею та хоровими творами зарубіжної класики. Будучи засновником українського народного хорового співу, Г. Верьовка певною мірою випередив свій час, його професійна майстерність щодо навчання і виховання молодого покоління, формування високоморальної особистості, здатної примножувати надбання і здобутки українського народного співу, має прогностичний характер й співзвучні сучасним тенденціям освіти і виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бенч-Шокало О. Український хоровий спів. Актуалізація звичасвої традиції. Київ, 2002. 440 с.
2. Верьовка Г. Берегти народні пісенні багатства. Науково-популярний журнал з питань музичної культури. Київ, 1995. № 6. С. 14–15.
3. Верьовка Г. Спогади. Київ, 1972. 220 с.
4. Дженков В. Дивосвіт Григорія Верьовки. 1986. № 6. С. 27–29.
5. Козак С. Григорій Верьовка: біограф. повість. Київ, 1981. 232 с.
6. Лашченко А. З історії київської хорової школи. Київ, 2007. 200 с.
7. Національній музичній академії України імені П.І. Чайковського 100 років. Київ, 2013. 512 с.
8. Немкович О. Українське музикознавство ХХ століття як система наукових дисциплін. Київ, 2006. 534 с.

9. Скопцова О. Становлення та особливості розвитку народного хорового виконавства в Україні (кінець ХІХ – початок ХХ ст.). Київ, 2017. 180 с.

10. Яценко Л. Григорій Гурійович Верьовка: нариси про життя і творчість. Київ, 1963. 63 с.

REFERENCES

1. Bench-Shokalo, O. (2002). *Ukrayinskyy khorovyy spiv. Aktualizatsiya zvychayevoyi tradytsiyi* [Ukrainian choral singing. Actualization of customary tradition]. Kyiv, 440 p. [in Ukrainian].
2. Veryovka, G. (1995). *Berehty narodni pisenni bahatstva* [Preserve folk song riches]. *Popular science magazine on music culture*. Kyiv, No. 6, pp. 14–15. [in Ukrainian].
3. Veryovka, G. (1972). *Spohady* [Memories]. Kyiv, 220 p. [in Ukrainian].
4. Dzhenkov, V. (1986). *Dyvosvit Hryhoriya Verovky* [The Miracle of Gregory Veryovka]. No. 6, pp. 27–29. [in Ukrainian].
5. Kozak, S. (1981). *Hryhoriy Verovka: biohaf. povist*. [Hryhoriy Veryovka: biographer. story]. Kyiv, 232 p. [in Ukrainian].
6. Lashchenko, A. (2007). *Z istoriyi kyivskoyi khorovoyi shkoly* [From the history of the Kyiv choral school]. Kyiv, 200 p. [in Ukrainian].
7. *Natsionalniy muzychniy akademiyyi Ukrayiny imeni P.I. Chaykovskoho 100 rokiy* [National Music Academy of Ukraine named after P.I. Tchaikovsky 100 years]. Kyiv, 2013. 512 p. [in Ukrainian].
8. Nemkovych, O. (2006). *Ukrayinske muzykoznavstvo XX stolittya yak systema naukovykh dystsyplin*. [Ukrainian musicology of the twentieth century as a system of scientific disciplines]. Kyiv, 534 p. [in Ukrainian].
9. Skoptsova, O. (2017). *Stanovlennya ta osoblyvosti rozvytku narodnoho khorovoho vykonavstva v Ukrayini (kinets XIX – pochatok XX st.)*. [Formation and features of development of folk choral performance in Ukraine (late XIX – early XX century)]. Kyiv, 180 p. [in Ukrainian].
10. Yashchenko, L. (1963). *Hryhoriy Huriyovych Verovka: narysy pro zhyttya i tvorchist* [Grigory Gurievich Veryovka: essays on life and work]. Kyiv, 63 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 10.06.2020



“В людині, яку ми виховуємо, повинні поєднуватися моральна чистота, духовне багатство, фізична досконалість”.

Василь Сухомлинський
український педагог



Ірина Сидорук, кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНИЦЬКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

У статті представлено процедуру проведення дослідницько-експериментальної роботи з формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників. Подано діагностичний інструментарій оцінювання стану сформованості складових частин соціальної компетентності студентів (мотиваційно-ціннісного, когнітивно-діяльного та особистісно-рефлексивного), результати експериментального дослідження. Отримані в ході дослідницько-експериментальної роботи дані засвідчили ефективність імплементації у процес фахової підготовки майбутніх соціальних працівників системи, спрямованої на реалізацію формування їх соціальної компетентності.

Ключові слова: соціальна компетентність; майбутні соціальні працівники; заклад вищої освіти; фахова підготовка; формування соціальної компетентності; компоненти соціальної компетентності; діагностика.

Рис. 2. Табл. 1. Літ. 9.

Iryna Sydoruk, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor,
Doctoral Student of the Social Work and Pedagogy of High School Department,
Lesya Ukrayinka Eastern European National University

THE RESULTS OF RESEARCH AND EXPERIMENTAL WORK ON THE FORMATION OF FUTURE SOCIAL WORKERS' SOCIAL COMPETENCE

The article actualizes the problem of formation of social competence of future social workers in the conditions of their professional training. An overview of recent research and publications on the outlined problem is presented. The author of the scientific article formulated the main tasks of the experimental study, defined its purpose. It consisted of a pedagogical experiment to determine the state of formation of the studied construct, to establish the effectiveness of the model of formation of social competence in students, the impact of conditions and selected and tested tools, methods and forms of its formation. He noted that to test the hypothesis about the effectiveness of the system of formation of the above competence, students conducted a pedagogical experiment, which took place in three stages (aerobic, ascertaining, and formative). The structure of social competence of future professionals is revealed through such components as motivational-value, cognitive-activity and personal-reflexive. The scientist outlines their content. The diagnostic tools for assessing the state of formation of the components of the social competence of students, the results of experimental research are presented. The author presented a table of experimental results and comparative histograms showing the changes. An analysis of the data of the control section of the formative stage of the study showed that the quantitative indicators of the formation of all components of social competence future social workers from the experimental group left the study with much better results than students who were in the control group. The conclusion is made about the effectiveness of the implementation in the process of professional training of future social workers of the system aimed at the formation of their social competence during professional training at the university.

Keywords: social competence; future social workers; higher-educational institutions; professional training; the formation of social competence; components of social competence; diagnostics.

Постановка проблеми. Освіта сьогодні є інструментом розв'язання таких важливих суспільних завдань, як підготовка до професії, нових умов життя, "засвоєння досвіду спілкування і норм співжиття, формування особистісних якостей, які відповідають потребам професійної діяльності і суспільства" [7]. Відтак, професійна підготовка майбутніх соціальних працівників має відповідати новим запитам сучасного суспільства, оскільки воно ускладнюється, його пронизують

різновекторні соціальні зв'язки, а це потребує від фахівців ширших та глибших знань для досягнення суспільних процесів, вироблення належних умінь для встановлення повноцінних соціальних взаємин, способів утвердження себе в суспільстві та опанування механізмами самореалізації. При цьому важливим є забезпечення гармонії між особистістю та суспільством, що передбачає засвоєння його членами схвалюваних ним соціальних цінностей, здатність майбутніх фахівців соціальної сфери вибудувувати багатобічні,

ефективні зв'язки із соціальним оточенням, яке перебуває в постійному русі.

Мета статті – представити результати дослідницько-експериментальної роботи з формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав зростання інтересу науковців до формування соціальної компетентності майбутніх фахівців різних профілів. В цьому аспекті заслуговують на увагу дослідження вітчизняних учених Н. Борбич, Т. Василюк, О. Грибанової, Л. Єременко, О. Жукової, І. Зарубінської, В. Кійкова, С. Остапенко, Р. Скірко, О. Субіної, О. Тогочинського, Г. Хлипавки, І. Шпичко, О. Юрченко та ін.

Особливий інтерес для нашого дослідження становлять праці вітчизняних та закордонних дослідників щодо формування соціальної компетентності фахівців соціономічної сфери: О. Гомонюк (соціальної компетентності майбутнього соціального педагога); О. Лісовця (соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників); О. Мінкіної (соціально-психологічної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи); Є. Муніца (фахівців з соціальної роботи); А. Рибакіної (соціально-психологічної компетентності фахівця з соціальної роботи); С. Серякової, О. Леванової, Т. Пушкарьової, Я. Баскакової (соціально-педагогічної компетентності спеціаліста соціальної сфери); А. Фатихової (соціально-перцептивної компетентності соціальних педагогів).

Вклад основного матеріалу. З метою перевірки гіпотези щодо ефективності системи формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників було проведено експеримент у якому брали участь 340 студентів спеціальності 231 “Соціальна робота”.

Основними завданнями експериментального дослідження були визначені такі: здійснити аналіз тенденцій підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти в Україні та сучасного стану наукової розробленості проблеми формування соціальної компетентності (СК) фахівців соціальної сфери; схарактеризувати сутність СК майбутніх соціальних працівників (МСП), розкрити її структуру, критерії, показники та рівні сформованості; розробити концепцію, науково обґрунтувати модель та умови формування СК студентів у процесі їх фахової підготовки, розробити науково-методичне забезпечення цього процесу; обґрунтувати методику дослідження, визначити процедуру діагностики рівня сформованості СК студентів;

апробувати та перевірити ефективність умов та науково-методичного забезпечення процесу формування СК МСП; здійснити аналіз результатів дослідницько-експериментальної роботи з формування СК МСП у процесі фахової підготовки.

Мета дослідницько-експериментального етапу дослідження – проведення педагогічного експерименту щодо визначення стану сформованості СК МСП, встановлення ефективності впровадження моделі формування СК, впливу створених умов та підібраних й апробованих засобів, методів і форм. Одним із важливих завдань стало накопичення фактичного матеріалу на різних етапах педагогічного експерименту (констатувальному й контрольному). Його основу становили три етапи: пілотажний (оцінка та аналіз стану сформованості ключових соціальних компетенцій у майбутніх соціальних працівників (випускників-бакалаврів закладу вищої освіти), констатувальний (визначення реального стану сформованості компонентів СК майбутніх соціальних працівників у контрольній та експериментальній групах і пошук ефективних механізмів підвищення якості підготовки зазначених фахівців у контексті її формування); формувальний (дослідження ефективності впливу розроблених заходів на формування СК майбутніх соціальних працівників і підвищення рівня сформованості її компонентів).

Для реалізації мети й завдань констатувального та контрольного етапів педагогічного експерименту підібрано й застосовано на практиці комплекс методів діагностики, визначено показники, критерії та рівні сформованості СК МСП. Весь діагностичний інструментарій для перевірки стану сформованості показників СК МСП на обох етапах експерименту був ідентичним. Здійснено відповідне порівняння за рівнями розвитку компетентності (низький, середній, високий). На підставі цього зроблено висновок про ефективність (неефективність) для експериментальної групи запропонованих нами інновацій.

Аналіз наукових праць засвідчив, що в основу діагностики СК майбутніх фахівців науковці покладають рівневу модель її оцінки. Зазвичай учені виокремлюють компоненти СК та відповідні їм показники. Аналіз теорії та практики засвідчив відсутність стандартизованих заходів щодо аналізу СК студентів соціономічних спеціальностей загалом і соціальних працівників зокрема.

Зважаючи на те, що СК є багатовимірною конструкцією з мотиваційними, когнітивними,

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНИЦЬКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

особистісними, діяльними й контекстуальними вимірами, що включає взаємодію між індивідуальними характеристиками особистості, соціальними вимогами та особливостями культурного контексту й контексту предметної сфери діяльності особистості, виникає потреба в розробці та апробації пакета методик діагностики соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти з урахуванням аспектів, що ґрунтуються на визначених нами теоретичних і методологічних аспектах досліджуваного конструкта з урахуванням специфіки соціального складника професійної діяльності майбутнього фахівця. У цьому разі оцінювання СК майбутніх соціальних працівників має ґрунтуватися на комплексному (трьохкомпонентному) результаті, який відбиває взаємопов'язані складники – мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльсний, особистісний.

Мотиваційно-ціннісний компонент СК передбачає готовність особистості майбутнього фахівця до прояву компетентності, його здатність до соціального та професійного розвитку, уключає ставлення до змісту компетентності й соціальні настановлення. Його представлено трьома підструктурами: мотиваційною, ціннісною та соціальними настановленнями. Відповідно, рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента СК МСП діагностовано так: для показу сформованості першої – мотиваційної підструктури (мотиваційні орієнтації соціально-професійного становлення особистості, які визначають соціальну та професійну спрямованість студента) СК МСП, розроблено анкету самооцінки “Мотиваційні тенденції соціально-професійного становлення особистості” (авторська розробка) і застосовано методику “Мета-засіб-результат” (МЗР) (О. Карманов) [4, 124–126]. Рівень сформованості другої (ціннісної) підструктури мотиваційно-ціннісного компонента СК МСП діагностовано таким чином: сформованість соціально значущих, кар’єрних цінностей, просоціальних ціннісних орієнтацій; чіткість ієрархії соціальних цінностей, потреб, інтересів, усіх виробничих проблем; ціннісно-сміслового розуміння студентами соціальної дійсності вимірювалися за допомогою питальника “Опитувальник термінальних цінностей” (І. Сеніна) [3, 92–102] та тесту “Визначення рівня самоактуалізації особистості” (питальник “САМОАЛ”) [6, 61–72] (шкала “Цінності”). Для визначення рівня сформованості соціальних настановлень використано анкету самооцінки “Мотиваційні тенденції соціально-професійного становлення особистості” (авторська розробка)

і методику діагностики професійної спрямованості особистості (автор Б. Басс) [9, 112–117] (у модифікації).

Когнітивно-діяльсний компонент СК МСП передбачає повноту та міцність опанування майбутніх соціальних працівників відповідними знаннями, застосування їх на практиці, спроможність пізнавати соціально-професійну реальність, ступінь розвитку здатностей і поведінки, соціальну активність та соціально-професійну мобільність студента, наявність соціального досвіду міжособистісної взаємодії. Його представлено двома підструктурами – когнітивною та діяльною. Для визначення сформованості когнітивної підструктури, яка передбачала дослідження системи соціальних компетенцій (соціальні знання, їх структурованість (соціальний інтелект), розуміння предметної сфери, змісту сфери діяльності, знань того, як діяти, адекватності ситуації), ми застосовували анкету “Соціальна компетентність соціального працівника в процесі виконання соціально-професійної діяльності”. Для визначення сформованості діяльсної підструктури цього компонента СК МСП, що передбачала виявлення якості вироблення соціально-професійних умінь, навичок (уміння та навички соціального функціонування, успішного виконання соціально-професійних функцій), адекватних ситуації соціальної поведінки, наявність багатства практичного досвіду в розв’язанні складних соціально-професійних проблем, високої соціальної активності, автономності, адаптивності, соціально-професійної мобільності, багатого соціального досвіду), застосовано такі методики, як анкета “Утруднення майбутнього соціального працівника в процесі виконання соціально-професійної діяльності, пов’язаній із соціальною компетентністю” (авторська розробка), методика “Вимірювання комунікативної та соціальної компетентності” КОСКОМ В. Куниціної (у модифікації) [2, 48–59], опитувальник “Соціальна активність майбутніх фахівців” (авторська розробка), тест “Діагностика перцептивно-інтерактивної компетентності” (модифікований варіант М. Фетискіна) [8, 155–156].

Особистісно-рефлексивний компонент СК майбутнього СП передбачає регуляцію процесу й результату реалізації компетентності (наявність соціально значущих якостей особистості, гнучкості та автономності в спілкуванні, емоційного інтелекту, розвиненої здатності до рефлексії власної соціальної діяльності й діяльності інших). Він представлений особистісною та рефлексивною підструктурами.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНИЦЬКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Відповідно, для визначення рівня сформованості особистісної підструктури СК МСП (ступеня розвиненості соціально значимих якостей особистості (психічних й індивідуальних властивостей фахівця, що характеризують СК МСП, внутрішніх потреб у ній, здатностей) використано такі методики: тест “Діагностика перцептивно-інтерактивної компетентності” (модифікований варіант М. Фетискіна) (шкали – взаємопізнання, взаєморозуміння, взаємовплив); тест “Визначення рівня самоактуалізації особистості” (питальник “САМОАЛ”); методику “Мета-засіб-результат” (МЗР) (О. Карманов); вербальний тест “Діагностика емоційного

у ЕГ та КГ. Найнижчі результати отримано щодо когнітивно-діяльнісного й особистісно-рефлексивного компонентів, формування яких в умовах закладів вищої освіти потребує особливої уваги.

Аналіз результатів контрольного зрізу формувального етапу експерименту засвідчив, що за кількісними показниками сформованості всіх компонентів СК майбутні соціальні працівники з ЕГ вийшли з експериментального дослідження зі значно кращими результатами, у порівнянні зі студентами, котрі входили в КГ. Графічно динаміку сформованості СК МСП представлено на рис. 1 та 2.



Рис. 1. Динаміка сформованості соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників КГ на формувальному етапі експерименту

інтелекту” (Н. Холл) [8]; методику “Вимірювання комунікативної та соціальної компетентності” КОСКОМ В. Н. Куниціної (у модифікації). Рівень сформованості рефлексивної підструктури ОРК СК МСП (здатність студента до рефлексії власної соціальної діяльності й діяльності інших, сформованість рефлексивності (здібності до рефлексії), рефлексивних процесів (саморозуміння та розуміння інших, самооцінювання професійної діяльності й оцінювання інших, інтерпретації, самоінтерпретації, моделювання та проєктування, самоаналізу й самооцінки та спроможності до самодіагностики й самовдосконалення) діагностовано із застосуванням діагностики рефлексивності (опитувальник А.В. Карпова) [1, 391–396], методики “Самооцінка рефлексивних умінь” (Л. Носко) [5, 156–164].

Підсумковий аналіз вихідних результатів дослідження щодо сформованості соціальної компетентності майбутніх соціальних педагогів/працівників, отриманих на констатувальному етапі педагогічного експерименту, за всіма її компонентами (мотиваційно-ціннісним, когнітивно-діяльнісним, особистісно-рефлексивним) засвідчив нерівномірність розвитку зазначених компонентів

Узагальнений аналіз сформованості СК МСП (табл. 1) дав підставу стверджувати про наявність стійкої позитивної динаміки рівня її сформованості від переважно низького та середнього до середнього й високого в експериментальній та контрольній групах.

Істотний приріст сформованості компонентів СК МСП, уключених до ЕГ на середньому рівні переконливо свідчить про стійку позитивну динаміку. Зокрема, приріст за когнітивно-діяльнісним компонентом становив +69 %, за особистісно-рефлексивним – +4,09 %. Сформованість мотиваційно-ціннісного компонента також мала позитивну динаміку в контексті зменшення кількості тих респондентів, у котрих зафіксовано середній рівень його сформованості, що відбувалося на тлі досить непоганих результатів діагностики на етапі вхідного зрізу та з огляду на зростання значного відсотка студентів, які досягли високого рівня сформованості зазначеного компонента. Відзначимо, що в студентів із КГ приріст був не таким значним, а приросту за високим рівнем сформованості когнітивно-діяльнісного та особистісно рефлексивного компонента взагалі не

**РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНИЦЬКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ
СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ**



Рис. 2. Динаміка сформованості соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників ЕГ на формувальному етапі експерименту

Таблиця 1.

Приріст сформованості СК МСП на формувальному етапі дослідження, %

Група	Рівень сформованості СК	Компоненти сформованості СК								
		мотиваційно-ціннісний			когнітивно-діяльнісний			особистісно-рефлексивний		
		ВЗ	КЗ	ПР	ВЗ	КЗ	ПР	ВЗ	КЗ	ПР
КГ	Низький	6,51	6,51	0	86,98	59,76	-27,22	40,24	6,51	-33,73
	Середній	89,94	76,33	-13,61	12,43	39,64	+27,21	59,17	92,90	+33,73
	Високий	3,55	17,16	+13,61	0,59	0,59	0	0,59	0,59	0
ЕГ	Низький	7,02	1,17	-5,85	86,55	5,26	-81,26	39,77	2,34	-37,43
	Середній	90,06	53,80	-36,26	12,87	81,87	+69	59,65	63,74	+4,09
	Високий	2,92	45,03	+42,11	0,58	12,87	+12,29	0,58	33,92	+33,34

Примітка. ВЗ – вхідний зріз; КЗ – контрольний зріз; ПР – приріст.

відбулося. Істотну позитивну динаміку спостерігали в студентів ЕГ щодо зменшення кількості тих респондентів, які мають низький рівень сформованості СК.

Отже, проведене експериментальне дослідження створило передумови для якісних змін у стані сформованості компонентів (мотиваційно-ціннісного, когнітивно-діяльнісного, особистісно-рефлексивного) СК МСП. Зокрема, отримано такі зміни в структурі СК студентів: зросла готовність особистості майбутнього фахівця до прояву компетентності, його здатність до соціального та професійного розвитку; сформувалися стійкі мотиваційні й ціннісні орієнтації, настановлення, які набули якісно нового змісту; сформувалася система соціальних компетенцій, зросла здатність пізнавати соціально-професійну реальність, студенти набули та накопичили досвід прояву компетентності, опанували багатство рольового репертуару

соціальної поведінки в основних сферах діяльності, стали більш активними, мобільними, ініціативними; набули досвіду регуляції процесу й результату реалізації компетентності, рефлексії власної соціальної діяльності та діяльності інших.

Висновок. Проведені вимірювання рівня сформованості СК МСП на контрольному етапі педагогічного експерименту за всіма компонентами й порівняння їх із вхідними показниками дають змогу визначити ефективність розробленої, обґрунтованої та реалізованої системи формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників. До перспектив подальших досліджень відносимо розробку науково-методичного забезпечення процесу формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карпов А. В. Психологія рефлексивних

**РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНИЦЬКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ
СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

механизмов деятельности. Москва: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2004. 424 с.

2. Куницына В. Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура функции, взаимодействие. *Теоретические и прикладные вопросы психологии*/под ред. А. А. Крылова. Ч. 1. Санкт-Петербург, 1995. 160 с.

3. Малімон Л. Я., Пашкіна А. М. Гармонізація індивідуальних та групових організаційних цінностей в місцевих органах виконавчої влади: навч.-метод. посіб. Луцьк: СПД Гадяк Жанна Володимирівна, 2014. 136 с. С. 92–102.

4. Малкина-Пых И. Г. Психосоматика: справочник практического психолога. Москва: Изд-во Эскимо, 2005. С. 124–126.

5. Носко Л. А. Емпіричне дослідження рефлексивності студентів-психологів. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Житомир: “Вид-во ЖДУ ім. І. Франка”. Том VII. *Екологічна психологія*. 2016. Вип. 42. С. 156–164.

6. Професійний розвиток науково-педагогічних працівників у системі освіти дорослих: збірник методик і тестових діагностичних завдань/укладачі М. І. Скрипник, Я. Л. Швень. Київ: ЦППО, 2017. 105 с. С. 61–72.

7. Самойленко О. Кваліфікаційно-компетентнісний підхід до підготовки фахівців у закладах вищої освіти: європейський досвід. *Молодь і ринок*. 2019. Вип. 10 (177). С. 74–78.

8. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Майнулов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. 2-е издание, дополненное. Москва: Психотерапия, 2009. 544 с.

9. Щербаківа І. М., Стадник Г. А. Психодіагностика професійного самовизначення особистості: навч.-метод. посіб. Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка. 2012. 324 с., С. 112–117.

REFERENCES

1. Karpov, A. V. (2004). *Psikhologiya refleksivnykh mekhanizmov deyatelnosti* [The psychology of reflexive mechanisms of activity]. Moscow: Izd-vo “Institut psikhologii RAN”, 424 p. [in Russian].

2. Kunitsyna, V. N. (1995). *Sotsialnaya kompetentnost i sotsialny intellekt: struktura funktsii*,

vzaimodeystvie [Social competence and social intelligence: structure of function, interaction]. *Theoretical and applied questions of psychology*. Part. 1. Sankt-Peterburg, 160 p. [in Russian].

3. Malimon, L. Ya. & Pashkina, A. M. (2014). *Harmonizatsiia indyvidualnykh ta hrupovykh orhanizatsiinykh tsinnosti v mistsevykh orhanakh vykonavchoi vlady: navch.-metod. posib.* [Harmonization of individual and group organizational values in local executive bodies: a textbook]. Lutsk, 136 p. [in Ukrainian].

4. Malkina-Pyh, I. G. (2005). *Psihosomatika: spravochnik prakticheskogo psihologa* [Psychosomatics: a handbook of a practical psychologist]. Moscow: Izd-vo Jeskimo, pp. 124–126. [in Russian].

5. Nosko, L. A. (2016). *Empirychnе doslidzhennia refleksyvnosti studentiv-psykholohiv* [Empirical research reflexivity of students-psychologists]. *Actual Problems of Psychology. Collection of Scientific Papers of G.S.Kostiuk Institute of Psychology NAPS Ukraine*. Zhytomyr, Vol.VII. issue 42. pp. 156–164. [in Ukrainian].

6. Skrypnyk, I. & Shven, Ya. L. (2017). *Profesiyni rozvytok naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv u systemi osviti doroslykh: zbirnyk metodyk i testovykh diahnostychnykh zavdan* [Professional development of scientific and pedagogical workers in the system of adult education: a collection of methods and test diagnostic tasks]. Kyiv: CIPPO, 105 p. [in Ukrainian].

7. Samoilenko, O. (2019). *Kvalifikatsiino-kompetentnisnyi pidkhid do pidhotovky fakhivtsiv u zakladakh vyshchoi osvity: yevropeiskyi dosvid* [The qualification and competence approach to training of experts in higher education institutions: european experience]. *Youth & market*, no.10 (177). pp.74–78. [in Ukrainian].

8. Fetiskin, N. P., Kozlov, V. V. & Majnulov, G. M. (2009). *Socialno-psihologicheskaja diagnostika razvitija lichnosti i malyh grupp* [Socio-psychological diagnostics of the development of personality and small groups]. Moscow, 544 p. [in Russian].

9. Shcherbakova, I. M. & Stadnyk, H. A. (2012). *Psykhodiahnostryka profesiinoho samovyznachennia oosbystosti: navch.-metod. posib.* [Psychodiagnosics of professional self-determination of personality: a textbook]. Sumy, 324 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 22.06.2020



УДК 78.03 (07)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.211939>

Тетяна Крижановська, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри історії, теорії музики та методики музичного виховання
Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ “ІСТОРІЯ МУЗИКИ” ДЛЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦТВА

У статті розглядаються методичні позиції, що сприяють ефективності використання інтегративного підходу в умовах професійної підготовки вчителів мистецтва. Пропонується структура особистісного художнього розвитку як важливого показника фахової компетентності вчителя мистецтва, що розглядається як об’єкт інтегрованого впливу в курсі “Історія музики”. Узагальнюються форми та методи реалізації інтегративного підходу у визначених структурних складових (інтелектуальній, емоційно-ціннісній та діяльній). Наводяться приклади з практичного досвіду автора.

Ключові слова: освітня інтеграція; художній розвиток особистості; шкільний інтегрований курс “Мистецтво”; професійна підготовка вчителя мистецтва; дисципліна “Історія музики”.

Лит. 9.

Tetyana Kryzhanovska, Ph. D. (Pedagogy), Associate Professor of the History, Theory of Music and Methodics of Musical Education Department of the Institute of Arts, Rivne State Humanitarian University

METHODICAL ASPECTS OF REALISATION OF THE INTEGRATIVE APPROACH DURING THE PROCESS OF STUDYING THE COURSE “MUSIC HISTORY” FOR FUTURE ART TEACHERS

This article focuses on the methodical positions of use of the integrative approach in the professional training of art teachers. The relevance of this approach (in terms of socio-historical, national and educational factors) is substantiated in various aspects. The author emphasizes the need to train the teacher of the New Ukrainian School as a specialist, who is capable of independent innovative artistic and educational activities of integrative content, in particular in the context of teaching the “Art” discipline. The process of teaching the course “History of Music” in a higher education institution was chosen as a medium of using an integrative approach as a system-forming mechanism for the professional and pedagogical formation of a future specialist. Considering the previous musicological experience of the higher pedagogical education students, an integrative approach is noted as one that allows the teacher to differentiate the content of the discipline, to individualize and professionally direct the educational process, providing it with the necessary continuity in the way from basic knowledge, skills to systems of knowledge and system of skills. The meaning of “Integration” has been explored in the philosophical and pedagogical aspects. The specificity of kinds of the integrative mechanism was analyzed in terms of substantive and processual criterias. The artistic development of the individual was highlighted as an important indicator of the professional competence of the art teacher. Its structure under consideration was suggested as a Differentiated object of Integrated Impact in Music History Course. Objects of artistic integration in the educational process identified the intellectual, emotional-value and activity components of the personal artistic development of the potential teacher. The forms and methods of implementation of the integrative approach are summarized according to suggested structure. The article describes examples of the practical experience of the author, illustrating the peculiarities of using different kinds of integration as a mechanism of differentiated and holistic influence on the artistic development of a future teacher of the integrated course “Art”.

Keywords: an educational integration; artistic development of personality; school integrated “Art” course; professional training of art teacher; “History of Music” discipline.

Постановка проблеми. Люди XXI ст. є учасниками процесу всесвітньої інтеграції та уніфікації, який отримав назву “глобалізація”. Остання охоплює різні складові суспільної свідомості, що потребує вироблення світогляду, орієнтованого на “загальноцивілізаційний процес планетарного єднання різних

сфер людської діяльності” [3, 29]. І хоч традиційно глобалізацію пов’язують передовсім з економікою, політикою, вона охопила і таку важливу частину суспільного буття як культура, зокрема освіта, мистецтво. Так, сучасна українська педагогічна освіта, адаптуючись до зазначених змін у житті суспільства, переживає всебічне оновлення,

орієнтоване на підготовку високоякісних фахівців для Нової української школи. Учитель, який працює в умовах реформованої шкільної освіти, повинен орієнтуватись на концептуальний вектор: НУШ – “це школа, ... яка даватиме учням не тільки знання, ... а й вміння застосовувати їх у житті” [1], що передбачає інтегрування отриманого досвіду з різних предметних галузей у самостійній діяльності школяра. Не випадково спостерігаємо активне впровадження комплексного навчання у шкільне освітнє середовище. Наприклад, мета та завдання освітньої галузі “Мистецтво” реалізуються через інтегрований курс “Мистецтво”, що прийшов на зміну традиційному ізольованому викладанню мистецьких дисциплін у 1–8-х класах. Водночас він є близьким за змістом курсу “Художня культура. 9–11 класи”, нещодавно вилученому із шкільної освіти.

Проблема інтеграції у мистецькій освіті сьогодні активно досліджується науковою спільнотою. Зокрема уточнюється зміст даного поняття (І. Дичківська, О. Олексюк, Н. Светловська), критерії класифікації (С. Карпенчук, Л. Масол, Г. Шевченко); методичні аспекти ефективної реалізації як дидактичного методу (О. Гайдамака, Л. Масол, О. Просіна) тощо. Водночас методичним особливостям впровадження інтеграції як принципу художньо-педагогічної освіти та важливій умови фахової підготовки майбутніх вчителів мистецтва приділено значно менше наукової уваги, що зумовлює інтерес автора статті до зазначеної проблеми. Оскільки у шкільній практиці інтегрований курс “Мистецтво” часто викладають вчителі музичного мистецтва, то важливо, щоб зміст передбачених освітніми програмами дисциплін мав професійне спрямування і сприяв подоланню суперечності між традиційним предметним викладанням та інтегрованим змістом майбутньої фахової діяльності здобувачів вищої освіти. Це вимагає впровадження інтегративного підходу, наприклад, у процесі викладання дисципліни “Історія музики”.

Мета запропонованої статті – визначення методичних позицій, що забезпечують результативність фахової підготовки вчителя мистецтва в курсі “Історія музики”.

Системність професійної підготовки вчителя значною мірою забезпечується таким системотвірним механізмом, як інтеграція (від лат. *integrum* – ціле, *integratio* – відновлення), тобто об’єднання в ціле будь-яких окремих елементів (частин); поєднання, координація дій різних частин цілісної системи [2, 508]. Науковець Н. Светловська вважає, що інтеграція – це

створення цілісного нового на основі виявлених однотипних елементів та частин в декількох раніше різних одиницях (навчальних предметах, темах, видах діяльності і т.д.), подальше їх пристосування та об’єднання в неіснуючий досі моноліт [8, 57–60]. Л. Масол підкреслює, що цей механізм конструювання цілісності – не штучне сумування елементів, а відродження природних, об’єктивно існуючих зв’язків і перехід у нову якість [7, 8].

На думку дослідниці С. Карпенчук, інтеграція у змісті освіти – це об’єднання в одному навчальному предметі узагальнених знань певної наукової галузі [4, 552]. О. Маринівська в педагогічному контексті розуміє інтеграцію як засіб педагогічної діяльності, що передбачає пошук спільних платформ для зближення предметних знань; як мету навчання, що спрямовується на формування цілісних знань, творення власного “образу світу” у свідомості школяра [6, 3–5].

Щодо видової специфіки мистецької освітньої інтеграції, то у сучасній педагогіці сформувалася низка позицій. Наприклад, за критерієм змісту інформаційної інтеграції пропонується духовно-світотягладна, естетико-мистецтвознавча, комплексна [7]; предметна, міжпредметна, загально предметна інтеграція [5]. За змістом діяльності інтеграції можна виділити, комунікативно-творчу, виконавсько-інтерпретаційну та ін. За процесуальним параметром – синтетичний, послідовний, відтворюючий [9]; передуючий, супутній її види [4] тощо.

Результатом, зокрема, міжпредметної інтеграції став вищезгадуваний шкільний курс “Мистецтво”, зорієнтований на художній розвиток особистості, тобто на процес опанування нею мистецтва, перетворення суспільної художньої культури в індивідуальну особистісну. Художня розвиненість вчителя даної дисципліни є важливим показником його фахової компетентності. В дослідженнях з художньої педагогіки термін “художній розвиток” часто використовується разом з поняттями “поліхудожній”, “полімистецький розвиток” (О. Бузова, О. Рудницька та ін.), які, по суті, є синонімічними, відтворюючи інтегративність змісту розвивальних методик. Задля результативності педагогічного впливу вважаємо доцільним виділення об’єктів впливу мистецької інтеграції відповідно до структури даного процесу. Так, поєднання різнопредметної дидактичної інформації формує систему мистецьких знань. Їх використання у розумовій, вербальній, практичній діяльності розвиває інтелектуальну складову художнього розвитку. Об’єднаний мистецький вплив підсилює

емоційне реагування особистості, зокрема на рівні вищих (інтелектуальних, моральних, естетичних) почуттів як важливої передумови формування системи художніх цінностей. Стимулювання художньої активності, що реалізується у різномистецькій діяльності, забезпечує вплив на діяльнісний компонент художнього розвитку особистості. Таким чином, об'єктами мистецької інтеграції у освітньому процесі є інтелектуальна, емоційно-ціннісна та діяльнісна складові. До їх цілісного розвитку готуємо майбутніх вчителів мистецтва, інтегруючи у освітній процес елементи шкільної методики мистецької освіти.

У полі нашого зору – педагогічно доцільне об'єднання в межах навчальних тем курсу “Історія музики” різнопредметних інформації, методів її викладу, видів діяльності, що здійснюється з метою підвищення ефективності освітнього процесу, поглиблення його професійної спрямованості. При цьому ми зважаємо на чинник, який може даний процес суттєво загальмувати. Мова йде про попередній досвід здобувача вищої освіти у сфері історичного музикознавства. Адже студентський контингент за спеціальністю “вчитель музичного мистецтва” традиційно є доволі різноманітним. Переважно це випускники дитячих музичних шкіл, музичних та педагогічних коледжів, хоч є також здобувачі вищої освіти без попередньої музичної освіти. Нагадаємо: освітні програми дитячих музичних шкіл включають предмет “Музична література”, змістом якого є елементарні відомості з історії музики. Ця загальнопізнавальна дисципліна передбачає початкове ознайомлення учнів із зразками музичної творчості, формування елементів базових знань, елементарних навичок слухового спостереження, розвиток інтересу до музичного мистецтва.

Освітні програми музичних коледжів включають аналогічну за назвою дисципліну, яка забезпечує більш глибоке пізнання музичної творчості, формує основи стильового орієнтування студентів в умовах початкової систематизації музично-історичних знань. Продовження процесу розвитку музичного світогляду як системи уявлень, поглядів, переконань, ціннісних орієнтацій у світі музичного мистецтва, а тому – важливої складової компетентності вчителя відбувається в курсі ЗВО “Історія музики”.

Саме інтегративний підхід, на нашу думку, дозволяє викладачу диференціювати зміст дисципліни, індивідуалізувати та професійно спрямовувати освітній процес, зорієнтовуючи його як на вище названі структурні компоненти

особистісного художнього розвитку, так і на цілісну фахову компетентність вчителя інтегрованого курсу “Мистецтво”. На прикладі теми курсу “Історія музики” “Музичне мистецтво східних слов'ян” проілюструємо вище наведені положення.

Українська народна, зокрема, календарно-обрядова творчість – вагома дидактична складова шкільної мистецької освіти. Залучення музичного фольклору до навчального процесу має ряд методичних особливостей, зокрема: дотримання вікової специфіки у здійсненні інформаційного забезпечення навчального процесу, музично-аналітичної, виконавської діяльності вчителя та учнів; розроблення системи завдань, спрямованих на художній (інтелектуальний, емоційно-ціннісний та діяльнісний) розвиток учнів; забезпечення об'єднаного мистецького впливу. Саме тому ми приділили особливу увагу зазначеній темі, інтегрувавши у зміст практичного заняття та індивідуальної роботи з історії музики елементи методики викладання шкільного курсу “Мистецтво”.

Метод “мистецькі паралелі” реалізувався у асоціативних рядах, створених здобувачами вищої освіти: літературно-поетичних (“Перебендя” Т. Шевченка, “Веснянки” І. Франка, “Два віночки” Я. Головацького, легенди давньої України тощо); музичних (“Дихання океану” Каті Chilli, “Весна” О. Скрипки, різдвяних композицій “Пікардійської терції” та ін.); живописних (“Колядки на Україні” К. Трутовського, “На ріллі. Весна” О. Венеціанова, “Святочне ворожіння” М. Пимоненка), графічних (роботи рівненського письменника-художника В. Войтовича на теми слов'янської міфології).

Сприймання та обговорення окремих із запропонованих творів поглибилося в результаті використання методики, спрямованої на емоційно-ціннісну складову особистісного художнього розвитку. Були передбачені наступні методи реалізації інтегративного підходу: “образні паралелі”, “емоційна рефлексія”, “вербальна інтерпретація” “емоційне налаштування”. Останній, зокрема передбачав стимулювання зацікавленості аудиторії темою.

Пам'ятаючи про важливість практичних форм роботи у шкільній мистецькій освіті, ми застосовували метод “мистецький поліглот”, що передбачав різномистецький переклад обрядово-пісенної образності. Так, студентами створювались графічні “логотипи-символи”, елементарні рухи (“плетіння вінка”, “вітання сонця”, “уклін землі”, “топання рясту” та ін.), вокальні вправи на матеріалі обрядових зразків

(наприклад, західноукраїнських риндзівок, “гойкань”, гагілок), звукопластичий, вербальний, поетичний, фонопедичний типи супроводу до окремих творів та ін. Метод “вчительської майстерні”, спонукає до розв’язання запропонованих проблемних завдань (“Обрядовий фольклор запрошує до музикування”, “Пісенно-обрядові вправи для голосу учня”, “Обрядовий фольклор навчає музичній грамоті” та ін.), що відображають специфіку роботи вчителя мистецтва.

Таким чином, орієнтуючись на різнорівневу підготовку здобувачів вищої освіти, впливаючи на їх художній розвиток, ми використовуємо внутрішньопредметну, міжпредметну (“Методика музичної освіти”, “Історія мистецтв”, “Психологія” та ін.), загальнопредметну інтеграцію. Методика інтегрованого впливу, спрямовуючись на окремі структурні складові особистісного художнього розвитку, покликана сприяти цілісному фаховому розвитку майбутнього вчителя, здатного до самостійної інноваційної художньо-освітньої діяльності інтегративного змісту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Нова українська школа. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ, Ірпінь: Перун, 2007. 1736 с.
3. Данильян О.Г., Данильян О.Г. Глобалізація культури: протиріччя та тенденції розвитку. *Вісник Національного університету “Юридична академія України імені Ярослава Мудрого”*. 2017. №2 (33). С. 29–41.
4. Карпенчук С.Г. Філософія освіти (загальна теорія педагогіки): монографія. Київ: Видавничий дім “Слово”, 2013. 688 с.
5. Максимова В.Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы: учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов. Москва: Просвещение, 1987. 160 с.
6. Мариновська О. Інтегральна технологія навчання: від теорії до практики. *Початкова освіта*. 2011. № 32 (608). С. 3–5.
7. Масол Л.М. Методика навчання мистецтва у початковій школі: посібник для вчителів / Л.М. Масол, О.В. Гайдамака, Е.В. Белкіна, О.В. Калініченко, І.В. Руденко. Харків: Веста: Видавництво “Ранок”, 2006. 256 с.
8. Светловская Н.Н. Об интеграции как методическом явлении и ее возможностях в начальном обучении. *Начальная школа*. 1990. № 5. С. 57–60.

9. Терентьева Н.А. Художественно-творческое развитие младших школьников на уроках музыки в процессе целостного восприятия различных видов искусства. Москва: Просвещение, 1990. 184 с.

REFERENCES

1. *Nova ukrainska shkola* [New Ukrainian school]. Available at: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>. [in Ukrainian].
2. Busel, T. (2007). *Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy* [A great explanatory dictionary of modern Ukrainian]. Kyiv, Irpin: Perun Publ. 1736 p. [in Ukrainian].
3. Danylian, O.H. & Dzoban, O.P. (2017). *Hlobalizatsiia kultury: protyrichchia ta tendentsii rozvytku* [Globalization of culture: contradictions and trends]. Bulletin of the National Yaroslav Mudryi Juridical Academy of Ukraine, No. 2(33), pp. 29–41. [in Ukrainian].
4. Karpenchuk, S.H. (2013). *Filosofia osvity (zahalna teoriia pedahohiky)*. [Education Philosophy (General Theory of Pedagogy)]. Kyiv: Slovo Publ., 688 p. [in Ukrainian].
5. Maksimova, V.M. (1987). *Mezhpredmetnyie svyazi v uchebno-vospitatelnom protsesse sovremennoy shkoly: Ucheb. posobie po spetskursu dlya studentov ped. in-tov* [Intersubject communications in the educational process of a modern school: Special course textbook for students of pedagogical institutes]. Moskva: Prosveschenie Publ., 160 p. [in Russian].
6. Marynovska, O.Y. (2009). *Formuvannia hotovnosti vchyteliv do proektno-vprovadzhuvalnoi diialnosti: teoriia i praktyka* [Formation of teachers’ readiness for project-implementation activities: theory and practice]. Ivano-Frankivsk: Symfoniia-forте Publ.; Poltava: Dovkillia Publ., 500 p. [in Ukrainian].
7. Masol, L.M., Haidamaka, O.V., Bielkina, E.V., Kalinichenko, O.V. & Rudenko, I.V. (2006). *Metodyka navchannia mystetstva u pochatkovii shkoli: Posibnyk dlia vchyteliv* [Elementary school art teaching technique: A guide to teachers]. Kharkiv: Vesta: “Ranok” Publ., 256 p. [in Ukrainian].
8. Svetlovskaya, N.N. (1990). *Ob integratsii kak metodicheskom yavlenii i ee vozmozhnostyah v nachalnom obuchenii* [About integration as a methodological phenomenon and its capabilities in primary education]. Elementary School, No. 5, pp. 57–60. [in Russian].
9. Terenteva, N.A. (1990). *Hudozhestvenno-tvorcheskoe razvitie mladshih shkolnikov na urokah muzyki v protsesse tselostnogo vospriyatiya razlichnykh vidov iskusstva* [Artistic and creative development of elementary school students at music lessons during the process of holistic perception of various art forms]. Moskva: Prosveschenie Publ., 184 p. [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 02.06.2020



УДК 316.61 – 054.7

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.211940>

Валентина Стець, кандидат філософських наук, доцент кафедри практичної психології
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

СПЕЦИФІКА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ МІГРАНТІВ В ПРИЙМАЮЧОМУ ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

У статті аналізуються причини міграції та описуються особливості типів соціально-психологічної адаптації мігрантів. Аналізуються кореляційні зв'язки між особливостями соціально-психологічної адаптації та рисами особистості, в ході чого виявлено наявність негативних зв'язків між показниками "адаптивності", "самоприйняття", "прийняття інших", "прагнення до домінування", "емоційної комфортності" та стратегіями сепарації та маргіналізації. Доводиться, що специфіка процесу адаптації мігрантів до нового полікультурного суспільства обумовлюється мірою вираженості психологічних характеристик суб'єкта та їх співвідношенням.

Ключові слова: адаптація; адаптивність; самоприйняття; полікультурне суспільство.

Табл. 2. Рис. 4. Літ. 5.

Valentyna Stets, Ph.D. (Philosophy), Associate Professor of the Practical Psychology Department
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

SPECIFICITY OF MIGRANTS' SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION IN THE POLY CULTURAL SOCIETY

The article analyzes the migration causes; assessment of the migrants' safety of themselves and their close people in new conditions, relationships with indigenous peoples, nostalgic experiences, themselves, their capabilities in new living conditions. In general, there are positive tendencies in the migrants' involvement in another cultural environment. There are data, which confirm the existence of 6 socio-psychological adaptation types: adaptive, conformal, interactive, depressive, nostalgic, alienated. The most common among migrants are adaptive, conformal, and interactive types, the other three occur much less frequently.

Comparative analysis of socio-psychological adaptation types revealed a number of significant differences between them. Yes, adaptive, conformal, and interactive strategies are characterized by acculturation strategies such as integration and assimilation; for depressive, nostalgic, and alienated types – separation and marginalization.

Described are statistically significant differences between migrants with different types of adaptation on the indicator "Acceptance of otherso. Yes, adaptive, conformal, interactive migrants are ready to make contacts and interact with indigenous peoples, as opposed to depressed, nostalgic, and alienated types.

The correlation between socio-psychological adaptation peculiarities and personality traits is analyzed, as a result of which there are indicated negative connections between "adaptability, "self-acceptance, and "acceptance of otherso, "dominance desireo, emotional comforto indicators and separation with marginalization strategies. Thus, the higher the other cultural migrants' performance, the more pronounced the predominance of integration and assimilation strategies and, therefore, the greater migrants' adaptive capacity.

It is proved that the migrants' adaptation type and the subject psychological characteristics expressiveness degree and their relationship with each other determine the specificity of the migrants' adaptation process to the new socio-cultural environment. Thus, adaptive, conformal, and interactive types representatives demonstrate positive acculturation strategies (separation, assimilation), which greatly contributes to the positive tendency of the socio-psychological adaptation process. Depressed, nostalgic, and alienated migrants are prone to marginalization and separation, which negatively affects the process of a new socio-cultural environment entering.

Keywords: adaptation; adaptability; self-acceptance; multicultural society.

Постановка проблеми. В умовах сучасності різко змінилися напрями, форми і інтенсивність світових міграційних процесів. До того ж спостерігається деяка подібність цих процесів в різних країнах світу: переважаючими мотивами міграції є соціально-економічні, політичні, релігійні та ін. Досить гостро аналогічна проблема стоїть і для українського суспільства, як полікультурного простору. У даній ситуації стабільність будь-якого

суспільства, в тому числі і українського, явно не може не залежати від процесу включення мігрантів в систему соціальних відносин і зв'язків. При цьому на перший план виходять проблеми психологічної інтеграції мігрантів. Проте адаптація та інтеграція їх нерідко ускладнюється через сучасні суперечливі соціальні уявлення. Посилення міграційних процесів призвело до виникнення цілого комплексу значних соціокультурних і соціально-психологічних

проблем і до помітного зростання інтересу до досліджень, присвячених адаптації мігрантів до нових умов життєдіяльності. У зв'язку з високою динамічністю глобалізованого соціокультурного простору, проблема розуміння гармонізації суб'єкта і соціального середовища, адаптаційних механізмів особистості вимагає своєчасної науково-теоретичної рефлексії.

Аналіз основних досліджень і публікацій.

Значний внесок в теоретичні та експериментальні дослідження адаптаційного механізму та процесу адаптації внесли роботи В. Леонтьєва [2], який вважав, що трактування адаптаційного процесу повинне обов'язково враховувати динамічний фактор, тому що повна картина процесів діяльності та адаптації неможлива, якщо будувати її тільки з позицій прагнення особистості (організму) зберігати сталість параметрів, не створюючи нічого нового. Вчений вважає адаптацію психологічною умовою формування спрямованості особистості, що базуються на стрижневих мотивах і цілях людини. З точки зору даної теорії адаптаційний механізм є складним утворенням, що складається з відповідних діяльності навичок, умінь, здібностей, властивостей інтелектуальної сфери та фрустраційної реакції. Характер типу адаптаційного механізму, що впливає на рівень і якість мотивації, залежить багато в чому від результату діяльності [3].

Увага науки до проблеми соціально-психологічної адаптації мігрантів історично пов'язувалася з дослідженнями міжкультурної адаптації (Н. Лебедева, Л. Почебут), акультурації і культурного шоку (В. Павленко, Т. Стефаненко), психологічної акультурації (В. Гриценко, Л. Дробіжева, В. Хотинець), професійно-рольової адаптації (Е. Зав'ялова, Л. Леденева), економіко-психологічної адаптації (О. Дейнека, Л. Міллер, С. Рязанцев), трансформації етнічної і соціальної ідентичності мігрантів в нових культурних і соціально-політичних контекстах (С.Л. Бухарева, Є. Весна, Д. Дасн, Г. Солдатова). Соціально-психологічні теорії розглядають адаптацію як процес активного пристосування індивіда до нових умов соціального середовища і результат цього процесу. Проте, не дивлячись на численні теоретичні та емпіричні дослідження в психології, етнології і соціології, багато проблем, пов'язаних з адаптацією мігрантів в приймаючому полікультурному суспільстві, до сих пір залишаються невирішеними. Так, кількісне зростання проявів емоційного неприйняття, з одного боку, і спалах конфліктогенності поведінки

мігрантів по відношенню до представників приймаючої суспільства – з іншого, свідчать про те, що наявні наукові уявлення вимагають переосмислення і перегляду відповідно до сучасних реалій. Виникає необхідність осмислити роль приймаючого полікультурного суспільства, як одного з головних чинників, що детермінує процес успішної соціально-психологічної адаптації мігрантів, вибору ними стратегії адаптації. Не менш значущим є вивчення адаптаційних стратегій в контексті етноафіліації та індивідуально-психологічних характеристик мігрантів. Окрім того, актуальними є дослідження соціально-психологічних процесів адаптації, в зв'язку з особистісними особливостями мігрантів, які сприяють інтеграції в нове культурне середовище.

Протягом останніх десятиліть, на тлі триваючої інтенсифікації міграційних процесів, спостерігається тенденція формування полікультурних співтовариств, які об'єднують представників приймаючої суспільства і мігрантів. Як зазначає Л. Бережнова [1], просторово-буттєвим аспектом життєдіяльності людей є саме полікультурне середовище, в основі якого лежить ідея взаємодії некорінного і корінного населення, яке займається спільною діяльністю в рамках рівноправного володіння природними ресурсами, вихованням дітей в дусі толерантності. Характеризуючи зміст поліетнічного середовища, важливо пам'ятати про існування як мінімум двох спільнот, що взаємодіють одна з одною в рамках одного соціуму, задаючи вектор спільної діяльності і спілкування для представників різних культур, що співіснують в конкретних клімато-географічних умовах, в конкретному історичному моменті.

Мета статті полягає в аналізі специфіки соціально-психологічної адаптації мігрантів у приймаючому полікультурному суспільстві.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою оцінити ставлення досліджуваних до змін, які сталися внаслідок переїзду на нове місце проживання, нами була використана анкета В. Константінова. Анкета дозволяє виявити причини, через які здійснилася міграція; з'ясувати, як оцінюють переселенці безпеку себе і своїх близьких в нових умовах, взаємини з місцевим корінним населенням, ностальгічні переживання, і самі мігранти та їх можливості в нових умовах життя. Окрім анкети була використана методика Дж. Беррі [5], за допомогою якої визначалася домінуюча акультураційна стратегія (сепарація, інтеграція, маргіналізація і асиміляція). Вивчення зв'язку особливостей рис особистості і соціально-

**СПЕЦИФІКА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ МІГРАНТІВ
В ПРИЙМАЮЧОМУ ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СУСПІЛЬСТВІ**

психологічної адаптації проводилося за допомогою методики діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда. Для визначення рівня і типу адаптації використовувався опитувальник адаптації особистості до нового культурного середовища Л. Янковського, адаптований В. Константіновим [4]. За допомогою зазначеного інструментарію були зроблені оцінки міри вираженості психологічних характеристик суб'єктів, і особливості процесу адаптації до інокультурного середовища.

Отримані дані аналізувалися і інтерпретувалися

тенденції обумовлює глибока залученість мігрантів до контактів з домінуючим суспільством, і те, що особистісний характер спілкування допомагає знизити інтолерантність і трансформує упередження.

Більше половини переселенців – 54,3 % – згадують колишнє місце проживання лише іноді. Фіксуються в відповідях досліджуваних відмінності статистично значущі ($\chi^2_{\text{емп}} = 668,572$ при $p = 0,001$). Даними табл. 2 підтверджується, що про нову зміну місця

Таблиця 1.

Дані респондентів

Регіон	Респонденти			
	Чоловіки		Жінки	
	% від загальної кількості	Середній вік	% від загальної кількості	Середній вік
Львів	13,4	34,9	13,0	36,4
Дрогобич	12,7	35,0	12,3	36,6
Трускавець	12,8	35,0	12,6	36,6
Моршин	11,7	32,9	11,1	34,5

в рамках трьох основних завдань: 1) виявити суб'єктивну оцінку успішності чи неуспішності соціально-психологічної адаптації до інокультурного середовища; 2) визначити міру вираженості і співвідношення типотворюючих ознак; 3) з'ясувати адаптивні можливості кожного з визначених типів, їх ефективність.

За результатами анкетування, для аналізу яких використовувався метод описової статистики, залучення респондентів до соціокультурного контексту приймаючого суспільства в цілому досить глибоке. Більша частина мігрантів (76,4 %) не відчують загрози з боку місцевого корінного населення та в цілому, згідно з даними табл. 2, задоволені своїм статусом.

Лише 12,6 % опитаних повідомляють, що у них часто спостерігається почуття ізоляції. При аналізі відповідей на дане питання анкети були зафіксовані статистично значущі відмінності ($\chi^2_{\text{емп}} = 263,458$ при $p = 0,001$). Такий розподіл відповідей пов'язаний зі специфікою проживання мігрантів, а саме: дифузне проживання зумовлює позитивні показники адаптаційної динаміки.

Більше половини мігрантів – 54,2 % – лише іноді стикаються з труднощами при спілкуванні з місцевим корінним населенням. Можна припустити, що причина зазначеного – тривале перебування на новому місці проживання.

За даними таблиці 2, значна частина респондентів (54,2 %) прагне встановлювати нові контакти. Відповідно до логіки дослідження дану

проживання думає тільки незначна частина мігрантів – 5,8 %. Причина подібного розподілу відповідей очевидна – наявність позитивної тенденції в процесі соціально-психологічної адаптації до інокультурного середовища.

Таким чином, в ході аналізу суб'єктивних оцінок того, наскільки успішна або неуспішна соціально-психологічна адаптація мігрантів, виявляється наявність поляризації ставлення до нових умов життєдіяльності.

Відповідно до логіки, обраної на початку дослідження, наступний крок присвячувався виявленню того, як представлені серед інокультурних мігрантів типи соціально-психологічної адаптації. На рисунку 1 видно, що найбільш поширені такі типи, як адаптивний, конформний та інтерактивний; значно рідше зустрічаються депресивний, відчужений і ностальгічний.

Виявлений розподіл є свідченням того, що більша частина з опитаних мігрантів прагне задовольняти потреби і досягати своєї мети за допомогою соціально прийнятних способів. Це, в свою чергу, викликає у місцевого корінного населення певний оптимізм і сприяє прояву позитивних тенденцій в процесі соціально-психологічної адаптації в інокультурному середовищі.

Далі визначалася міра вираженості типотворюючих ознак, їх співвідношення і виявлялися характерологічні ознаки, властиві представникам зазначених типів.

**СПЕЦИФІКА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ МІГРАНТІВ
В ПРИЙМАЮЧОМУ ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СУСПІЛЬСТВІ**

Таблиця 2.

Суб'єктивна оцінка соціально-психологічної адаптації мігрантів

Варіанти відповідей	Доля респондентів від загальної кількості, %	χ^2_{emp}
Задоволеність становищем у суспільстві:		
В цілому задоволений	56,7	338,401
Сподіваюсь, що воно покращиться	31,8	
Незадоволений	11,5	
Задоволеність спілкуванням з корінним населенням:		
так	12,3	291,549
іноді	54,2	
ніколи	33,5	
Показники прагнення до встановлення контактів:		
так	35,7	325,362
ні	10,1	
іноді	54,2	
Показники прагнення до переїзду на нове місце проживання		
Скоріше переїду, ніж залишусь	5,8	565,416
Переїхав би, якби були гарантії покращення життя	30,2	
Скоріше залишусь, ніж поїду	64,0	

Примітка. При $p \leq 0,01$.

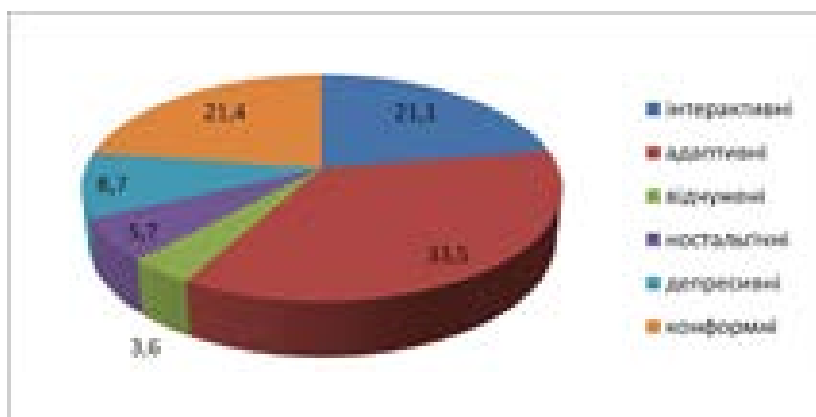


Рис. 1. Розподіл переселенців за типами соціально-психологічної адаптації

Відповідно до даних, наведених на малюнку 2а, найбільш високі показники “сепарації серед представників різних типів виявляють депресивні, ностальгічні і відчужені мігранти. При цьому для переселенців відчуженого типу стратегія сепарації характерна в більшій мірі, ніж для ностальгічних і депресивних. Іншими словами, зазначені респонденти прагнуть до збереження власних етнокультурних цінностей, а не до ідентифікації з

культурою нової середовища. Для конформного і інтерактивного типу властиві більш низькі показники, ніж у ностальгічних і депресивних респондентів, і при цьому більш високі, ніж у адаптивних мігрантів. Зазначений розподіл відповідей об'єктивно характеризує ситуацію, яка склалася в полікультурному регіоні.

Також відзначається існування достовірних відмінностей між групами щодо стратегії

**СПЕЦИФІКА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ МІГРАНТІВ
В ПРИЙМАЮЧОМУ ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СУСПІЛЬСТВІ**

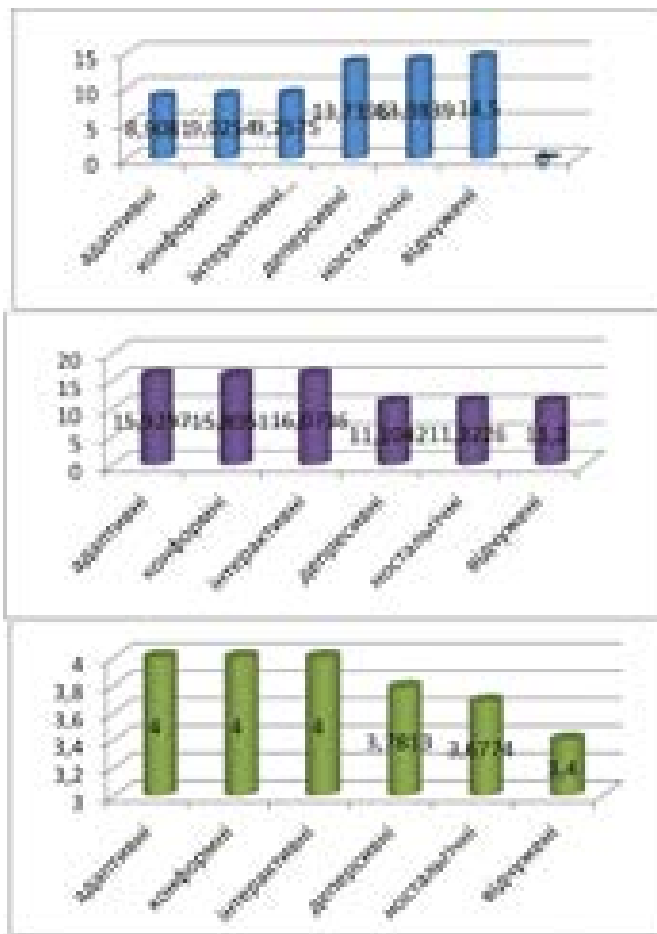


Рис. 2. Порівняння груп за стратегією: а – “сепарація”; б – “інтеграція”; в – “асиміляція”; г – “маргіналізація”

інтеграції. Найбільш виражені показники у адаптивних, конформних і інтерактивних мігрантів; при цьому в більшій мірі схильний вибирати цю стратегію інтерактивний тип, що свідчить про глибше оволодіння навичками двох культур. Значущих відмінностей по даній стратегії у переселенців депресивного, відчуженого і ностальгічного типів не спостерігається.

Значні відмінності між групами були виявлені і в ході аналізу отриманих показників за стратегією асиміляції. Переселенцям конформного, інтерактивного і адаптивного типу, як видно з Рис. 2в, властиві однаково високі значення, що свідчить про готовність взаємодіяти з представниками інокультурного середовища шляхом зниження обсягу контактів зі своєю етнічною групою, наслідком чого є повна мовна асиміляція. З нашої точки зору, причиною цього є прагнення довгостроково закріпитися на новому місці проживання. Показники переселенців депресивного і ностальгічного типу вищі, ніж у

переселенців відчуженого типу, і більш низькі, ніж у представників таких типів, як конформний, адаптивний і інтерактивний; з цього можна зробити висновок про наявність труднощів в процесі соціально-психологічної адаптації.

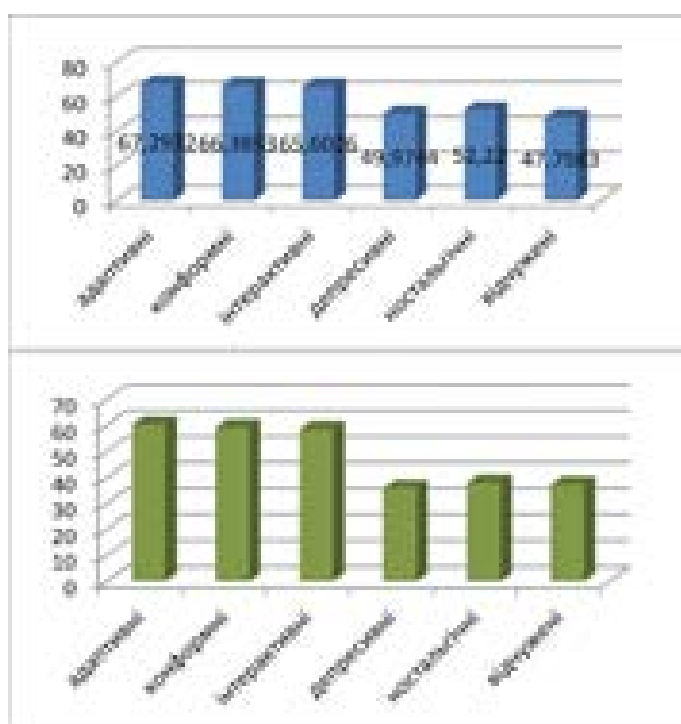
При зіставленні результатів по стратегії маргіналізації можна зробити висновок, що дана стратегія більшою мірою проявляється у депресивних мігрантів. Це викликається розбіжністю між бажаною і реальною ідентифікацією з інокультурним середовищем; внаслідок цього у переселенців проявляється схильність заперечувати як цінності нового середовища існування, так і власної культури. Найнижчими показниками відрізняються представники адаптивного типу, у конформного і інтерактивного типів показники вищі, ніж у адаптивного, і більш низькі, ніж у переселенців ностальгічного і відчуженого типу.

Таким чином, при аналізі результатів другого етапу дослідження виявлено значущі відмінності в тому, наскільки виражені типотворюючі ознаки. Отримані дані свідчать про те, що у представників різних типів процес соціально-психологічної адаптації по суті біполярний.

Важливість третього етапу нашого дослідження полягала у вивченні того, наскільки “успішними” або “ефективними” з точки зору самих особистостей є певні типи соціально-психологічної адаптації; інакше кажучи, в якому зв’язку перебувають між собою індивідуально-психологічні особливості особистості переселенця і успішність чи неуспішність соціально-психологічної адаптації.

Наприклад, дані, отримані в ході дослідження, показували, що вираженість “самоприйняття” (за К. Роджерсом і Р. Даймондом) найбільшою мірою властива представникам адаптивного типу, далі йдуть у напрямі зменшення представники конформного, інтерактивного, ностальгічного, депресивного та відчуженого типів. Слід при цьому зазначити, що представники адаптивного типу відрізняються від інших тим, що уявляють себе сильними особистостями, що володіють свободою вибору і здатні побудувати своє життя відповідно до намічених цілей. Це підтверджується істотними відмінностями за даним параметром між адаптивним типом та

**СПЕЦИФІКА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ МІГРАНТІВ
В ПРИЙМАЮЧОМУ ПОЛКУЛЬТУРНОМУ СУСПІЛЬСТВІ**



**Рис. 3. Порівняння груп за параметрами:
а – "самоприйняття"; б – "інтернальність"**

іншими типами, у яких, в свою чергу, є чималі відмінності між собою.

В ході з'ясування уявлень респондентів про їхні можливості контролю за своїм життям, самостійного прийняття рішень і втілення їх в життя (інтернальності) виявилось, що подібна переконаність властива найбільшою мірою адаптивному типу, а найменшою – депресивного типу (рис. 26).

При математико-статистичній обробці даних було виявлено значущі відмінності ($\chi^2_{\text{емп}} = 0,734$ при $p < 0,01$). Показники за шкалою "інтернальність" найбільш низькі у інокультурних

переселенців адаптивного типу, в меншій мірі – у депресивних.

В ході аналізу даних шкали "Емоційна комфортність" виявлено значущі міжгрупові відмінності (рисунком 4). Виявлення високих показників у мігрантів – представників адаптивного, інтерактивного і конформного типів свідчить про те, що є в наявності емоційна задоволеність, впевненість у власних силах, позитивні тенденції у взаєминах з місцевим корінним населенням.

Отже, в ході аналізу міри вираженості особливостей соціально-психологічної адаптації та рис особистості були виявлені як закономірності, загальні для всіх типів адаптації, так і особливості, характерні тільки для окремих типів. Проте, для того, щоб визначити ефективність кожного з типів соціально-психологічної адаптації, цього недостатньо. Тому чергове завдання нашого дослідження полягало у виявленні зв'язку особливостей соціально-психологічної адаптації та рис особистості.

Висновки. Таким чином, поглиблений аналіз проблеми показує, що специфіка процесу

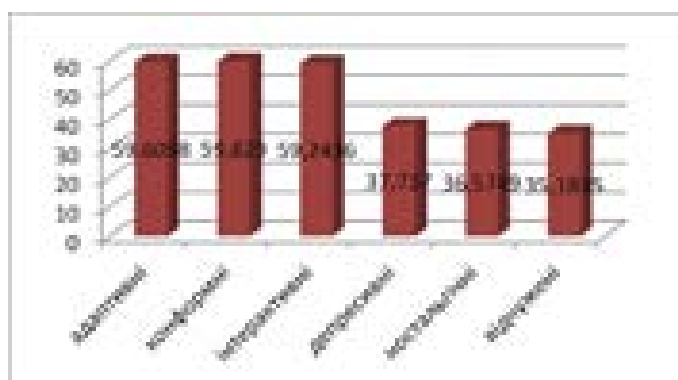


Рис. 4. Порівняння груп за шкалою "Емоційна комфортність"

адаптації переселенців до нового соціокультурного середовища зумовлюється мірою вираженості психологічних характеристик суб'єкта та їх співвідношенням між собою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бережнова Л. Н., Набок И. Л., Щеглов. В. И. Этнопедагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Издательский центр "Академия", 2008. 240 с.
2. Леонтьев В.Г. Психологические механизмы мотивации. Новосибирск, 1992. 216 с.
3. Ядов В.А. Социальная идентификация в кризисном обществе: Психология личности в трудах отечественных психологов/ Сост. Л.В. Куликов. Санкт-Петербург, 2000. С. 324 –335.
4. Янковский Л. В. Опросник адаптации личности к новой социокультурной среде. Введение в этническую психологию / под ред. Ю.П. Платонова. Санкт-Петербург, 1995. С. 190–194.
5. Berry J.W., Poortinga Y.H., Breugelmans S.M., Chasiotis A. & Sam D.L. Cross-Cultural Psychology: Research and Applications, New York: Cambridge University Press, 2011. 650 p.

REFERENCES

1. Berezhnova, L.N., Nabok, Y.L. & Shheglov, V.Y. (2008). *Jetnopedagogika* [Ethnopedagogy]. Moscow: Publishing Center "Academy", 240 p. [in Russian].
2. Leontev, V.G. (1992). *Psihologicheskie mehanizmy motivacii* [Psychological mechanisms of motivation]. Novosibirsk, 216 p. [in Russian].
3. Jadov, V.A. & Kulikov, L.V. (2000). Socialnaja identifikacija v krizisnom obshhestve [Social Identification in a crisis society]. *Psychology of personality in the works of domestic psychologists*. St. Petersburg. pp. 324–335. [in Russian].
4. Jankovskij, L.V. & Platonov, Ju.P.(1995). Oprosnik adaptacii lichnosti k novej sociokulturnoj srede [Questionnaire of personality adaptation to a new sociocultural environment]. *Introduction to Ethnic Psychology*, (Ed.). Yu.P. Platonov. St. Petersburg. pp. 190–194.[in Russian].
5. Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Breugelmans, S.M., Chasiotis, A., & Sam, D.L. (2011). *Cross-Cultural Psychology: Research and Applications*. New York: Cambridge University Press. 650 p. [in English].

Стаття надійшла до редакції 14.05.2020



“Роби те, до чого народжений, будь справедливий і миролюбний громадянин, і досить із тебе”.

*Тригорій Сковорода
український філософ-містик, богослов, поет, педагог*

“Людяність – це шлях кожної людини до себе. І вона робить людину мостом між тим, чим вона є, і тим, чим вона має бути”.

*Конфуцій
давньокитайський філософ*

“Є три помилки в спілкуванні людей: перша – це бажання говорити перш, ніж потрібно; друга – сором'язливість, не говорити коли це потрібно; третя – говорити, не звертаючи уваги на вашого слухача”.

*Конфуцій
давньокитайський філософ*

“Ідіть впевнено у напрямку до мрії. Живіть тим життям, яке ви самі собі придумали”.

*Генрі Девід Торо
американський письменник*



УДК 371.134:78(07)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.211941>

Світлана Лисюк, кандидат мистецтвознавства,
доцент кафедри загального та спеціалізованого фортепіано,
Одеської національної музичної академії імені А.В. Нежданової
Євген Лисюк, Заслужений працівник культури України,
доцент кафедри спеціального фортепіано,
Одеської національної музичної академії імені А.В. Нежданової

ПРОБЛЕМА СУЧАСНОГО АРАНЖУВАННЯ ТА ПЕРЕКЛАДАННЯ ГІТАРНИХ ТВОРІВ

У статті розглянуто основні напрями аранжування гітарних творів. Проаналізовано процес використання аранжування для гітари, що дозволяє спрямувати зусилля викладачів на пробудження самостійної творчості учнів шкіл естетичного виховання, на поступове розкриття і розвиток музичних здібностей дітей та професійний ріст їхнього педагога-аранжувальника. Обґрунтовано перекладання інструментальних, вокальних, оркестрових творів для гітари, яке є творчо активною працею, пов'язаною з вирішенням естетичних завдань.

Ключові слова: аранжування; музична освіта; перекладання музичних творів; гітарні музичні твори; обробка гітарних творів.

Лім. 8.

Svitlana Lysyuk, Ph.D. (Art Studies),
Associate Professor of the General and Specialized Piano Department,
Odesa Antonina Nezhdanova National Academy of Music
Yevhen Lysyuk, Honored Worker of Culture of Ukraine,
Associate Professor of the Special Piano Department,
Odesa Antonina Nezhdanova National Academy of Music

THE PROBLEM OF MODERN ARRANGEMENT AND TRANSLATION OF GUITAR WORKS

The article considers the problem of processing, translation of the author's music and the importance of arranging the guitar works in the development of musical abilities of students of schools of aesthetic education.

It is substantiated that the use of arrangements for the development of the students' musical abilities is determined by the musical life itself, its practice, and the needs of constant active updating of the pedagogical repertoire. The ultimate goal of this process is to promote the development of musical abilities of students through the use of specially selected and reworked musical works, which, influencing the child's affective sphere, are able to develop higher mental functions – thinking, will, motivation and enrich the children's musical experience that is necessary for further music education. It is stated that arranging is an effective means of developing the musical abilities of students of schools of aesthetic education in the guitar class, their thinking, general musical and inner hearing, memory, sense of form, sense of instrument, ensemble sense, and musicality.

The purpose of the article is to reveal the peculiarities of the processes of arranging, processing and translating musical guitar works for the development of the students' musical abilities.

Conclusions. 1. The main directions of arrangement: translation of the author's guitar works to another composition of performers; arrangements for guitar masterpieces of instrumental music; translation for guitar of solo vocal works; processing of mass and pop songs, jazz and pop hits, creation of potpourri and suites on their material; processing and rethinking of folk samples (folk songs); translations for guitar music into cartoons and feature films and computer games. 2. The use of arrangements for guitar allows teachers to focus their efforts on awakening the independent creativity of students of schools of aesthetic education, on the gradual discovery and development of the children's musical abilities and professional growth of their teacher-arranger. 3. Translation of instrumental, vocal, orchestral works for guitar is a creatively active work related to solving aesthetic problems.

Keywords: an arrangement; music education; translation of musical works; guitar music; processing of guitar works.

Постановка проблеми. Важливими цілями навчання у вищі є розвиток у майбутніх учителів музики здатності засвоювати і застосовувати знання, виявляти творчі здібності учнів музичних шкіл та шкіл

естетичного виховання в ході активної діяльності самого учня.

Останнім часом в педагогічній освіті часто піднімаються питання про невідповідність вимог, що висуваються до особистості вчителя та його

діяльності й фактичною готовністю до виконання ним своїх функцій.

Невирішеними раніше частинами проблеми вважаємо протиріччя, що обумовлюють необхідність вирішення проблеми цілеспрямованої підготовки та оновлення організаційних форм та методів в підготовці майбутніх учителів музики з метою формування у них готовності до подальшої професійної діяльності.

Актуальність проблеми. Більшість вітчизняних науковців вважають, що направляючу роль в фаховій підготовці студентів відіграють індивідуальні здібності, до яких можна віднести як загальні так і спеціальні музичні здібності (слух, ритм, емоційне сприйняття та ін.), які він потім має розвивати в учнів даючи їм не лише теоретичні знання, а й навчаючи за допомогою музичних творів, авторської інтерпретації, своїм творчим виконанням на музичному інструменті. Для досягнення цієї мети, майбутньому учителю музики необхідно займатися постійним самовдосконаленням, саморозвитком, поглиблювати набуті знання [7, 5].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Привертає увагу низка наукових досліджень культурологічного, музикознавчого та мистецтвознавчого напрямів, в яких зроблено важливі узагальнення. Характеристиці окремих його етапів присвячено наукові праці зарубіжних дослідників: О. Девуцького, В. Мартинова, С. Месснера, Д. Нізяєва та ін.; особливості аранжування й перекладання гітарних творів розкриває вітчизняний дослідник О. Соддатенко [1; 3; 4; 5; 7]. Однак потреба у поглибленому культурологічному аналізі сучасного аранжування та перекладання гітарних творів в Україні потребує системного вивчення.

Мета статті – розкрити особливості процесів аранжування, обробки та перекладання музичних гітарних творів для розвитку музичних здібностей учнів.

Вклад основного матеріалу. Вітчизняні мистецтвознавці відмічають важливість євроінтеграції сучасного естрадного мистецтва України, зокрема їхні твори акцентують увагу на розвиток сучасної музичної освіти. Музична освіта є частиною національної культури та одним із визначальних факторів прогресу українського суспільства, формування національної ідентичності. Цей процес сприяє як демократизації суспільства, так й всебічному розвитку особистості [2, 35]. В умовах музичної освіти це виявляється в опануванні такими вміннями, як: “залучення внутрішнього слуху;

вільне читання нотного тексту; керівництво аплікатурними принципами і правилами групування ритму; орієнтація при грі на нотний текст; запам'ятовування, емоційне сприйняття музики; виконавська техніка; художнє мислення; застосування різних прийомів звукового видобування; володіння виконавським репертуаром, що включає твори різних жанрів, форм, стилів; виконання музики про дітей і для дітей; творча інтерпретація музичного твору; грати в ансамблі; працювати над ансамблевими аранжуваннями; робити сольні аранжування; грати етюди; застосовувати різноманітні технічні засоби сучасного звуковираження; спиратися на основні поняття, що використовуються в комп'ютерному аранжуванні; використовувати звукові карти, апаратні засоби, процесори ефектів і віртуальні музичні інструменти; користуватися допоміжними музичними програмами та працювати з музичним матеріалом (зведення, мастеринг); використовувати нотні редактори для створення музичних аранжувань і нотних партитур” [7, 6].

Майбутній вчитель музики є суб'єктом педагогічної діяльності та має володіти знаннями щодо індивідуальних та типологічних особливостей розвитку психіки учнів, їхніх потенційних можливостей та здібностей; вміти діагностувати, прогнозувати, моделювати, планувати організувати навчально-виховний процес; розвивати: музично-естетичні здібності в учнів (емоційний відгук на музику); сенсорно-пізнавальні музичні здібності (мелодійний, тембровий, динамічний, гармонійний слух, відчуття висоти звуку та ладу, чуття ритму); інтелектуальні музичні здібності (музично-образне мислення; музично-репродуктивна та творча уява; музична пам'ять); засвоїти принципи, зміст, форми та методи навчання і виховання учнів [7, 6].

У нашому дослідженні маємо зосередитися на комп'ютерних програмах, що пропонуються як новий інструмент педагогічної діяльності викладача гітари в музичній школі. Важливо також розглянути гітарні аранжування в розвитку музичних здібностей учнів та врахувати рівень підготовки майбутніх викладачів (виконавський, художній та технічний рівні), схильність до певного стилю музики (класична, народна, естрадна), професійну орієнтацію. Це дає можливість майбутньому педагогу отримати відомості про найбільш раціональне застосування сучасних технічних та інформаційних засобів навчання в музичній школі та орієнтує його на організацію навчального процесу в напрямі широкого

застосування активних форм і методів навчання. Музичний гітарний репертуар та авторські аранжування різноманітних музичних творів за різними жанрами, формою та характером і рівнем складності розраховані на їхнє професійне використання в роботі з учнями шкіл естетичного виховання.

Розглянемо також обробку та перекладання авторської музики й значення аранжування в розвитку музичних здібностей учнів. О. Девуцький, розглядаючи аранжування зазначає, що “динаміка і напрям культурного розвитку сучасного суспільства цілком виразно вказує на те, що в майбутньому питома вага різних обробок і перекладень авторської і традиційної фольклорної музики буде неухильно зростати, так само як і роль аранжувальника серед інших музичних професій” [3, 50].

Вітчизняний дослідник О. Солдатенко вважає, що “навчання учнів шкіл естетичного виховання на відділенні народних інструментів по класу гітари вимагає від вчителя вміння розписувати музичний матеріал, робити авторські обробки, компонування п'єс, аранжування” [7, 33].

Маємо погодитися з вітчизняним науковцем О. Солдатенко, який вважає, що “застосування аранжування для розвитку музичних здібностей учнів визначається самим музичним життям, його різнобічною практикою, потребами постійного активного оновлення педагогічного репертуару” [7, 33]. Успішне навчання як учнів-початківців, так і вдосконалення мистецтва майбутніх вчителів потребує спеціальної підготовки. Кінцевою метою цього процесу є сприяння розвитку музичних здібностей учнів через використання спеціально відібраних і перероблених музичних творів, які, впливаючи на афективну сферу дитини, здатні розвивати у неї вищі психічні функції – мислення, волю, мотивацію та збагачувати музичний досвід дітей. Що є необхідним для подальшої музичної освіти.

Можна стверджувати, що аранжування є дієвим засобом розвитку музичних здібностей дитини, її мислення, загально-музичного і внутрішнього слуху, пам'яті, відчуття форми, чуття інструменту, ансамблевого чуття, музичності. Це суттєво як для учнів з гарними, так і з посередніми музичними здібностями враховуючи те, що аранжування дає новий поштовх для їхнього розвитку як в музичній освіті, так й в естетичній.

Поширена практика гітарних аранжувань породжується сформованим об'єктивним станом речей, коли як учні, так і майбутні вчителі музики воліють виконувати скоріше знайому для них

популярну музику, ніж твори хоч і сучасних, але маловідомих авторів. Ми вважаємо, що викладачі шкіл естетичного виховання відчують хронічний дефіцит педагогічного репертуару, який би створював більш сприятливу атмосферу для музичної освіти учнів.

Наше дослідження доводить, що якщо учень хоче виконати якусь музику на гітарі, то має два варіанти: або її просто заспівати під акомпанемент гітари, або зіграти на гітарі як самостійний інструментальний твір. Цей процес є особливо складним для учнів-початківців. Щоб заспівати потрібно лише підібрати акорди до пісні, зіграти їх на гітарі певним способом і співати. Інша річ, якщо треба зіграти музичний твір в інструментальному варіанті, де на одній гітарі грається і партія голосу (мелодія), і партія басу, і партії гармонії з ритмічним супроводом. Для цього потрібні ноти твору для гітари, які треба написати і об'єднати кілька партій пісні в одну партію гітари. Самостійно це зробити можна лише за наявності хороших знань в області музичної теорії, гармонії, композиції, маючи розвинений музичний слух і в достатній мірі володіючи інструментом (вище середнього рівня), та маючи чималий музичний досвід. Цим займаються гітаристи-аранжувальники [3, 48; 4, 36; 6].

На думку вітчизняного дослідника О. Солдатенка, “систематичне застосування спеціально дібраних і перероблених музичних творів викликає у дітей активний інтерес до музики, до завдань і сприяє швидкому оволодінню дітьми музичним репертуаром. Професійне навчання гри на гітарі здійснюється з урахуванням індивідуальних особливостей учнів (віку, темпераменту, моторного профілю та ін.) через активні методи навчання на доцільно і методично правильно підбраному репертуарі, у поєднанні індивідуальних (сольне виконання) та групових (гра в ансамблі) форм роботи” [7, 35].

Д. Нізяєв вважає, що “аранжування – це будь яке переосмислення або переоформлення музичного матеріалу, але в межах розпізнавання оригіналу. Це майже композиторство, бо справжній композитор вигадує тільки одну мелодію або навіть мотив, все інше залежить від його вміння аранжувати, оформити цю думку” [5].

М. Чигинцев [8], як практик-аранжувальник, наводить алгоритм аранжування для гітари та виділяє наступні етапи: “підбір на слух (головна мелодія і гармонійна схема (акорди) пісні); аранжування (пошук тональності аранжування; визначення фактури і форми аранжування; написання басової лінії, пошук позицій на грифі та оптимальної аплікатури; розробка варіацій для

повторів; написання вступу, переходів між частинами, закінчення; набір аранжування в нотах і табулятурі; відпрацювання виконання, запис на відео” [8].

На нашу думку, сучасна техніка виконання аранжування включає також володіння комп’ютером та мідіклавіатурою як необхідними засобами для запровадження та використання звукової інформації за допомогою програм “Finale”, “Sibelius” та ін. Це дозволяє інтенсифікувати процес аранжування, поліпшити якість виконуваних робіт і дає можливість значно розширити спектр використання музичного матеріалу аудіо-відеозаписів і нотного тексту з застосуванням нотування комп’ютерними програмами типу “Wavelab”.

Важливо пам’ятати, що намагаючись якісно розвинути музичні здібності учнів, гітарні педагога-аранжувальники активно працюють в декількох основних напрямках, затребуваних часом, а саме: перекладення авторських гітарних творів на інший склад виконавців; перекладення для гітари шедеврів інструментальної музики; перекладення для гітари сольних вокальних творів; обробка масових та естрадних пісень, джазових і поп-хітів, створення попури і сюїт на їх матеріалі; обробка та переосмислення фольклорних зразків (народних пісень); перекладення для гітари музики до мультиплікаційних та художніх кінофільмів і комп’ютерних ігор [7, 36].

Для нашого дослідження також важливо розглянути перекладання музичних творів для гітари. Цей процес вимагає від педагога-аранжувальника не стільки майстерності, скільки відомої частки уважності та технологічної винахідливості в пристосуванні твору до музичних здібностей конкретного учня, його потреб, виконавських можливостей (як правило, невисоких), або зміни складу ансамблю чи оркестру. Вважаємо, що підбір аранжувань творів для шестиструнної гітари, що дозволяє створити атмосферу творчих шукань студентів для розвитку музичних здібностей учнів, підняття їхнього рівню виконавства на гітарі, отримання насолоди від програвання спеціально дібраних і перероблених вже знайомих їм музичних творів, та зацікавлення новими інструментальними і вокальними творами із складнішим розвитком музичного образу, підтримування у дітей бажання співати, виховуючи любов до пісні, залучення учнів до імпровізації і ансамблевого музикування, яке розвиває гармонійний слух, ритм, почуття відповідальності.

Дослідники вважають, що перекладення інструментальних, вокальних, оркестрових творів

для гітари – це творчо активна праця, пов’язана з розв’язанням безлічі художньо-естетичних завдань для повного розкриття і всебічного розвитку музичних здібностей учнів здебільше старшого віку та студентів. Наприклад: “Річкові потоки в тобі” І. Рума; “Старовинна Французька Пісня” невідомий композитор.

Перекладення для гітари сольних вокальних творів поєднує в собі принципи перекладення інструментальної музики (у разі перенесення музичного супроводу в гітарні партії) та обробки народних пісень (вибір словесного тексту куплетів, підтекстів вокальних партій) і сприяє розвитку як виконавських спеціальних музичних здібностей учнів (наприклад, для співака це наявність красивого за тембром голосу і здібності керувати ним), так і композиторських. Ілюстрацією цього є: “Мне нравится, что Вы больны не мной” (М. Таривердієв музика з фільму: “Ирония Судьбы или с легким паромо). Обробка популярних, естрадних та джазових пісень на сьогоднішній момент вельми затребувана так, як в реальній практиці нерідко виникає потреба у створенні розважальних, гротескових, змістовно спрощених зразків музичних творів (естрада, театр, кіно, телебачення), її написання не стільки підкорюється принципам гітарного аранжування, скільки розвиває спеціальні музичні здібностей учнів, пов’язані зі специфікою естрадного виконання.

Також вельми затребувана в гітарному мистецтві обробка народних пісень, створення вільних пісенних композицій, що сприяє всебічному розвитку композиторських здібностей учнів, виховуючи любов до пісні і розуміння сучасності та невіддільності часу народної творчості. Підтвердженням цього є такі твори: “Веселі каченятао – попури за мотивами російської народної пісні “Два веселых гуся” з мультфільму “Веселая карусель” і швейцарської пісні Т. Вернера “Танець каченят”; “Ніч яка місячна” – українська народна пісня; “Ти ж мене підманула” – українська народна пісня; “Щедрик” – обробка М. Леонтовича, українська народна пісня.

Перекладення для гітари музики до мультиплікаційних та художніх кінофільмів і комп’ютерних ігор особливо актуальне для учнів молодших і середніх класів шкіл естетичного виховання, і є дієвою мотивацією до регулярних занять, що, у свою чергу, сприяє поступовому розкриттю і розвитку музичних здібностей дітей та професійному росту їхнього педагога-аранжувальника. До них належать: “Wind” (Вітер) Ш. Фукуда, музика з гри “Asura’s Wrath”; “Downstream” (Вниз за течією) Ш. Каммен,

музика з гри “Braid”; “Джеймс Бонд” М. Норман, музика з фільму “Джеймс Бонд”; “Кантіна” Д. Уільямс, музика з фільму “Зоряні війни” та інші.

Висновки. 1. Основні напрями аранжування: перекладення авторських гітарних творів на інший склад виконавців; перекладення для гітари шедеврів інструментальної музики; перекладення для гітари сольних вокальних творів; обробка масових та естрадних пісень, джазових і поп-хітів, створення попурі і сюїт на їх матеріалі; обробка та переосмислення фольклорних зразків (народних пісень); перекладення для гітари музики до мультиплікаційних та художніх кінофільмів і комп’ютерних ігор. 2. Використання аранжування для гітари дозволяє спрямувати зусилля викладачів на пробудження самостійної творчості учнів шкіл естетичного виховання, на поступове розкриття і розвиток музичних здібностей дітей та професійний ріст їхнього педагога-аранжувальника. 3. Перекладання інструментальних, вокальних, оркестрових творів для гітари – це творчо активна праця, пов’язана з вирішенням естетичних завдань.

Перспективами подальших наукових розвідок вважаємо вивчення процесу обробки та аранжування музичних творів, що є сольним і ансамблевим репертуаром для учнів молодших класів музичних шкіл, які займаються по класу гітари.

ЛІТЕРАТУРА

1. Девуцкий О. В. Теоретические аспекты искусства хоровой аранжировки: дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.02. Москва, 2006. 168 с.
2. Дружинець М. Процеси євроінтеграції сучасного естрадного мистецтва: київські музичні заклади вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2018. Вип. 20. Т. 2. С. 34–38.
3. Мартынов В. Конец времени композиторов. Послесл. Т. Чередниченко. Москва: Русский путь, 2002. 296 с.
4. Месснер Е. Основы композиции. Москва: Музыка, 1968. 503 с.
5. Низяев Д. Аранжировка. URL: <http://www.7not.ru/arrange/> (дата звернення 25.07.2020).
6. Особенности обучения аранжировке для студентов-народников исполнительских специальностей. URL: <http://urokimusic.com/online-shkola-urokimusic/obuchenie-aranzhirovke-2/> (дата звернення 25.07.2020).

7. Солдатенко О. І. Комп’ютерні технології та гітарні аранжування в розвитку музичних здібностей учнів: навч.-метод. посіб. для вчителів та учнів шкіл естет. вихов. Чернігів: Видавець Лозовий В.М., 2015. 88 с.

8. Чигинцев М. О профессии аранжировщика для гитары. URL: <http://4igi.ru/217-pochemu-ya-prodayu-noty-o-professii-aranzhirovshchika-dlya-gitary>. (дата звернення 25.07.2020).

REFERENCES

1. Devuckij, O. V. (2006). Teoreticheskie aspekty iskusstva horovoj aranzhirovki [Theoretical aspects of the art of choral arrangement]. *Candidate's thesis*. Moscow, 168 p. [in Russian].
2. Druzhynecj, M. (2018). Procesy jevointegraciji suchasnogho estradnogho mystectva: kyjivskji muzychni zaklady vyshhoji osvity [Processes of European integration of modern pop art: Kyiv music institutions of higher education]. *Current issues of the humanities*. issue 20. Vol. 2, pp.34–38. [in Ukrainian].
3. Martynov, V. (2002). Konec vremeni kompozitorov [The end of the composers' time]. (Ed.). T. Cherednichenko. Moscow, 296 p. [in Russian].
4. Messner, E. (1968). Osnovy kompozicii [Composition basics]. Moscow, 503 p. [in Russian].
5. Nizjaev, D. (2020). Aranzhirovka [Arrangement]. Available at: <http://www.7not.ru/arrange/> (accessed 25 July 2020). [in Russian].
6. Osobennosti obuchenija aranzhirovke dlja studentov-narodnikov ispolnitel'skih special'nostej (2020). [Features of teaching arrangement for students-populists performing specialties]. Available at: <http://urokimusic.com/online-shkola-urokimusic/obuchenie-aranzhirovke-2/> (accessed 25 July 2020). [in Russian].
7. Soldatenko, O. I. (2015). Kompjuterni tekhnologhiji ta ghitarni aranzhuvannja v rozvytku muzychnykh zdibnostej uchniv [Computer technology and guitar arrangements in the development of students' musical abilities]. *Educational and methodical manual for teachers and students of schools of aesthetic education*. Chernihiv, 88 p. [in Ukrainian].
8. Chigincev, M. (2020). O professii aranzhirovshhika dlja gitary [About the profession of a guitar arranger]. Available at: <http://4igi.ru/217-pochemu-ya-prodayu-noty-o-professii-aranzhirovshchika-dlya-gitary>. (accessed 25 July 2020). [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 03.06.2020

УДК 378.147=111

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.208348>

Олександр Бондаренко, полковник, Військовий інститут
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

ТЕХНОЛОГІЯ РОЗРОБКИ ТА ЗМІСТОВА ЧАСТИНА ПРОФЕСІОГРАМИ ОФІЦЕРА-ВИХОВАТЕЛЯ ВІЙСЬКОВОГО ЛІЦЕЮ

У статті розглянуто технологію розробки професіограми офіцера-вихователя як засіб реалізації фахових вимог, умову розвитку особистості співробітника військового ліцею. Описано змістову частину технології професіограми офіцера-вихователя, що дозволяє окреслити основні вектори професійного навчання та перенавчання, підвищення кваліфікації та перекваліфікації фахівця військового ліцею, розкриття його фахових компетентностей для проходження служби. Здійснено аналіз сучасних нормативно-правових документів, науково-методичних джерел з питань освітнього процесу вищої військової освіти, проведено анкетування й тестування значного числа офіцерів Збройних Сил України та курсантів. Отримано експертні оцінки щодо складових професіограми офіцера-вихователя військового ліцею.

Ключові слова: освітня технологія; професіограма; професіографічний профіль офіцера-вихователя; професійна підготовка; військовий ліцей.

Рис. 1. Табл. 1. Літ. 10.

Oleksandr Bondarenko, Colonel, Military Institute,
Kyiv Taras Shevchenko National University

THE TECHNOLOGY OF DEVELOPMENT AND THE CONTENT COMPONENT OF THE PROFESIOGRAM OF AN OFFICER-TUTOR AT A MILITARY LYCEUM

The profesioqram allows to carry out the professional demands more effectively, to create good conditions for the development of a personality and to receive a result necessary for society, to determine the most effective ways of obtaining psychological qualities, professional training and re-education, the improvement of qualification and requalification and also available changes to the professional orientation in case it is needed for the particular profession.

The profesioqram of an officer-tutor at a military lyceum is a full set of competences, knowledge, skills and abilities that are to be acquired by an officer of the Armed Forces of Ukraine to effectively perform its obligations in the line of duty while functioning at a military lyceum.

The scientific article presents the analyses of scientific research in the field of profesiology and profesigraphy (V. Bodrov E. Garber, L. Herasymenko, E. Zeer, E. Klimov, Y. Kruschelnytska, R. Makarov, K. Platonov, V. Ryzhykov), the normative-legal documents on the educational process of higher military education, questioning and testing of a significant number of officers and cadets of the Armed Forces of Ukraine, the expert evaluation of military specialists have allowed to develop a profesioqram of an officer-tutor at a military lyceum. Cadets, military PhD students, scientific-pedagogical workers of the Military Institute at the Kyiv National Taras Shevchenko university have participated into the questionnaire, as well as the representatives of the military chair of the National Aviation University with a general number of 370 individuals. The questionnaires' have been processed in accordance with the metrics method, which is described in the course of the scientific article. In order to conduct the practical experiment, the educational disciplines of the variable part have been taken "Pedagogics and military training", "The general and military pedagogics" accordingly the knowledge, abilities and skills of pedagogical training of future officers have been determined that are to be developed in order to function effectively at a military lyceum.

Keywords: an educational technology; profesioqram; profesigraphical profile of an officer-tutor; professional training; military lyceum.

Постановка проблеми. Дослідження професіографічного профілю формування готовності офіцерів Збройних Сил України (ЗСУ) до професійної діяльності у військових ліцеях проводилось із використанням низки релевантних методів – вивчення нормативно-правових документів і джерел, спостережень за діяльністю, визначення специфіки професійної діяльності офіцера у військовому навчальному закладі,

бесіди, анкетування, інтерв'ювання, тестування фахівців, експертного оцінювання, аналізу помилок, математичної статистики. Визначення професіографічного профілю офіцера ЗСУ щодо професійної діяльності у військових ліцеях проводилось серед постійного складу та слухачів курсів підвищення кваліфікації Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка, кафедри військової

підготовки Національного авіаційного університету, військового ліцею імені Івана Богуна. Професійна діяльність офіцерів ЗСУ у військових ліцеях має специфічну особливість, тому що служба діяльність, на відміну від інших військових навчальних закладів та Збройних Сил, пов'язана із підготовкою юнаків до військової служби, їхнім системним національно-патріотичним вихованням, профорієнтаційною роботою щодо вибору майбутньої офіцерської професії. Сучасні військові навчальні заклади потребують офіцерів-вихователів, які здатні до ефективного управління учнівським колективом, а це потребує розвитку інноваційного мислення новатора, який розуміє роль педагогічної науки в сучасних умовах, уміє оцінювати і впроваджувати освітню інноватику у військовому ліцеї.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Здійснено огляд наукових досліджень у галузі професіології та професіографії (В. Бодров С. Гарбер, Л. Герасименко, Е. Зеер, С. Климов, Я. Крушельницька, Р. Макаров, К. Платонов, В. Рижиков та ін.); аналіз нормативно-правових документів щодо освітнього процесу у вищій школі, дослідження специфіки та особливостей його організації у ЗВО, військових ліцеях, анкетування й тестування значного числа офіцерів ЗСУ та курсантів. Численні експертні оцінки військових фахівців розроблено професіограму офіцера-вихователя військового ліцею, що дозволяє визначити відповідний набір – знання, уміння, навички, психологічної складової офіцера ЗСУ для професійної діяльності у військовому ліцеї. На актуальність окресленої проблематики вказують публікації сучасних вчених, в яких розглянуто становлення викладача-початківця вищого військового навчального закладу за умов впровадження освітніх технологій [5, 6].

Формулювання цілей статті. Описати технологію розробки та змістової частини професіограми офіцера-вихователя військового ліцею як системоутворювального чинника професійної підготовки.

Вклад основного матеріалу. Процес створення професіограм базується на певних принципах, дотримання яких забезпечує наукову обґрунтованість результатів дослідження. Принципи професіографії сформулював К. Платонов, а саме: комплексність; цілеспрямованість; особистісний підхід; надійність (вимоги до емоційної стійкості особистості в умовах перешкод); диференціація; типізація; перспективність і реальність [6]. Так, Я. Крушельницька [3] надає дефініційне визначення науково-практичного терміна “професіограма”, яке для нашого

дослідження формування готовності майбутніх офіцерів ЗСУ до професійної діяльності у військових ліцеях ми можемо взяти за основу. Вона відмічає, що професіограма – це спеціальна карта, яка містить розгорнутий перелік умов і характеристик трудової діяльності конкретної професії, її окремих вимог і професійно важливих якостей, якими повинен володіти працівник.

Учені пропонують доповнити існуючу систему принципів професіографії принципом “диференційованого підходу до вивчення професійної діяльності”, згідно з яким професіограми підрозділяються на кілька видів, в основі яких лежать різні цілі використання інформації про професії [2].

Представником вітчизняної школи психології професії К. Платоновим [5] розроблені наступні принципи професіографії, на які слід звернути увагу при проведенні професіографічного аналізу діяльності та побудови професіограми:

- цілеспрямованості (психологічне вивчення професії повинно проводитися не саме по собі, а для розв'язання дослідницьких чи практичних завдань, які визначають рівень вивчення професій, предмет дослідження, методи);
- особистісного підходу (слід враховувати можливі варіації індивідуального стилю діяльності та можливості компенсації одних індивідуально-особистісних властивостей іншими);
- допусків (у разі профвідбору необхідно вказувати не тільки набір професійно важливих якостей (далі ПВЯ) і протипоказань, а й кількісні межі мінімуму і максимуму при їх вимірі);
- надійності (не можна обмежуватися тільки сприятливими умовами праці, важливо виявити, описати і врахувати також рідкісні, екстремальні ситуації);
- перспективності і реальності (рекомендується враховувати тенденції розвитку професії, розглядати професії в культурно-історичному аспекті);
- етичний (важливо дотримуватися рівної поваги до представників різних професій, не допускати знецінення якихось видів праці заради реклами будь-якої професії);
- конкретності (для аналізу професії недостатньо перерахування завдань, що виконуються працівником, важливо з'ясувати також ступінь значимості цих задач, частоту їх зустрічальності, розподіл у часі, послідовність; ці характеристики можуть бути встановлені лише при вивченні конкретних трудових постів в організаціях і поступовому узагальненні приватних видів праці в групі за спеціальностями і професіями);

**ТЕХНОЛОГІЯ РОЗРОБКИ ТА ЗМІСТОВА ЧАСТИНА ПРОФЕСІОГРАМИ
ОФІЦЕРА-ВИХОВАТЕЛЯ ВІЙСЬКОВОГО ЛІЦЕЮ**

- цілісності (професійна діяльність людини не повинна розглядатися лише як механічна сума елементарних дій, операцій, а його психіка – як сума відносно самостійних психічних функцій) [5].

Система принципів професіографії, за В. Бодровим [1], включає:

- специфічність (конкретність) опису певної діяльності;

- поетапність вивчення діяльності (процесуальна послідовність збору та аналізу матеріалу; етапи – інформаційний, аналітичний, синтетичний, експериментальний, результуючий);

- спрямованість опису (відповідність конкретним цілям вивчення та конкретної практичної задачі);

- динамічність вивчення з урахуванням розвитку суб'єкта і зміни діяльності;

- системність (вивчення взаємозв'язків і взаємовпливів окремих компонентів діяльності на всіх її ієрархічних рівнях);

- ідентичність методичних прийомів і програм вивчення і опису (для коректного порівняння професій);

- використання якісно-кількісних методів вивчення (взаємне доповнення змістовної та статистичної інформації) [1].

“людина-художній образ”. Професії кожного типу висувають певні вимоги до особистості. Завдання, які розв'язуються в ході розроблення професіограми, можуть бути розбиті на три групи: А – психологічний аналіз особистості, Б – порівняння психологічних структур особистості й професії, В – визначення шляхів подальшого розвитку особистості, удосконалювання її психологічної структури відповідно до поставлених професійних цілей.

Як зазначають Л. Герасименко, Р. Макаров, В. Рижиков при складанні професіограми активно застосовуються аналіз відповідної документації, цілеспрямовані бесіди з компетентними в даній галузі людьми, спостереження за професійною діяльністю успішних працівників [4; 7; 8; 9]. Проведений аналіз дозволяє виділити наступні методологічні принципи розробки професіограми офіцера-вихователя у військовому ліцеї:

- системність (у професіограмі повинні відображатися специфіка і значимість конкретної посади в структурі військової організації, а також можливий професійний маршрут військовослужбовця);

- цілісність (оцінка та аналіз професійно важливих якостей діяльності повинні бути проведені у психофізіологічному, психічному,



Рис. 1. Складові системи принципів професіографії (за В. Бодровим)

Існують різні підходи до побудови професіографічного профілю. Один із найбільш продуктивних і таких, що набув широкого практичного застосування, був запропонований Є. Клімовим [2]. Одна з переваг даного підходу полягає в можливості його реалізації на рівні конкретних діагностичних методик (диференційно-діагностичний опитувальник, опитувальник професійної готовності).

Як основну класифікаційну ознаку професіограми Є. Клімов [2] виділяє предмет праці людини і розглядає п'ять основних груп професій: типу “людина-людина”, “людина-техніка”, “людина-природа”, “людина-знакова система”,

інформаційному та ментальному аспектах особистості офіцера ЗСУ);

- практичність (результати тестових досліджень повинні подаватися в термінах, що застосовуються в практичному напрямку прикладної психофізіології, а інструментальні методи повинні бути максимально апробовані для використання у сфері професійної діяльності офіцера ЗСУ у військовому ліцеї);

- науковість і сучасність (методологія досліджень повинна бути розроблена з урахуванням новітніх наукових концепцій, методів і знань);

- ефективність (в результаті має бути

запропоновано практичне розв'язання проблеми роботи з ліцеїстами в процесі підготовки їх до військової служби і подальшого навчання у вищих військових навчальних закладах).

Анкетне опитування фахівців (експертів) є найпоширенішим способом підготовки до розроблення професіограми при оптимальній кількості експертів по кожній професії (не менше 250–300). У проведеному анкетуванні взяли участь офіцери, курсанти і науково-педагогічні працівники Військового інституту Національного університету імені Тараса Шевченка, кафедри військової підготовки Національного авіаційного університету. На підставі даних, що отримані в результаті математичного опрацювання більше, ніж трьохсот анкет, нами визначено психологічні якості офіцера-вихователя військового ліцею. Для цього дослідження нами застосовано метод матриці, яка розкривалась в працях Р. Макарова, В. Рижикова [4; 10], де результати експертного опитування подаються у вигляді матриці відповідей (a_{ij}):

$$a_{ij} = \begin{pmatrix} a_{11} a_{12} \dots a_{1n} \\ a_{21} a_{22} \dots a_{2n} \\ a_{m1} a_{m2} \dots a_{mn} \end{pmatrix} \quad (1)$$

де:

$i = 1, 2, \dots, m$ – якості, що оцінюються;

$j = 1, 2, \dots, n$ – учасники опитування.

Нами застосовано для подальшого опрацювання отриманих результатів нижчепредставлену методику тому, що зазвичай оцінки учасників опитування мають суб'єктивний характер і виражаються в різних середніх значеннях оцінок, тому для зменшення впливу суб'єктивізму оцінок проводиться нормування. Із цією метою вихідна матриця відповідей (b_{ij}) перетворюється в матрицю нормованих оцінок (a_{ij}):

$$b_{ij} = \frac{a_{ij}}{\sum_{i=1}^m a_{ij}}, \quad (1.2)$$

Кількісна міра значущості кожної з професійно важливих якостей як середнє значення нормованої оцінки – i -ї якості обчислена за відповідями всіх учасників опитування і розраховується за нормованими оцінками. Далі визначається коефіцієнт відносної значущості кількісної оцінки кожної якості в порівнянні з максимальною можливою оцінкою S_{\max} (у частках одиниці), рівень S_{\max} (у частках одиниці). Рівень S_{\max} визначається в результаті припущення, що всі учасники

опитування даної групи оцінюють деякі якості вищим балом "100".

S_{\max} визначається на підставі думки експертів:

$$S_{\max} = \frac{1}{n} \sum_{j=1}^n \frac{2}{\sum_{i=1}^m a_{ij}}. \quad (1.3)$$

Коефіцієнт відносної значущості якостей (C) може перебувати в діапазоні від 1 до 0. У число професійно важливих якостей рекомендується включати якість із відносною значущістю $C > 0,7$ [8]. Професія військового відноситься до особливих професій підвищеної небезпеки і ризику, тому, крім медичних показників, є обов'язковий професійно-психологічний відбір відповідно установленим вимогам проходження військової служби для претендентів на військову службу.

Професіограма офіцера-вихователя військового ліцею. Відповідно до теми нашого дослідження, формування готовності майбутніх офіцерів ЗСУ до професійної діяльності у військових ліцеях було проведено анкетне опитування. В анкетному опитуванні брали участь курсанти, ад'юнкти, науково-педагогічні працівники Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка, кафедри військової підготовки Національного авіаційного університету загалом 370 осіб.

Показники професійно-важливих (необхідних) якостей (ПВЯ):

- висока активність, енергійність, працездатність;
- добра пам'ять, висока сконцентрованість уваги; розвинена уява і мислення;
- інтелектуальний розвиток (здатність до аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації);
- спрямованість (мотивація) на досягнення цієї організації, інтерес до управлінської діяльності;
- нервово-психічна стійкість;
- креативність (достатньо високий творчий потенціал, здатність бачити нове, знаходити вихід із нестандартних ситуацій і вирішувати проблеми оптимальними шляхами);
- комунікабельність – здатність встановлювати ділові відносини з керівництвом, підлеглими, вміння переконувати і впливати на людей;
- організаторські здібності.

Необхідні морально-вольові і емоційні риси офіцера-вихователя військового ліцею:

- почуття особистої відповідальності за доручену справу, здатність кваліфіковано підходити до прийняття рішень та їх реалізації;
- здатність підтримувати передове, нове, бачити перспективу;

**ТЕХНОЛОГІЯ РОЗРОБКИ ТА ЗМІСТОВА ЧАСТИНА ПРОФЕСІОГРАМИ
ОФІЦЕРА-ВИХОВАТЕЛЯ ВІЙСЬКОВОГО ЛІЦЕЮ**

Таблиця 1.

Знання та вміння варіативної частини “педагогіка та військове навчання”

<i>Знати</i>	<i>Вміти</i>
<p>теоретичні та практичні основи педагогічної науки;</p> <p>зміст і структуру освітнього процесу у військовому ліцеї;</p> <p>дидактичні засади підготовки військових фахівців; теорії гуманізації і демократизації військової освіти;</p> <p>світовий досвід у підготовці офіцерських кадрів; досягнення науки у педагогічній практиці; напрями розвитку педагогічної теорії; інноваційні технології розвиваючого та модульного навчання</p> <p>загальну характеристику класифікації основних дидактичних ігор: за областю діяльності, за характером навчального процесу, за ігровою методикою, за предметною областю, за видом ігрового середовища;</p> <p>основний зміст методики проведення основних інноваційних форм вузівського навчального процесу: лекція – диспут, прес-конференція, подорож у машині часу, науково-практична конференція, дискусія;</p> <p>процес виховання: сутність, основні проблеми в історії людства та сучасні, розгляд їх науковцями; виховний ідеал у системі виховної роботи з молоддю: історія, сучасність;</p> <p>загальну характеристику структурних елементів виховного процесу: мета, завдання, закономірності, принципи, форми, методи, засоби, результати виховання та їх коригування;</p> <p>сутність, характеристику основного змісту самовиховання;</p> <p>поняття про колектив, його ознаки, функції, структуру;</p> <p>військовий колектив і особистість учня військового ліцею в цьому колективі;</p> <p>теоретичні основи релігійних конфесій, які превалюють на території України</p>	<p>збирати і аналізувати інформацію з національних і міжнародних джерел, оцінювати її достовірності, використовувати в сучасних інформаційних технологіях і базах даних;</p> <p>абстрактного, логічного та критичного мислення, аналізу і синтезу;</p> <p>самоудосконалюватися і опанувати сучасними знаннями у професійній сфері;</p> <p>аналізувати результати своєї діяльності та застосувати методи когнітивної та емоційної регуляції власної діяльності, фізичного та психічного стану;</p> <p>зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку військової педагогіки та психології;</p> <p>використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя;</p> <p>демонструвати абстрактне, логічне та критичне мислення;</p> <p>формулювати та висловлювати власні судження, обґрунтовуючи її шляхом посилання на конкретні норми та практику психології;</p> <p>аналізувати результати своєї діяльності визначати напрями подальшого професійного розвитку;</p> <p>приймати виважені педагогічні рішення в короткі терміни;</p> <p>психолого-педагогічного самоаналізу, рефлексного самоконтролю;</p> <p>самовиховання як вища форма розвитку особистості офіцера;</p> <p>підготовка офіцерів до самостійної діяльності при відстоюванні національних інтересів</p>

- сміливість, принциповість, впевненість у собі, розвинені вольові і лідерські якості;

- дбайливість, справедливість, розсудливість, доброзичливість до людей;

- оптимізм, бадьорість, відсутність шкідливих звичок, добрий фізичний стан;

- інтелігентність, загальна культура.

Професіографічний профіль офіцера-вихователя військового ліцею базується на Статутних вимогах і професійній відповідності офіцера тактичного рівня в мирний і воєнний час. Такими вимогами є відповідальність за: загальну військову підготовку; виховання; військову дисципліну, морально-психологічний стан особового складу; підтримання внутрішнього порядку в підрозділі [8]. У результаті опанування навчальними дисциплінами варіативної частини

“Педагогіка та військове навчання”, “Загальна та військова педагогіка” у курсантів військового навчального закладу мають бути сформованими певні знання та вміння.

Практична реалізація змісту навчальних дисциплін варіативної частини “Педагогіка та військове навчання”, “Загальна та військова педагогіка” для курсантів військового навчального ліцею сприятиме розвитку певних практичних навичок майбутніх офіцерів-вихователів, а саме: планування та організація власної професійної діяльності; проведення науково-проектних досліджень; готовність до участі в аргументованій тематичній дискусії; оперування різноманітними інформаційними джерелами з питань фаху; моніторинг та експертна оцінка психологічних та ділових

особисто-професійних умінь підлеглих; оволодіння методикою управління підлеглих та підрозділів (служб); налагодження комунікативних зв'язків тощо.

Як доводить практика реалізації технологій професіограми офіцера-вихователя у військовому ліцеї, важливим фактором її ефективного впровадження у освітній процес є позитивна мотивація фахівця на розвиток юнацького колективу, власні високі моральні якості офіцера-вихователя як лідера, здатного об'єднувати учнівський колектив та ставити перед ним певні чіткі завдання та здійснювати методичний супровід (корекцію та підтримку молоді). Звичайно, що це потребує професійної культури спілкування, такту, навичок проведення ділових та морально-виховних бесід для різних категорій військових. Технологія офіцера-вихователя військового ліцею спрямована на здійснення психолого-педагогічного впливу на підлеглих (суб'єктів навчання); формування цільового компоненту педагогічного процесу та засоби його втілення у військовому колективі освітнього закладу.

Висновок. Отже, професіограма офіцера кадрового органу чітко визначає те, чим займається цей фахівець, які види діяльності домінують у його роботі, та які якості забезпечують успішність виконання його посадових обов'язків. Підготовка сучасного офіцера-вихователя військового ліцею має на меті забезпечення гармонійного розвитку особистості офіцера ЗСУ, що припускає розвиток усіх закладених у нього потенційних можливостей. В цьому вирішальна роль належить виробничій праці, професійній діяльності військового, тільки після забезпечення відповідності, адекватності потенційних можливостей і здібностей характеру майбутнього фахівця від нього можна чекати високих виробничих показників, а головне – особистої задоволеності.

Перспективи подальшого дослідження лежать у площині дослідження впливу на професіограму офіцера-вихователя інформаційної складової: політичних, соціально-економічних змін у соціумі, останніх розробок військової техніки та озброєння, розвитку інформаційного середовища в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности: учебн. пособ. для вузов. Москва : ПЕР СЭ, 2001. 511 с.
2. Климов Е. А. Психология профессионала: избр. психол. тр. / за ред. Д. И. Фельдштейн.

Москва ; Воронеж : Ин-т практ. психологии : НПО “Модекс”, 1996. 400 с.

3. Крушельницька Я. В. Фізіологія і психологія праці : підручник. Київ : КНЕУ, 2003. 367 с.

4. Макаров Р.Н., Герасименко Л.В. Теория и практика конструирования целевых моделей операторов особо сложных систем управления : монография. Москва: Изд-во Междунар. акад. проблем человека в авиации и космонавтике, 1997. 450 с.

5. Медвідь М., Черніченко І., Медвідь Ю., Дем'янишин В. Імплементация постанови КМУ від 21.08.2019 р. №800 “Деякі питання підвищення кваліфікації...” в процесі становлення викладача-початківця вищого військового навчального закладу. *Молодь і ринок*. Щомісячний науково-педагогічний журнал. Дрогобич, 2020. № 1 (180). С.6–11.

6. Платонов К. К. Проблемы способностей. Москва : Наука, 1972. 312 с.

7. Платонов К. К. Структура и развитие личности. Москва : Наука, 1986. 255 с.

8. Рижиков В. С. Теорія і практика конструювання цільових моделей (професіограм) та процесу професійної підготовки майбутніх юристів : монографія. Херсон : “Айлант”, 2010. 280 с.

9. Рижиков В. С. Значення професійних якостей в цільовій моделі навчально-виховного процесу підготовки військових. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка: соціальна робота. Вип. 2, 2017. С.61–64.

10. Ryzhykov V. A Technology of Development of the Lawyer's Psychogram and its Meaningful and Practical Component. *Journal of Advanced Research in Law and Economics // Volume VII Issue 1(15) Spring 2016*. С.100–108. ISSN: 2068-696X Journal DOI: <http://dx.doi.org/10.14505/jarle>

REFERENCES

1. Bodrov, V.A. (2011). *Psikhologiiia professionalnoi prigodnosti* [Psychology of professional aptitude. Tutorial]. Moscow, 511 p. [in Russian].
2. Klimov, E.A. (1996). *Psikhologiiia professional: izbrannye trudy* [Professionals psychology: selected academic papers]. Moscow, 400 p. [in Russian].
3. Krushelnytska, Ya.V. (2003). *Fiziolohtia i psikhologiiia pratsi: pidruchnyk* [Physiology and psychology of labor: textbook]. Kyiv, 356 p. [in Ukrainian].
4. Makarov, R.N. (1997). *Teoriia i praktika konstruirovaniia tselevykh modelei operatorov osobo slozhnykh system upravleniia: monografiia* [Theory and practice of constructing target models for operators of especially complex control systems: monograph]. Moscow, 450 p. [in Russian].

5. Medvid, M., Chernichenko, I., Medvid, Yu. & Demyanyshyn, V. (2020). Implementation of the resolution of the KМУ from 21.08.2019, No.800 "Certain issues of advanced training..." in the course of formation of the beginner lecturer of higher military educational establishment. "Youth and market". *Monthly scientific-pedagogical journal*. Drohobych, Vol.1 (180), pp. 6–11. [in Ukrainian].

6. Platonov, K.K. (1972). *Problemy sposobnosti* [Ability problems]. Moscow, 312. [in Russian].

7. Platonov, K.K. *Srukturna i razvitie lichnosti* [Personality structure and development]. Moscow, 255 p. [in Russian].

8. Ryzhykov, V.S. (2010). *Teoriia i praktyka konstruyuvannia tsiliovych modelei (profesiogram) ta protsesu profesiinoi pidhotovky maibutnikh yurystiv: monografiia* [Theory and practice of

designing target models (profesiograms) and the process of professional training of future lawyers: monograph]. Kherson, 280 p. [in Ukrainian].

9. Ryzhykov, V.S. (2017). *Znachennya profesiinykh yakosteï v tsiliovii modeli navchalno-vykhovnogo protsesu pidgotovky viiskovykh* [The role of professional qualities within the target model of educational and training process of military servicemen]. Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv: social work. No. 2, pp.61–64. [in Ukrainian].

10. Ryzhykov, V. (2016). A Technology of Development of the Lawyer's Psychogram and its Meaningful and Practical Component. *Journal of Advanced Research in Law and Economics*. Vol. VII Iss. 1(15) Spring 2016, pp. 100–108. DOI: <http://dx.doi.org/10.14505/jarle> [in English].

Стаття надійшла до редакції 03.06.2020

УДК 37(091)(477)(092):78

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.211943>

Наталія Ек, старший викладач кафедри музикознавства та фортепіано
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

МУЗИЧНО-ВИХОВНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ СОФІЇ РУСОВОЇ

У статті розкриваються характерні риси діяльності знаного українського педагога і громадської діячки Софії Русової (1856–1940), яка присвятила своє життя і талант творенню національної системи виховання. Здійснено спробу розкрити особливості її спадщини в галузі музичного виховання, пов'язаної з особливостями загальноукраїнських культурних і педагогічних процесів.

Вся педагогічна спадщина Софії Русової присвячена зосередженню уваги громадськості до проблем народної школи. Теоретичні принципи побудови системи національної освіти, опрацьовані Русовою, мають загальнокультурне значення. Надзвичайно великий інтерес становлять праці С. Русової з питань національного мистецтва та його значення в системі освіти та виховання. Тут вчена зазначає на важливості якнайбільше використовувати скарбницю національної творчості в навчанні й музичному зокрема, скеровувати учнів до розуміння краси світового мистецтва через ознайомлення з рідним народним мистецтвом, яке, за переконанням Русової, є найважливішим засобом пробудження художнього почуття у дітей.

Ключові слова: Софія Русова; музика; фольклор; образність; національна школа; музичне виховання; педагогічний репертуар.

Лім. 13.

Nataliya Ek, Senior Lecturer of the Musicology and Piano Department
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

MUSICAL AND EDUCATIONAL DIMENSIONS OF SOFIYA RUSOVA'S PEDAGOGICAL HERITAGE

The article deals with the characteristic features of the activity of the famous Ukrainian pedagogue and public figure Sofiya Rusova (1856-1940), who devoted her life and talent to the creation of the national educational system. An attempt was made to define the peculiarities of her musical education heritage related to the features of Ukrainian cultural and pedagogical processes.

The entire pedagogical heritage of Sofiya Rusova is devoted to focusing public attention on the problems of national school. The theoretical principles of building the system of national education, elaborated by Rusova, are of universal cultural significance. S. Rusova's works on national art and its importance in education are of great interest. The scientist emphasizes the importance of maximizing the use of national creativity in teaching and music in particular, as well as guiding students to understanding the beauty of world art through the acquaintance with native folk art. According to Rusova, it is the most important means of awakening the children's art feelings.

S. Rusova considered art education as the basis for the formation of the children's emotional sphere, a tendency for mercy and sensitiveness, an important factor in the development of creative abilities. In this way she considered music among the kinds of arts that are particularly influential in the harmonious development of young people.

The scientist affirmed that school and education should absorb all the progressive achievements of foreign reformers, and, at the same time, they should create their own system on a national basis, taking into account the needs of their land, national requirements and historical traditions.

The pedagogical works of S. Rusova – "Preschool Education", "Theory and Practice of Preschool Education", "Mykola Lysenko", "Nationalization of School", that reveal the problems of musical education of young people are analysed in the article.

The phenomenon of S. Rusova is determined in that fact that in her practice and scientific activity she was as a psychologist, teacher-methodologist and scientist at the same time. Her concept is connected with a national system of education, national education, which are the first conscious condition for the psychological satisfaction of the nation.

Keywords: Sofiya Rusova; music, folklore; imagery; national school; musical education; pedagogical repertoire.

Постановка проблеми. Актуальні завдання української музикознавчої і педагогічної науки включають максимально достовірне висвітлення музичних і виховних процесів у різні історичні періоди, відкриття забутих чи замовчуваних сторінок нашої музичної історії, відображення сучасного стану української музичної культури. Для об'єктивної оцінки загальноукраїнського музичного процесу важливим є не лише показ музично-педагогічних явищ сьогодення, але й минулого, які відзначаються своєрідністю та значимі відмінностями освітніх процесів.

Видатний український педагог і громадська діячка Софія Русова присвятила своє життя і талант творенню національної системи виховання, проте її ім'я та ідеї до 90-х рр. ХХ ст. майже не пропагувались і не зазнавали достатнього втілення в освітньому процесі України.

Софія Русова стверджувала, що народ, який не має своєї школи "засуджений на пригноблене становище, на постійне вживання чужого хліба; він живе не по своїй живій душі, а чужим розумом. Такому народові, який не має своєї школи й не дбає про неї, призначені економічні злидні й культурна смерть" [8]. Це твердження актуальне на сучасному етапі як в українських реаліях, так і для європейських народів. Зважаючи на те, що кожне питання опрацьоване нею теоретично й доведено до рівня практичних рекомендацій і порад на основі багатьох праць дослідників того часу (Г. Спенсера, Г. Сковороди, П. Лесгафта, К. Гросса, К. Ушинського, Дж. Болдвіна, Л. Толстого, І. Сікорського, О. Лазурського, Й. Песталоцці, Ф. Фребеля, М. Монтесорі), то стає зрозуміло, як потрібні сьогодні праці С. Русової для ґрунтовного і компетентного розв'язання проблем виховання і особливо музичного.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Вся педагогічна спадщина С. Русової присвячена

зосередженню уваги громадськості до проблем народної (національної) школи. Багатовекторність її особистості зумовила розгляд виховного процесу у різних сферах – це дошкільне виховання, моральне, релігійне, естетичне, музичне виховання, аспекти взаємовідносин між вчителями і учнями. Педагогічна спадщина і, зокрема, доробок у галузі музичного виховання пов'язаний з особливостями загальноукраїнських культурних і педагогічних процесів.

Педагогічна спадщина Софії Русової стала об'єктом дослідження у працях (О. Губко, І. Зайченко, Г. Дацюк, О. Джус, В. Качкан, В. Майборода, І. Пінчук, О. Проскура, О. Таран, О. Фролова та ін.) в контексті розгляду проблем національного виховання, розвитку української системи освіти, проблем усебічного виховання молоді тощо.

Творчість Софії Русової, зокрема, у галузі музичного і естетичного виховання розкриті доволі фрагментарно у нечисленних статтях: О. Проскури [5]; Ягупова [13], у працях О. Вишневського [1], Г. Падалки [4].

Мета дослідження полягає у висвітленні музичних сторінок педагогічної спадщини Софії Русової.

Виклад основного матеріалу. Софія Русова (Ліндфорс) народилася 18 лютого 1856 р. в селі Олешня на Чернігівщині в родині шведа Федора Ліндфорса, військового за фахом та представниці аристократії французького походження Ганни Жерве, які обрали Україну своєю батьківщиною. Батько займався визволенням селян з кріпацтва, залагодженням їхніх земельних справ, що викликало незадоволення місцевих землевласників. Софія отримала чудову освіту в неї були чудові музичні здібності. В 1871 р. сестри Ліндфорс – Марія і Софія – організували дитячий садок у Києві. Серед вихованців (переважно з родин інтелігенції), були діти Старицьких. Завдяки Старицьким, з якими їх зв'язували теплі стосунки,

Марія і Софія записалися з Миколою Лисенком, а від 1872 р. вони цілковито ввійшли в українське товариство. У приміщенні цього садочка у 1874 р. було поставлено оперу М. Лисенка “Різдвяна ніч” [3, 58].

Саме педагог і етнограф Олександр Русов, чоловік Софії, розмовляючи з нею українською мовою, розкрив їй красу українського фольклору, і “без довгих промов та пояснень збудив у мене ту любов до нашого народу, що вже ніколи не покидала мого серця й керувала всією моєю працею довгі літа” [5, 9]. Під впливом чоловіка Софія Русова завершила своє перше етнографічне дослідження – збирила й записала в Олешні коляди, щедрівки, пісні, обряди, казки. О. Русов володів чудовим голосом і саме йому М. Лисенко “доручав співати свої пісні” і на їхньому весіллі “єдиним весільним подарунком була рапсодія “Золоті ключі”, яку Лисенко присвятив Софії Федорівні” [2, 114].

Проживаючи в Петербурзі (1874–1876), де чоловік працював над дослідженням на здобуття ступеня магістра слов’янознавства, для молодого подружжя випала складна, відповідальна й почесна місія – порятувати від знищення заборонені поетичні рукописи Тараса Шевченка, опублікувати за кордоном увесь “Кобзар” без цензурних скорочень. У 1875–1876 рр. Русови здійснили в Празі підготовку і видання двотомника “Кобзаря”, а також перевезення його в Україну. Такий подвижницький вчинок став їхнім великим внеском в скарбницю української культури.

Від 1876 р. Русови працювали в Чернігові, Ніжині, Києві, Одесі, Харкові, Херсоні, Вінниці, розвиваючи освіту, збираючи інтелігентські наукові кола. Через таку діяльність Софію Русову, яка була на той час матір’ю двох маленьких дітей, було ув’язнено без представлення визначених звинувачень в Лук’янівській тюрмі у Києві. Проте, де б не проживала С. Русова, вона всюди засновувала освітні дитячі заклади (садки, недільні школи), народні читальні, проводила різнобічну просвітницьку і наукову діяльність.

С. Русова була членом Центральної Ради, а на запрошення секретаря освіти першого українського уряду Івана Стешенка стала очільницею відділів позашкільної освіти і дошкільного виховання й зайнялась відродженням осередків товариства “Просвіта”, створенням дитячих садків, підготовкою нових українських педагогічних кадрів. Невдовзі ситуація в Україні ускладнилася, Центральна Рада була змушена евакуюватись. Вчена-педагог емігрувала до Львова, а згодом до сина у Відень, де спочатку зайнялась перекладами творів Кіплінга, а потім

науковою працею, написавши ряд досліджень. У Подебрадах, Гаазі вона виступала з лекціями, в яких розповідала про ситуацію в Україні, голод і репресії. У 1923 р. С. Русова розгорнула активну діяльність під час заснування в Празі Українського Педагогічного інституту імені Михайла Драгоманова, де згодом викладала педагогіку й далі плідно трудилась на науковій ниві.

У 1934 р. у Коломії з’явилася книжка С. Русової “Наші визначні жінки”, написана з нагоди 50-річного ювілею Українського Жіночого Конгресу (1884 – 1934). У 1945 р. праця була перевидана в Канаді. У цьому дослідженні висвітлено життєпис і мистецькі здобутки визначних жінок в історії України.

Софія Русова померла 5 лютого 1940 р. й похована в Празі на Ольшанському цвинтарі, поблизу могили поета Олександра Олеся.

Перший період творчої і наукової діяльності Софії Русової (від кінця ХІХ ст. до 1905 р.) пов’язаний з просвітницькою працею. Тоді з’явилась одна з перших її історичних книжок – збірка оповідань про Київ, а також невеликий альбом “Оповідання для малих дітей” – вісім, від руки написаних оповідань, якими авторка прагнула розбудити в дитині дослідника, збагатити її фантазію, думку, світогляд. Серед перших наукових праць, була стаття С. Русової французькою мовою, присвячена творчості Т. Шевченка. У низці досліджень С. Русової цього періоду висвітлюється життя і творчість Г. Квітки-Основ’яненка, Г. Сковороди, М. Гоголя, М. Драгоманова, Т. Шевченка, Н. Кобринської, Марка Вовчка, Марії Заньковецької, а також славних представників мистецтва за рубіжем.

Наступний, другий період (1906 – 1916) діяльності С. Русової характерний зосередженням уваги на педагогічній діяльності й написанні учбових посібників: “Український буквар” (1906), “Початкова географія” та підручників французької мови. Співпрацювала також і з журналом “Світло”, викладала педагогіку та іноземну мову, вела громадську роботу в Україні та в евакуації.

Третій період – це праця С. Русової в Центральній Раді в умовах Української Народної Республіки. У першому числі журналу вже від Комісаріату освіти С. Русова вмістила програмну статтю “Націоналізація школи”, готувала і видавала книжки, підручники, як “Дошкільне виховання” (1918), до якої увійшли її лекції з педагогіки і психології.

До четвертого періоду належить діяльність С. Русової в еміграції (1921 – 1940), коли з’явилися підручники для студентів, майбутніх

педагогів: “Теорія і практика дошкільного виховання” (1924), “Дидактика” (1925), “Національна школа у різних народів” (1927), “Нові методи дошкільного виховання” (1927).

Вся педагогічна спадщина Софії Русової присвячена зосередженню уваги громадськості до проблем народної школи. Вона зазначала, що: “Підвалинами націоналізації школи бувають завше два начала: безпосередня націоналізація педагогічних засобів виховання і навчання, цебо – рідна мова викладу і зміна програми з тенденцією внести ті науки, які дають найбільш громадської національної свідомості, – історію і географію рідного краю і народне мистецтво – музика, співи, орнаментика; друга підвалина національної школи – це єднання її з людиною, бо школа... це центр освіти, це центр не тільки морального, а й політичного виховання, політичного не в розумінні діяльності тієї чи другої партії, а політично-громадського виховання, без якого не розвиватиметься нове життя” [10, 296]. Теоретичні принципи побудови системи національної освіти, опрацьовані Русовою, мають загальнокультурне значення. Вони можуть стати ґрунтовною базою на сучасному етапі розбудови національних шкіл і дошкільних навчальних закладів поляків, євреїв, росіян, болгар, угорців, румунів, литовців та інших народів, які проживають в Україні. У цьому середовищі діти зростатимуть з почуттям власної національної гідності, любові до Батьківщини і водночас поваги до інших народів, готовності до спільної праці і моральних обов’язків [12, 124].

Вихідні положення про значення національної системи виховання С. Русова виклала у своїй книжці “Дошкільне виховання” [9], опублікованій у 1918 р. Тут, попри різноманітні поради у моральному, релігійному, естетичному вихованні дитини, С. Русова звертає велику увагу на розвиток музичного слуху. Авторка праці пропонує цікаві ігри, під час яких: співають пісні про зозулю, і дитина, що стоїть всередині дитячого кола, повинна вгадати: хто кував ку-ку. Друга гра – це сховати яку-будь річ і казати дитині шукати її під звуки фортепіано – голосні, коли дитина близько підходить до захованого предмету, чи тихенькі, коли вона від нього віддаляється. Особливо сприяє розвитку слуху ритмічна гімнастика, і її треба вживати у всіх дитячих садах. Так само потрібно, щоб діти співали хором простих пісень з невисоким регістром: найкраще починати з народних.

Надзвичайно великий інтерес становлять праці С. Русової з питань національного мистецтва та його значення в системі освіти та виховання. Тут

вчена зазначає на важливості якнайбільше використовувати скарбницю національної творчості в навчанні, скеровувати учнів до розуміння краси світового мистецтва через ознайомлення з рідним народним мистецтвом, яке, за переконанням Русової, є найважливішим засобом пробудження художнього почуття у дітей.

“Можна сміливо сказати, – вважала С. Русова, – що, використовуючи національне мистецтво, – цей могутній фактор художньо-етичного виховання, фактор, який створює в народній школі атмосферу ідеалізму, піднесеного настрою і пошуку вічно прекрасного, наша школа віднайшла нові засоби благородного виховного впливу” [6, 5].

У руслі розробки концепції національної системи освіти, і виховання С. Русова опублікувала протягом 1913–1914 рр. низку статей, що згодом лягли в основу невеликої за обсягом, але багатой за змістом книжки “В дитячому садку”, яка вийшла в 1919 р. Вона є переконливим свідченням того, що тільки тепер, ми ставимо ті питання, які вже не тільки ставила, а й розв’язувала Русова. Це насамперед питання гуманізації та індивідуалізації виховного процесу в дитячих садках, добору змісту й відповідних форм роботи з дітьми.

Мистецьке виховання С. Русова вважала основою закладання у дітей емоційної сфери, схильності до милосердя та чуйності, важливим чинником розвитку творчих здібностей. Серед тих видів мистецтв, які з особливою силою впливають на гармонійний розвиток молоді, вчена вважала музику. Саме музика, відзначала вона, здатна “виховувати глибокі і благородні почуття, переживання і емоції”, вона може “передавати найтонші відтінки настроїв людей”, давати людям “багато насолоди і приємності” [9, 70].

Опираючись на свій досвід, С. Русова зауважувала, що захоплення музичним мистецтвом проявляється у ранньому віці, і особливо залежить від атмосфери, в якій виховується дитина, тобто в таких родинях, де постійно звучать спів та інструментальна музика. Тож, у дитячих садочках слід також створювати таку мистецьку атмосферу, яка б забезпечувала музичний розвиток дитини.

На думку Русової, “від доброго слуху залежить ясна думка, ясна мова, тонкий слух дає нам чимало приємних вражень” [9, 70]. Важливим чинником для розвитку слуху постає навчання дітей уважно слухати звуки природи. “Бажано, щоб діти добре були знайомі з голосами різних птахів, звуком поточної води, вітру й т. ін.” – відзначала С. Русова [11, 165]. Захоплюючись

професійним досвідом італійського педагога М. Монтесорі, С. Русова вважала сприятливими його поради і вправи: вміння дотримуватися абсолютної тиші – мовчанки, “коли діти прислухаються до тих непомітних звуків, на які вони під час гри не звертали жодної уваги” [9, 70] тощо.

Важливим завданням вихователя Русова вважала вміння правильного підбору музичного репертуару, адже розвиток духовного світу дитини буде повноцінним завдяки знайомству з високохудожніми творами. У праці “Дошкільне виховання” вона наводить приклади таких композицій, серед яких твори українських композиторів М. Лисенка і Я. Степового, а також зразки зарубіжної музики Вагнера, Шопена, Бетховена, Россіні, Гріга, Чайковського. Особливо відповідально треба ставитись до вибору пісень, визначених для виконання дітьми. “В сучасних збірниках дитячих пісень трапляються дуже небажані, хоч і веселі, пісні, ніби з якогось шансонеточного репертуару”. Таких пісень “треба дуже берегтись, вони легко подобаються своїм веселим настроєм, але вони псують смак дітей”, – застерігала вчена [11, 200].

Софія Русова зазначала, що усна і музична (пісенна) народна творчість мають величезний виховний потенціал. “Можна сміливо сказати, – стверджувала вона, – що, використовуючи національне мистецтво, наша школа віднайшла б нові засоби виховного впливу” [11, 73]. Таким чином для музичного і загального розвитку молоді варто залучати фольклорні зразки, близькі дитині за образністю і відчуттями, адже вони допоможуть “викликати усі ті емоції, які підносять красу, ціну, вартість життя, зміцнюють любов і прихильність до людей – творців мистецтва, постійно примушують шукати чогось прекрасного поза межами свого буденного егоїстичного животіння” [9, 148].

До кожного свята Русова радила добирати відповідні народні пісні і танці: на Різдво – коляди, вертеп, весною – веснянки, гаївки тощо. “В кожному святі треба єднати народне, національне, фольклорне із загальнокультурним і давати щось естетичне, красне й радісно-веселе”, – наголошувала педагог [9, 15].

Серед основних видів музичної діяльності дітей С. Русова виокремлювала хорівий спів, слухання музики, гру на музичних інструментах, музично-ритмічні рухи, дитячу музичну творчість. Спів, на думку вченої-педагога, є особливо корисним для дітей, оскільки він виховує їх естетично, а також, розвиває музичні здібності й дуже гарно впливає на настрої та душу [9, 14].

До дитячого репертуару необхідно залучати мелодії у зручному для дитячого голосу середньому регістрі, а найкраще, якщо до нього входять національні пісні і прості та чудові мотиви світової класики [9, 70]. Слухаючи музику дитина розвиває увагу, уяву, кмітливість, вчиться розрізняти настрої музичного твору – сумний чи радісний, спокійний чи збуджений.

У праці “Теорія і практика дошкільного виховання” педагог зазначала, що “виховуючи в дітях обережність, увагу до своїх рухів, можна вживати ігри”, які вона подає зі співом, доводячи, що вони додають естетики, ритмічності рухам і добре впливають на розвиток слуху і легенів.

Стаття С. Русової, присвячена творчості М. Лисенка вперше була опублікована у журналі “Вільна українська школа” на 1918 – 1919 шкільний рік [7]. Вона написана з нагоди 75-річного ювілею композитора, який відзначався вже після смерті. Публікація пронизана теплими відгуками і почуттями про творчість, фольклористичну, педагогічну і громадську діяльність митця. Тут С. Русова подає і своє особистісне розуміння одного з видів мистецтва – музики та невіддільність її розвитку від “національних музикальних форм і виразів”: “Серед ріжних форм мистецтва музика має особливе значіння: з одного боку це є найінтимніша мистецька форма, яка проймає душу тонкими відтінками почуття, яка краще слова виявляє різноманітні почуття людського серця; з другого боку, музика є найбільш демократична форма мистецтва, яке захоплює народні маси, яке розвивається разом з розвитком найвищих ідеалів людності, іде в супроводі величних подій історичного життя в супроводі розвитку релігійних ідеалів. В згоді з цим музика розвивається у кожного народу, з особистими національними музикальними формами і виразами” [7].

С. Русова вбачає велике завдання національного композитора: “він працює не тільки для свого власного захоплення – він виявляє одну з найважливіших національних рис свого народу, його музикальну індивідуальність. В діяльності Лисенка з’єднувалися і **музикальна** творчість і етнографічне знайомство зі своїм народом і розуміння його психологічної вдачі. Але скільки перешкод стояло завше на шляху його роботи, як мало життя тогочасної України, сприяло розвитку національного мистецтва!... А свої власні перешкоди М. В. переживав з шляхетною витриманістю, він жив одним життям зі своєю країною, зі своїм народом, і це робило з нього не тільки безсмертного артиста; а й славетного громадянина. Рідко коли ці два настрої, ці два

напрямки думок єднаються в представниках мистецтва – звичайно, служіння красі, інтереси мистецтва захоплюють людину цілком, ставлять перед артистом такі великі принади, що вони одхиляються від усього іншого і лише живуть мистецькими вражіннями, завданнями свого мистецтва. Не таким був наш високошановний музикант – Лисенко; він усе життя був проинятий активним коханням до рідного краю – Україна була тією Музою, яка керувала, направляла і його творчість, і його життя, вона світилася в його творах, їй приносив він на олтар свої найкращі сили” [7].

Висновки. Праці С. Русової не втратили актуальності й сьогодні. Її спадщина базується на органічному поєднанні народної педагогіки із сучасними їй світовими дослідженнями в галузі вікової психології. Феномен С. Русової полягає саме в тому, що в своїй практиці й науковій діяльності вона постала як психолог, педагог-методист і вчена одночасно. В основі її концепції лежить національна система освіти, національне виховання, що є першою свідомою умовою для справедливого психологічного задоволення нації. Творення і розвиток національної школи є невідкладним обов’язком педагогічних кадрів.

Окреслюючи своє розуміння музичного мистецтва, Русова наголошувала, що музика з одного боку є найінтимнішою мистецькою формою, яка проймає душу тонкими відтінками почуття, і яка краще від слова виявляє різноманітні почуття людського серця; з іншого боку, музика є найбільш демократична форма мистецтва, яка захоплює народні маси, яка розвивається разом з розвитком найвищих ідеалів людності, іде в супроводі величних подій історичного життя в супроводі розвитку релігійних ідеалів. В згоді з цим музика розвивається у кожного народу, з особистими національними музичними формами і виразами.

Немає народу, який не мав би свого національного мистецтва, яке є могутнім чинником художнього розвитку і пробудження нових національних творчих сил. С. Русова стверджувала, що школа і освіта мають вбирати в себе всі прогресивні здобутки закордонних реформаторів і водночас створювати свою систему на національному ґрунті, враховуючи потреби свого краю, національні вимоги, історичні традиції. Варто наголосити, що ці принципи не застаріли і сьогодні, адже завдання створення системи національної освіти в Україні стало невідкладною проблемою і в науковому, і в практичному аспектах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вишневецький О. Національно-духовне відродження в українській школі. Трускавець, 1992. 47 с.
2. Левчанівська І. Сенаторка (мемуари). Дубно-Луцьк, 2004. С. 114.
3. Никитюк Н. Роль жіноцтва в музичній культурі Волині 20-30-х років ХХ століття. *Студії мистецтвознавчі*. Київ, 2008. № 2 (22). С. 49–60.
4. Падалка Г. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України, 2008. 274 с.
5. Проскура О. Біля джерел української педагогічної думки. *Русова С. Вибрані педагогічні твори*. Київ: Освіта, 1996. С. 5–33.
6. Русова С. Націоналізація школи. *Вільна українська школа*. 1917. № 1. С. 3–7.
7. Русова С. Микола Лисенко. *Вільна Українська школа*. 1918-19. № 4. С. 233–235.
8. Русова С. Вибрані педагогічні твори / Ред. О. В. Проскура. Київ: Освіта, 1996. 304 с.
9. Русова С. Дошкільне виховання. *Русова С. Вибрані педагогічні твори*. Київ: Освіта, 1996. С. 34–184.
10. Русова С. Націоналізація школи. *Русова С. Вибрані педагогічні твори*. Київ: Освіта, 1996. С. 296.
11. Русова С. Вибрані педагогічні твори. Кн. 2./за ред. Є. І. Коваленко; упоряд., передм., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук]. Київ: Либідь, 1997. 320 с.
12. Фролова О. Поняття національного виховання у філософськоосвітньому вченні С. Русової. *Українознавство*. 2006. № 3. С. 122–126.
13. Ягупов В. А. Розвиток педагогіки в Україні. Софія Русова і дошкільне виховання. *Ягупов В. А. Педагогіка. Навчально-методичний посібник*. Київ: Либідь, 2002. 560 с.

REFERENCES

1. Vyshnevskiy, O. (1992). Natsionalno-dukhovne vidrozhennia v ukrainiskii shkoli [National-spiritual revival in the Ukrainian school]. Truskavets, 47 p. [in Ukrainian].
2. Levchanivska, I. (2004). Senatorka (memoary) [Senatorka (memoirs)]. Dubno-Lutsk, p. 114. [in Ukrainian].
3. Nykytiuk, N. (2008). Rol zhinotstva v muzychnii kulturi Volyni 20-30-kh rokiv XX stolittia [The role of womanhood in the musical culture of Volyn 20-30-ies of the twentieth century]. *Art Studies Studios*. Kyiv, no. 2 (22). pp. 49–60. [in Ukrainian].
4. Padalka, H. (2008). Pedahohika mystetstva (Teoriia i metodyka vykladannia mystetskykh dystsyplin) [Pedagogy of the Arts (Theory and Methods of Teaching Arts)]. Kyiv, 274 p. [in Ukrainian].
5. Proskura, O. (1996). Bilia dzherel ukrainskoi pedahohichnoi dumky [Near the sources of Ukrainian pedagogical thought]. *Rusova S. Selected Pedagogical Works*. Kyiv, pp. 5–33. [in Ukrainian].
6. Rusova, S. (1917). Natsionalizatsiia shkoly [Nationalization of the school]. *Free Ukrainian school*. No. 1. pp. 3–7. [in Ukrainian].
7. Rusova, S. (1918-19). Mykola Lysenko [Mykola Lysenko]. *Free Ukrainian School*. No. 4. pp. 233–235. [in Ukrainian].
8. Rusova, S. (1996). Vybrani pedahohichni tvory [Selected Pedagogical Works]. (Ed.) O. V. Proskura. Kyiv, 304 p. [in Ukrainian].

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА МЕТОДИКА НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ЗАСОБАМИ НАРОДНОПІСЕННОЇ ТВОРЧОСТІ**

9. Rusova, S. (1996). Doshkilne vykhovannia [Preschool education]. *Rusova S. Selected Pedagogical Works*. Kyiv, pp. 34–184. [in Ukrainian].

10. Rusova, S. (1996). Natsionalizatsiia shkoly [Nationalization of the school]. *Rusova S. Selected Pedagogical Works*. Kyiv, p. 296. [in Ukrainian].

11. Rusova, S. (1997). Vybrani pedahohichni tvory [Selected Pedagogical Works]. Book 2. in order. E. I. Kovalenko; ed., preface, adj. E. I. Kovalenko, I. M. Pinchuk. Kyiv, 320 p. [in Ukrainian].

12. Frolova, O. (2006). Poniattia natsionalnoho vykhovannia u filosofskskoosvitnomu vchenni S. Rusovoi [The concept of national education in the philosophical doctrine of S. Rusova]. *Ukrainian Studies*. No. 3. pp. 122–126. [in Ukrainian].

13. Yahupov, V. A. (2002). Rozvytok pedahohiky v Ukraini. Sofiia Rusova i doshkilne vykhovannia [Development of pedagogy in Ukraine]. *Yagupov V. A. Sofia Rusova and preschool education*. Kyiv, 560 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 29.06.2020

УДК 37.035.6:784.4

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.211944>

Оксана Крусь, старший викладач
кафедри історії, теорії музики та методики музичного виховання
Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА МЕТОДИКА НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ЗАСОБАМИ НАРОДНОПІСЕННОЇ ТВОРЧОСТІ**

У статті виокремлені педагогічні принципи; із їхнім дотриманням визначений комплекс педагогічних умов, який передбачає: насичення національно-орієнтованим змістом на основі регіональної народнописенної творчості стрижневих дисциплін музично-педагогічної підготовки; мотивування до оволодіння регіональним музичним фольклором; організацію музично-пізнавальної, музично-педагогічної і виконавської творчості студентів-музикантів на практико-діяльній основі в єдності аудиторної і позааудиторної діяльності. Для ефективної реалізації педагогічних умов запропоновані поетапно впроваджені форми й методи опанування дисциплін. У результаті розроблена методика національного виховання майбутніх учителів музики засобами народнописенної творчості з актуалізацією краєзнавчого аспекту в єдності форм і методів, які зорієнтовані на реалізацію кожної педагогічної умови та спираються на засвоєння змісту фахових музичних дисциплін.

Ключові слова: національне виховання; народнописенна творчість; регіональний музичний фольклор; педагогічні умови та методика національного виховання.

Табл. 1. Літ. 7.

Oksana Krus, Senior Lecturer of the History, Theory of Music and
Methodics of Musical Education Department of the
Institute of Arts, Rivne State Humanitarian University

**PEDAGOGICAL CONDITIONS AND METHODICS OF NATIONAL BRINGING UP THE
FUTURE MUSIC TEACHERS BY MEANS OF FOLK-SONG CREATIVITY**

The article deals with the methodical bases of national upbringing of future music teachers by means of folk-song creativity in the process of acquiring the professional disciplines of music-pedagogical preparation. In particular, the pedagogical principles (cultural conformity, purposefulness of the educational process, pedagogical expediency, orientation of students towards future pedagogical creativity, variability of the pedagogical interaction process, purposeful motivation to acquiring folk-song creativity, intercultural tolerance, prompting to practical activity) are highlighted; with their observance is determined the complex of pedagogical conditions, that foresees satiation by nationally oriented content of pivotal professional disciplines (“History of Music”, “Ukrainian Musical Folklore”, “Methodics of Musical Education”, “Voice Staging”, “School Song Repertoire”) on the basis of regional folk-song creativity, motivation to acquiring regional musical folklore, organization of music-cognitive, music-pedagogical and performing creativity of students-musicians on practical-activity basis in unity of classroom and extracurricular activities. For effective realization of pedagogical conditions the stage-by-stage inculcated (at the value-orientational, informative-storage, creativity-activity and reflective stages) forms and methods of acquiring musical disciplines are offered. As a result, a methodics of the national bringing up future music teachers by means of folk-song creativity with the actualization of the local lore aspect is developed in the unity of forms and methods

that are oriented to the implementation of each pedagogical condition and based on the assimilation of the content of professional music disciplines.

Keywords: *national bringing up; folk-song creativity; regional musical folklore; pedagogical conditions and methods of national bringing up.*

Постановка проблеми. Поступ України в соціально-економічному розвитку, її місце у міжнародному співтоваристві в умовах зовнішніх загроз і внутрішньої нестабільності, – усе це актуалізує проблему національного виховання молоді, покликаної самовіддано трудитись в ім'я найвищих духовних інтересів своєї Вітчизни та всього українського народу.

Неабияке значення в цьому процесі має послідовне втілення національної ідеї, котра є фундаментальним чинником державотворення, квінтесенцією духовних інтересів нації та її соціально-політичних устремлень [4].

Нині зростає увага до національно-патріотичного виховання молоді [2, 8]. Важливу роль відіграють національно-культурні надбання, які є дзеркалом національного життя, носіями самобутньої культури народу, їхнє введення до контексту завдань професійної підготовки майбутнього фахівця через осмислення зв'язків регіонального, локального та загальноукраїнського контекстів, створення умов для розкриття творчих здібностей кожного студента-майбутнього вчителя музики.

Особливо дієвими й перевіреними практикою засобами національного виховання особистості є народнопісенна творчість і її невід'ємний складник регіональний музичний фольклор як органічний витвір народного духу. Історична тяглість впливу української народнопісенної творчості, і зокрема музичного фольклору “малої батьківщини”, на національне виховання виставляє їх як історичний фундамент, що поряд з іншими чинниками забезпечує самозбереження українського народу та не втрачає актуальності нині.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Теоретичний фундамент національного виховання й дотичних до цього проблем закладений працями вітчизняних та зарубіжних філософів і педагогів, психологів, діячів освіти й культури (Р. Бенедикт, Г. Ващенко, В.М. Вундт, М. Гоголь, Б. Грінченко, М. Драгоманов, Ф. Колесса, М. Костомаров, М. Лацарус, К. Леві-Строс, М. Лисенко, І. Нечуй-Левицький, І. Огієнко, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Й.-Г. Фіхте, І. Франко, Леся Українка, Т. Шевченко, О. Шпенглер, Г. Штейнталь та ін.). У сучасних дослідженнях зазначена проблема розглядається у філософсько-естетичному (І. Зязюн, С. Кримський, П. Саух та ін.), психолого-педагогічному (І. Бех, І. Бичко,

Ю. Бромлей, І. Вирост, О. Вишневський, Ю. Руденко, О. Сухомлинська, К. Чорна та ін.), мистецько-педагогічному (Т. Анікіна, С. Горбенко, В. Іванов, Ю. Мандрик, Р. Осипець, О. Отич, Л. Стрюк, Л. Філіпенко, Г. Яківчук та ін.), мистецтвознавчо-фольклористичному (В. Давидок, А. Іваницький, О. Ошуркевич та ін.) аспектах. Питання використання народнопісенної творчості в різноаспектному вихованні майбутнього вчителя, зокрема – учителя мистецтва й учителя музичного мистецтва, також була предметом розгляду вчених (Е. Абдулін, О. Апраксіна, Л. Коваль, С. Мельничук, Р. Осипець, В. Ражников, О. Рудницька, Г. Падалка, Л. Хлебникова, Г. Яківчук та ін.), чії праці привертають увагу до ролі вчителя музики в духовному та естетичному становленні учнівської та студентської молоді, порушуючи проблему змісту й методики підготовки вчителя до педагогічної творчості.

Однак, дана проблема вивчалась, передусім, у загальному плані використання можливостей пісенного фольклору (за винятком незначної низки праць [3; 5; 6; 7]). Досі поза увагою продовжує залишатись краєзнавчий ракурс розгляду потенціалу народнопісенної творчості у впливі на особистість. Малодосліджена також проекція опанування майбутнім учителем музики народнопісенної творчості не лише як феномену культури загалом, а і його впливу на особистість. Не виокремлюється в цьому плані виховний потенціал фахових музичних дисциплін; натомість увага дослідників і практиків вищої музичної та мистецької освіти, здебільшого, зосереджується на позааудиторній діяльності студентів-музикантів як заходах відповідної тематики.

Мета статті – висвітлити методичну модель національного виховання майбутніх учителів музики засобами народнопісенної творчості, у центрі якої – створення педагогічних умов у єдності з формами й методами, що спираються на засвоєння змісту фахових музичних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Обґрунтуванню педагогічних умов національного виховання майбутніх учителів музики має передувати виокремлення педагогічних принципів, дотримання яких пріоритетно забезпечить ефективність виховного процесу. На підставі теоретичного та емпіричного аналізу сформулюємо ці принципи як домінуючі в контексті національного виховання із

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА МЕТОДИКА НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ЗАСОБАМИ НАРОДНОПІСЕННОЇ ТВОРЧОСТІ**

застосуванням засобів народнопісенної творчості. Такими принципами є:

- *принцип культуровідповідності*. Дотримання цього педагогічного принципу означає нерозривність особистісного й професійного становлення педагога-музиканта з культурними надбаннями свого народу. Це, зокрема, безпосередньо стосується проблеми національного виховання на основі музичного фольклору. Дотримання принципу культуровідповідності також передбачає пріоритетність вектора на всебічне пізнання регіонального фольклору, тобто народного мистецтва рідного краю або ж місця проживання, причому як складника мистецтва України; водночас дотримання цього принципу означає невід'ємність національного виховання від опанування як народної творчості, так і досягнень академічного та інших сфер національного мистецтва; дотримання принципу культуровідповідності невід'ємне від націленості освітнього процесу на формування ціннісної позиції стосовно народнопісенної творчості. Важливо також, що дотримання принципу культуровідповідності покликане забезпечувати формування національної свідомості через практичну діяльність не лише на основі засобів народної пісні, а й на входженні в безмежжя світових мистецьких надбань, при якому визріває та утверджується усвідомлення визначної ролі рідної національної культури, тобто виховується гордість за неї, формується відчуття причетності до процесів, що її стосуються.

У такий спосіб, принцип культуровідповідності можемо вважати *стрижневим*, оскільки очевидно, що його дія пронизує інші педагогічні принципи, а саме:

- *цілеспрямованості освітнього процесу*. Його дотримання в контексті статті означає обпирання на здобутки народної педагогіки в пізнанні народнопісенної творчості; причому враховується єдність традицій і новаторства в пізнанні пісенного фольклору; це забезпечує його рефлексію студентами як завжди сучасного феномену, що має прадавнє коріння, але безперервно розвивається й оновлюється;

- *педагогічної доцільності*. Дотримання цього принципу означає ґрунтовне засвоєння фахових дисциплін музично-педагогічної підготовки, в які обов'язково включається музичний матеріал, пов'язаний у тій чи іншій мірі з піснею; передбачено, що освоєння такого матеріалу здійснюється невід'ємно від уваги і викладачів, і студентів-майбутніх учителів музики до усвідомлення та реалізації педагогічного потенціалу народнопісенної творчості;

- *спрямування студентів на майбутню педагогічну творчість*, який впливає з попередньо сформульованого принципу педагогічної доцільності і дотримання якого означає, що опанування народнопісенного матеріалу відбувається одночасно з удосконаленням музикантської майстерності студента (виконавської, музично-теоретичної, лекторської, науково-дослідницької тощо) та визначенням методичних підвалів застосування засобів народнопісенної творчості, зокрема – конкретних композиторських творів або власне народної пісні, у різних формах роботи з майбутніми учнями;

- *варіативності процесу педагогічної взаємодії*. Дотримання цього принципу передбачає гнучку взаємодію суб'єктів освітнього процесу, що набуває особистісно зорієнтованої підготовки майбутніх учителів музики; із дотримання цього принципу враховуються індивідуальні схильності й здібності, інтереси та уподобання кожного, наприклад, щодо вибору репертуару для виконання, залучення його під час дозвілля тощо; здійснюється обпирання на діалогічне спілкування суб'єктів;

- *цілеспрямованої мотивації в опануванні народнопісенної творчості*. Він є необхідний з погляду утворення позитивної установки на сприйняття різножанрового народнопісенного матеріалу, забезпечення емоційності його прийняття та привласнення як особистісної цінності;

- *міжкультурної толерантності*, дотримання якого націлює суб'єктів процесу національного виховання на повагу до цінностей і надбань усіх інших національних культур світу, визнання їхньої самоцінності, на об'єктивність оцінювання та неупереджене ставлення до специфічних особливостей;

- *спонукання до діяльнійно-практичної активності*, дотримання якого означає, що формування національної самосвідомості суб'єктів освітнього процесу відбувається через і на основі їхньої діяльності зі всебічного опанування народнопісенного матеріалу в різних взаємообумовлених видах діяльності – сприйманні, аналізі-інтерпретації, виконавстві, дослідницькому й методичному пошуку, практичній апробації, популяризаторській, лекційній і концертній діяльності, підготовці й написанні наукових і методичних матеріалів тощо. Цей принцип передусім тісно пов'язаний із принципом цілеспрямованої мотивації студентів-музикантів до такої діяльності.

Далі сформулюємо комплекс педагогічних

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА МЕТОДИКА НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ЗАСОБАМИ НАРОДНОПІСЕННОЇ ТВОРЧОСТІ**

умов, реалізація яких із залученням конкретних форм і методів опанування музичних дисциплін забезпечить ефективність національного виховання з дотриманням виокремлених педагогічних принципів. Такими педагогічними умовами є:

1) насичення національно орієнтованим змістом на основі регіональної народнопісенної творчості струнневих фахових дисциплін, які охоплюють музично-теоретичну й музично-методичну підготовку майбутніх учителів музики, а також виконавські аспекти оволодіння ними фахом;

2) мотивація майбутніх учителів музики до оволодіння регіональним фольклором, що складатиме основу їхнього національного виховання через занурення у вітчизняну народнопісенну творчість. Суть цієї умови полягає в пріоритетній опорі на регіональний музичний фольклор; у свою чергу, виокремлення краєзнавчого аспекту відбувається в гармонійному поєднанні із загальнонаціональною концепцією виховання;

3) організація музично-пізнавальної, музично-педагогічної і виконавської творчості студентів як майбутніх учителів музики на практико-діяльній основі в єдності аудиторної і позааудиторної діяльності. Реалізація цієї умови має оптимізувати емоційне переживання здобутих теоретичних знань народнопісенного матеріалу рідного краю та методичних умінь щодо введення їх у майбутню педагогічну творчість із подальшим спонуканням до їхньої рефлексії.

Оскільки реалізація другої й третьої умов невід’ємна від опанування конкретних фахових музичних дисциплін відповідно до *першої педагогічної умови*, позиціонуємо першу педагогічну умову як вихідну. Але в комплексі всі умови, де друга й третя впливають і підтримують першу, спрацьовують на створення національно орієнтованого виховного середовища, яке через активізацію позитивно вмотивованої діяльності суб’єктів у відповідь посилює дію кожної педагогічної умови та забезпечує підвищення рівності національної вихованості майбутніх учителів музики за допомогою опанування народнопісенної творчості як важливого засобу процесу національного виховання. Тобто створення у процесі фахової підготовки студента-музиканта *національно орієнтованого виховного середовища* позиціонуємо як *інтегральну педагогічну умову*.

При цьому спираємось на визначення, сформульоване Т. Алексєнко [1, 95], яка вважає, що виховне середовище – це середовище

безпосереднього й опосередкованого впливу на особистість, воно діє на макрорівні, а також “сукупність об’єктивних і суб’єктивних факторів, що створює умови життєдіяльності особистості, передачі їй суспільно-історичного досвіду людства і національної культури” [1, 95]. Слушною вважаємо думку вченої стосовно гнучкості феномену “середовище” як конкретного середовища, так і їхньої сукупності як цілісної системи “взаємопов’язаних компонентів виховного впливу на особистість” [1, 96].

Зрозуміло, суб’єктами такого національно орієнтованого виховного середовища є студенти-музиканти – майбутні вчителі музики та викладачі фахових музичних дисциплін. До створення та функціонування такого середовища долучаються за необхідністю й представники зовнішнього культурного середовища, тобто закладів культури й мистецтв, інших установ і організацій, чия діяльність є дотичною до дослідження або виконання фольклору.

Реалізація зазначеного комплексу педагогічних умов відбувається через такі форми й методи, які спрямовуються на збагачення, удосконалення кожного компонента національної вихованості майбутніх учителів музики (когнітивного, емоційно-ціннісного, поведінково-діяльницького) як цілісного феномену в контексті застосування засобів народнопісенної творчості.

Зазначимо: у процесі фахової підготовки майбутні вчителі музики опановують цикли профільних дисциплін *музично-теоретичного, музично-виконавського і музично-методичного спрямувань*.

Курсами *музично-теоретичної підготовки*, які доцільно виокремити для оптимального засвоєння української народнопісенної творчості як опорні, є “Історія музики”, один із розділів якого присвячений історії вітчизняного музичного мистецтва, і “Український музичний фольклор”.

Як дисципліна *музично-методичної підготовки* виокремлюється “Методика музичного виховання”, що спрямована на оволодіння майбутніми вчителями усіма закономірностями виховного процесу в закладах загальної середньої освіти на уроках мистецтва (музичного мистецтва) та в позаурочний час, зокрема – в організації заходів мистецького змісту, серед яких є заходи безпосередньо спрямовані на національне виховання майбутніх учнів, причому насамперед – через залучення їх до народнопісенної творчості в різних формах пізнання.

Логічно, що серед *музично-виконавських дисциплін*, якими є, наприклад, гра на музичному інструменті, диригування, ансамблеве виконавство

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА МЕТОДИКА НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ЗАСОБАМИ НАРОДНОПІСЕННОЇ ТВОРЧОСТІ**

тощо, в контексті засобів української народнопісенної творчості виокремлюється предмет “Постановка голосу”.

На перетині музично-методичних і музично-виконавських дисциплін міститься курс “Шкільний пісенний репертуар”, який передбачає безпосереднє оволодіння народнопісенним репертуаром для учнів різного віку.

Зазначимо, що запропонований у статті краєзнавчий аспект національного виховання передбачає звернення до народнопісенного матеріалу конкретного регіону. Тобто суть методики полягає в тому, що в опанування студентами зазначених курсів крім суто музично-змістового складника доцільно інкрустовано зміст загальнофілософський та історичний, а також психолого-педагогічний (у контексті національного виховання), що буде спрямовувати пізнання змісту курсів у двох площинах:

- у напрямі пробудження потреби рефлексії їхнього змісту в національно-виховному контексті, зокрема – саморефлексії у цьому напрямі;

- у напрямі рефлексії змісту зазначеного комплексу дисциплін щодо майбутньої педагогічної діяльності, тобто навчання музики учнів, спрямоване вже на їхнє національно орієнтоване виховання із застосуванням засобів української народнопісенної творчості.

У такий спосіб у кожному дисципліну впроваджено свої форми й методи освоєння фольклору, зокрема – регіональної народнопісенної творчості, через набуття знань про пісню певної місцевості, залучення поширених там творів до репертуару у пізнавальній, виконавській і науково-дослідницькій діяльності майбутніх учителів музики.

При цьому освітній процес вибудовується в такий спосіб, щоби ці форми й методи в засвоєнні

Таблиця 1.

Збагачення змісту музично-педагогічної освіти цінностями української народнопісенної культури

Завдання	Вид діяльності	Форми	Методи
Ціннісно-орієнтаційний етап			
Мотивація студентів-музикантів до народнопісенної творчості (фольклору) через наповнення змісту музично-педагогічних дисциплін цінностями української народнопісенної культури	<i>Навчально-пізнавальна</i>	Диспут, музичні тематичні вечори, творчі проекти-зустрічі, залучення студентів до науково-пошукової роботи за відповідною тематикою, розробка анотацій	Метод творчого аналізу, художнє милування, ілюстрація, презентація, заохочення
Інформаційно-накопичувальний етап			
Оволодіння майбутніми учителями музики методикою музичного виховання в учнів любові й поваги до надбань української народнопісенної культури шляхом актуалізації краєзнавчого аспекту її пізнання	<i>Методична</i>	Лекції, семінари, практичні заняття, бесіди-дискусії, екскурсій-експедиції, перегляд кіно-та телефільмів, Self-презентації, педагогічна практика (підготовка уроків та заходів позаурочної діяльності школярів)	Художній аналіз, метод естетичного занурення, пошуковий метод, слуховий метод, метод демонстрації
Творчо-діяльнісний етап			
Активне залучення студентів до використання української народнопісенної творчості в позааудиторний час із метою відтворення репрезентації української народнопісенної культури	<i>Виконавська</i>	Творчі вечори, виставки-ярмарки, музичні передачі	Самостійне вивчення творів, обговорення особливостей виконання регіональних поспівок, аналіз народних пісень, порівняння музичних творів, художньої обробки (аранжування)
Рефлексивний етап			
Виявлення результативності освітнього процесу	<i>Методична</i>	Полілог, дискусія, тести, творчі завдання	Спонування до самооцінювання, взаємооцінювання

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА МЕТОДИКА НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ЗАСОБАМИ НАРОДНОПІСЕННОЇ ТВОРЧОСТІ**

змісту кожної дисципліни враховували реалізацію педагогічних умов поетапно – на ціннісно-орієнтаційному, інформаційно-накопичувальному, творчо-діяльнісному і рефлексивному етапах (табл. 1). Це дозволить забезпечити послідовне залучення майбутніх учителів музики до навчально-пізнавальної, методичної, виконавської, дослідницької діяльності зі всебічного освоєння духовних скарбів українського народу та професійних навичок їхнього відтворення й популяризації.

Висновки. Доведено, що народнопісенна творчість і її невід’ємний складник регіональний музичний фольклор є ефективними засобами національного виховання. З’ясована потреба поставити завдання у підготовці майбутнього вчителя музики більшої системності при вивченні народнопісенної творчості, актуалізованої на регіонально-краєзнавчому аспекті, а отже, наситити виховним компонентом зміст фахових дисциплін, які б комплексно охоплювали музикознавчу й виконавську підготовку студента-музиканта та озброювали його відповідним методичним інструментарієм. Для цього окреслені необхідні й достатні педагогічні умови, а також форми й методи, які доцільно використовувати під час опанування музичних дисциплін. Крім того, у подальшому дослідженні проблеми на сучасному етапі перспективним вважаємо розроблення методичних засад національного виховання вчителів музики й мистецтва в міжкультурному напрямі, а також способів опанування студентами інших видів фольклору (танцювального, театрального та ін.) поряд із регіональною народнопісенною творчістю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексєєнко Т.Ф. Виховне середовище. *Енциклопедія освіти* / Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 95–96.
2. Бех І.Д. Виховання особистості. Київ: Либідь, 2003. *Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади*. 278 с.
3. Горбенко С.С. Крос-культурна домінанта гуманістичного виховання особистості засобами музики. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 4. С. 56–60. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDUP_2016_4_13
4. Концепція національно-патріотичного виховання дітей і молоді (Наказ МОН України від 16.06.2015 р. № 641). URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/
5. Руденко Ю. Виховувати патріотів-державотворців. *Націоналістичний портал*. 16 жовтня 2015 р. URL: <http://ukrnationalism.com/publications/1635-vykhovuvaty-patriotiv-derzhavotvortsiv.html>
6. Ушинський К. Про народність у громадському вихованні. *Вибрані педагогічні твори: у 2-х т.* Т. 1. Київ: Рад. школа, 1983. С. 43–121.
7. Франко І. Одвертий лист до української галицької молоді. *Зібр. творів: у 50-ти т.* Київ: Наук. думка, 1976-1986. Т. 45. С. 401–407.

REFERENCES

1. Aliexsieienko, T.F. (2008). *Vykhovne seredovyshche* [Educational environment]. Encyclopedia of Education. Kyiv: Yurinkom Inter Publ., pp. 95–96. [in Ukrainian].
2. Bekh, I.D. (2003). *Vykhovannia osobystosti* [Personal education]. Kyiv: Lybid Publ. Book 1. Personally oriented approach: theoretical and technological principles, 278 p. [in Ukrainian].
3. Horbenko, S.S. (2016). *Kros-kulturna dominanta humanistychnoho vykhovannia osobystosti zasobamy muzyky* [Cross-cultural dominance of humanistic education of personality by means of music]. Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University. Pedagogical Sciences, Vol. 4, pp. 56–60. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDUP_2016_4_13. [in Ukrainian].
4. *Kontseptsiiia natsionalno-patriotychnoho vykhovannia ditei i molodi* [Concept of national patriotic upbringing of children and youth] (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 641 of June 16, 2015). Available at: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/. [in Ukrainian].
5. Rudenko, Yu. (2015). *Vykhovuvaty patriotiv-derzhavotvortsiv* [To educate patriots-statesmen]. Nationalist portal. October 16, 2015. Available at: <http://ukrnationalism.com/publications/1635-vykhovuvaty-patriotiv-derzhavotvortsiv.html>. [in Ukrainian].
6. Ushynskiy, K. (1983). *Pro narodnist u hromadskomu vykhovanni* [About nationality in civil education]. Selected pedagogical works in 2 volumes. Vol. 1. Kyiv: Rad. shkola Publ., pp. 43–121. [in Ukrainian].
7. Franko, I. (1976-1986). *Odvertiy lyst do ukrainskoi halytskoi molodezhi* [Frank letter to ukrainian galician youth]. Collected works in 50 volumes. Kyiv: Nauk. dumka Publ., Vol. 45, pp. 401–407. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 02.06.2020

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА ДО СТВОРЕННЯ ДОСТУПНОГО СЕРЕДОВИЩА В СИСТЕМІ ОБ'ЄДНАНОЇ ТЕРИТОРІАЛЬНОЇ ГРОМАДИ

УДК 378:37.091.12:36-051]:352(1-037)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.211945>

Лілія Шульгіна, аспірант кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА ДО СТВОРЕННЯ ДОСТУПНОГО СЕРЕДОВИЩА В СИСТЕМІ ОБ'ЄДНАНОЇ ТЕРИТОРІАЛЬНОЇ ГРОМАДИ

У статті визначено, що теоретико-методологічними засадами підготовки майбутніх соціальних працівників є історико-ретроспективні віхи розвитку та фундаменталізації соціальної роботи. Соціальна робота розглядається як практична професійна діяльність з надання допомоги та підтримки людям; як навчальна дисципліна для підготовки фахівців із соціальної допомоги та підтримки населення; як галузь наукових знань. До методологічних підходів віднесено: особистісно-орієнтований, інтегративний, компетентісний. Проаналізовано сучасні нормативно-правові документи, які регламентують професійну діяльність соціальних працівників.

Ключові слова: соціальна робота; соціальний працівник; якість підготовки; спеціаліст соціальної підготовки; професійність соціального працівника.

Літ. 17.

Liliya Shulhina, Postgraduate Student of the Pedagogy and Management of Education Department, Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BACKGROUND OF ENSURING QUALITY SOCIAL WORKER TRAINING FOR CREATING AN ACCESSIBLE ENVIRONMENT IN THE AMALGAMATED TERRITORIAL COMMUNITY SYSTEM

In the pedagogical science of higher education, research material has been accumulated on various aspects of improving the process of training of social work specialists in general, which allows us to raise the issue of clarifying the construction of pedagogical support for the process of preparing them for creating an accessible environment in the system of a united territorial community. The most important task facing teachers is to find effective conditions for preparing a future specialist in social work for practical activity in certain conditions. The analysis of scientific literature showed the lack of targeted research by researchers in the direction of developing theoretical and methodological foundations for training future social workers to create an accessible environment in the system of a united territorial community. The article determines that the theoretical and methodological principles of training future social workers include historical and retrospective milestones in the development and fundamentalization of social work. The concept of a social worker has been defined - this is a professionally trained specialist who has the necessary qualifications in the field of social work and provides social services to state and non-state organizations. Social work is seen as a practical professional activity to help and support people; as an academic discipline for training specialists in social assistance and support of the population; as a branch of scientific knowledge. Methodological approaches include: personality-oriented, integrative, and competence-based. The author analyzed the modern regulatory documents governing the professional activities of social workers in the system of the united territorial community. The fundamental research of the problems of professional training of social work specialists is revealed.

Keywords: social work; a social worker; quality of training; a social training specialist; professionalism of a social worker.

Постановка проблеми. Проблема якості освіти завжди перебувала в полі зору як педагогічної теорії, так і практики освіти. Сьогодні якість освіти розглядається як найважливіший фактор стабільного розвитку країни. У педагогічній науці вищої школи накопичено дослідницький матеріал з різних аспектів вдосконалення процесу підготовки фахівців соціальної роботи в цілому, що дозволяє в даний час поставити питання про уточнення побудови педагогічного забезпечення процесу їх підготовки до створення доступного

середовища в системі об'єднаної територіальної громади.

Найважливіше завдання, що стоїть перед педагогами – знайти ефективні умови для підготовки майбутнього фахівця соціальної роботи до практичної діяльності в окреслених умовах. Основне завдання професійної освіти – підготовка кваліфікованого працівника відповідного рівня і профілю, конкурентоздатного на ринку праці, компетентного, відповідального, що вільно володіє своєю професією і орієнтованого в суміжних областях діяльності, здатного до ефективної

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА ДО СТВОРЕННЯ ДОСТУПНОГО СЕРЕДОВИЩА В СИСТЕМІ ОБ'ЄДНАНОЇ ТЕРИТОРІАЛЬНОЇ ГРОМАДИ

роботи за фахом на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного зростання, соціальної і професійної мобільності; задоволення потреб особистості в отриманні відповідної освіти.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Як резюмує Т. Семигіна [11, 93], проблему дослідження сутності, змісту й особливостей професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у вітчизняній системі освіти, а також теоретичні і практичні аспекти соціальної роботи розглянуто у працях О. Беспалько, В. Беха, А. Горілого, А. Капської, О. Карпенко, М. Лукашевича, І. Мельничук, І. Миговича, В. Поліщук, В. Полтавця, Т. Семигіної, Л. Тюпті, Ю. Швалба та ін. Окреслену проблему розкрито й у роботах зарубіжних дослідників (Л. Гусякової), Ф. Сейбла, С. Тетерського, Є. Холостової, Б. Шапіро, Н. Шмельової та ін) [2; 5; 6; 10; 12]. Питання, пов'язані з формуванням особистісно-професійних якостей фахівця із соціальної роботи, висвітлено у дослідженнях М. Васильєвої, Н. Клименюк, О. Патинок та ін.

Наукові пошуки сучасних дослідників спрямовано на всебічне вивчення професійної культури майбутніх соціальних працівників (Г. М'ясоїд, О. Повідайчик, О. Урсол та ін.); опрацювання психологічних механізмів професіоналізму (К. Уршуля); професійного самовдосконалення (Н. Троценко); формування вмінь іншомовного спілкування (О. Канюк) та різних аспектів готовності: інтегративної (Л. Прудка); надання клієнтам соціально-економічних послуг (А. Приходько); до профорієнтаційної роботи з безробітною молоддю (Л. Горбань); менеджменту в соціальній роботі (Є. Дедов). Окремі аспекти підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з різними групами населення й надання різних видів послуг відображено у працях М. Дідик, Р. Козубовського, С. Сургової та ін. Аналіз наукової літератури засвідчив відсутність цілеспрямованих розвідок дослідників у напрямі розробки теоретико-методологічних засад підготовки майбутніх соціальних працівників до створення доступного середовища в системі об'єднаної територіальної громади. Однак знаходимо дослідження, що присвячене проблемі підготовки студентів цієї спеціальності до роботи в умовах об'єднаної територіальної громади.

Формування мети статті. Мета статті полягає у вивченні теоретико-методологічних засад підготовки майбутніх соціальних працівників до створення доступного середовища в системі об'єднаної територіальної громади.

Виклад основного матеріалу. Слід

вказати, що ефективність майбутньої професійної діяльності сучасного фахівця – соціального працівника, залежить від рівня виявлення специфіки його особистісних та функціональних характеристик, остаточно – від його професійної компетентності, формування якої відбувається в процесі фахової підготовки у закладі вищої освіти. Окреслені пріоритети є основою компетентнісного підходу, який передбачає, з одного боку – особистий розвиток студента, а з іншого – вдосконалення професійної діяльності педагога [3; 4].

Модернізація освіти на основі реалізації компетентнісного підходу трансформує систему вітчизняної освіти відповідно до сучасних загальноєвропейських вимог [8; 9]. Використання нової парадигми покликано сприяти викоріненню традиційних орієнтацій освіти, актуалізувати її практичну складову та спрямувати активність студента від пасивного засвоєння знань до дослідницької, самостійної та самоосвітньої діяльності. Необхідність реалізації в навчально-виховному процесі компетентнісного підходу відображено в багатьох документах, зокрема Національній рамці кваліфікацій [7], де вказано, що професійна підготовка фахівців повинна поєднувати інтелектуальну та діяльну складову, розвивати нову інтерпретацію змісту освіти, що формується “від результату”, здійснюватися на основі європейських стандартів та принципів забезпечення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці до компетентностей фахівців тощо.

Відтак професійну підготовку майбутніх соціальних працівників слід розглядати з позицій компетентнісного підходу, який переміщує акценти з процесу накопичення знань, вмінь та навичок у площину формування й розвитку в студентів здатності практично діяти і застосовувати набуті знання і досвід в професійних ситуаціях. Реалізація компетентнісного підходу вимагає нового проектування як результатів освіти, так і освітнього процесу та механізмів управління ним.

Сучасну підготовку майбутніх соціальних працівників науковці [16, 120; 17, 24] визначають як процес, результатом якого є формування готовності до певної професійної діяльності; цілісний неперервний процес становлення особистості майбутнього виконавця соціальної роботи та формування фахівця нового типу, котрий має швидко й адекватно реагувати на зміни в суспільстві, компетентно вирішувати соціально-педагогічні проблеми; систему організаційно-методичних заходів, які забезпечують формування готовності до професійної діяльності,

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА ДО СТВОРЕННЯ ДОСТУПНОГО СЕРЕДОВИЩА В СИСТЕМІ ОБ'ЄДНАНОЇ ТЕРИТОРІАЛЬНОЇ ГРОМАДИ

що охоплює професійну спрямованість, знання, уміння, навички.

Резюмування наукової літератури дало змогу виокремити теоретико-методологічне підґрунтя підготовки майбутніх соціальних працівників до створення доступного середовища в системі об'єднаної територіальної громади. Зважаючи на той факт, що професія “соціальний працівник” є новою для українських реалій, доцільно опиратися на історичні віхи фундаменталізації соціальної роботи як практичної професійної діяльності з надання допомоги та підтримки людям; як навчальної дисципліни для підготовки фахівців із соціальної допомоги та підтримки населення; як галузі наукових знань.

Становлення і розвиток системи професійної підготовки фахівців соціальної сфери припадає на останнє десятиліття ХХ ст. Це період кризи політичної системи, складних негативних змін в соціально-економічній житті більшості українських сімей. Зважаючи на це, підготовка працівників соціальних служб, здатних надати професійну допомогу людині, а також її сім'ї, є найважливішим завданням соціальної політики. Суспільству потрібні соціальні працівники, здатні ставити і розв'язувати найрізноманітніші і складні завдання професійного характеру, знаходити правильні рішення, актуальні в наш час, і виробляти ефективну технологію своєї трудової діяльності, тобто володіти широким спектром загальнокультурних і професійних компетенцій. Як відзначають дослідники, що займаються вивченням підготовки бакалаврів соціальної роботи, професійне становлення починається з перших занять у ЗВО і закінчується протягом перших років професійної діяльності соціального працівника. В даний час професійна підготовка соціальних працівників у ЗВО здійснюється відповідно до Державних освітніх стандартів вищої професійної освіти.

Слід зазначити, що становлення професійної підготовки соціальних працівників пройшло низку етапів:

- перший етап (до 1917 р.). Початок професійної освіти соціальних працівників починається з підготовки християнок-доброходок (сестер милосердя), які надавали допомогу пораненим на полі бою солдатам, а в мирний час – нужденним категоріям населення (сиротам, інвалідам, людям похилого віку). На даному етапі здійснювалося навчання осіб для надання допомоги нужденним і хворим громадянам, організувалися спеціальні курси при церквах і лікарнях. Так, в 1870–1890-і рр. в громадах були плани навчання сестер, розраховані на п'ять –

шість років. У програму навчання входили як медичні предмети, так і релігійні (де прищеплювалися навички надання психологічної допомоги, почуття співпереживання, співчуття), а також здійснювалося навчання технологіям надання соціально-побутової допомоги;

- другий етап (1917–1991 рр.). Характеризується розвитком соціальної освіти в рамках системи соціального обслуговування та відсутністю підготовки соціальних працівників як таких (готувалися фахівці, діяльність яких орієнтована на допомогу і підтримку різних верств населення: педагоги, медичні працівники та ін.). Підготовка кадрів для соціальної сфери здійснювалася в рамках короткострокових курсів, організацією яких займалися міністерства та громадські організації (Міжнародний Червоний Хрест і ін.). У 80-і рр. ХХ ст. можна було здобути середню спеціальну освіту в технікумах соціального забезпечення за спеціальностями: “Обслуговування на дому одиноких непрацездатних громадян”, “Право і організація соціального обслуговування” та ін.;

- третій етап (з 1991 р). Початок цього етапу зумовлено тим, що в кваліфікаційний довідник внесена характеристика “спеціаліст із соціальної роботи”. У тому ж році Держкомітетом СРСР з народної освіти була відкрита нова спеціальність для спеціальнопрофесійних і закладів вищої освіти. На даному етапі відбувався бурхливий розвиток професійної освіти в галузі соціальної роботи: розширювалися сфери професійної діяльності соціальних працівників, еволюціонував об'єкт соціальної роботи, послідовно змінювалися стандарти спеціальності і зміст навчання, визначався баланс між теоретичною і практичною підготовкою соціальних працівників;

- четвертий етап (з 2006 р. і до теперішнього часу) пов'язаний з переходом на багаторівневу систему підготовки кадрів, в тому числі і в соціальній сфері. Сучасна система підготовки соціальних працівників в Україні містить досягнення світових і європейських шкіл. Оскільки професійна підготовка майбутніх соціальних працівників є теоретичною основою майбутньої професійної діяльності, то слід зазначити, що у закладах вищої освіти України вона розпочалася трохи більше двадцяти років тому і здійснюється за такими освітньо-кваліфікаційними рівнями: бакалавр спеціальності 6.040200 “Соціальна робота” з наступним переходом до підготовки фахівця з повною вищою освітою освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліст спеціальності 7.040202 “Соціальна робота” і з можливим продовженням навчання за другим циклом вищої

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА ДО СТВОРЕННЯ ДОСТУПНОГО СЕРЕДОВИЩА В СИСТЕМІ ОБ'ЄДНАНОЇ ТЕРИТОРІАЛЬНОЇ ГРОМАДИ

освіти – магістр спеціальності 8.13010201 “Соціальна робота”.

У зв'язку з наведеними міркуваннями, припускаємо, що основними завданнями в підготовці фахівців з соціальної роботи є:

1) структурна цілісність теоретичної і практичної соціальної роботи;

2) функціональне наповнення змісту освіти, що забезпечує соціальну активність, професійну компетентність, почуття відповідальності й достатній діапазон практичних умінь;

3) взаємозв'язок наукової, методологічної, спеціальної та психолого-педагогічної підготовки фахівців;

4) формування стилю мислення, необхідного для професійного самовдосконалення і розвитку;

5) управління якістю підготовки фахівців.

Нині в Україні функціонують авторські школи соціальної роботи, які розв'язують широке коло теоретичних і практичних питань, пов'язаних із створенням умов для соціального становлення особистості загалом і підготовки соціальних працівників до професійної діяльності зокрема [8, 13].

На сучасному етапі розвитку суспільства існує потреба у пошуку нових пріоритетів в освіті та підготовці фахівців усіх сфер. Зміна характеру і змісту праці ставить перед суспільством важливі завдання, пов'язані із реформуванням концептуальних, структурних та організаційних засад підготовки спеціалістів, у тому числі і соціальних працівників.

Професійна підготовка як основа готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців соціальної роботи здійснюється у більш як 20 ЗВО України, зокрема Київському національному університеті імені Тараса Шевченка, Національному університеті “Киево-Могилянська Академія”, Національному педагогічному університеті ім. М. П. Драгоманова, ДВНЗ “Ужгородський національний університет”, Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка, Тернопільському національному економічному університеті, Хмельницькому національному університеті, Чернігівському державному інституті права, соціальних технологій та праці та ін.

Результатом підготовки студентів до фахової соціальної роботи є майбутній соціальний працівник. Насамперед слід конкретизувати сутність поняття “соціальний працівник”. В енциклопедії освіти соціальний працівник – це професійно підготовлений фахівець в галузі соціальної діяльності, котрий відповідає вимогам і характеру виконуваної роботи щодо надання

соціальних послуг і схильний за своїми особистісними якостями до їх здійснення.

Отже, соціальний працівник – це професійно підготовлений фахівець, що має необхідну кваліфікацію у сфері соціальної роботи і надає соціальні послуги державних і недержавних організаціях. Діяльність соціального працівника спрямована на надання індивідуальної допомоги людині, сім'ї чи групі осіб, які перебувають у важкій життєвій ситуації, шляхом інформування, діагностування, консультування чи натуральну допомогу, організацію догляду за людьми, що потребують постійної сторонньої допомоги тощо.

На сьогоднішній день основними завданнями підготовки бакалаврів соціальної роботи виступають:

1. Підготовка соціальних працівників з урахуванням вимог роботодавців, що висуваються до професійної діяльності.

2. Навчання студентів знань, умінь, дій, що сприяє ефективному і якісному виконанню професійних завдань.

3. Формування у студентів професійної відповідальності, бажання вдосконалювати майстерність професійної діяльності.

4. Формування та вдосконалення студентами компетенцій бакалавра соціальної роботи.

5. Формування у студентів психологічної стійкості особистості студентів та інших важливих професійно-психологічних якостей.

Продовжуючи характеристику теоретичних засад професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до створення доступного середовища в системі об'єднаної територіальної громади відзначимо необхідність урахування практичної складової фахового навчання студентів цієї спеціальності.

Практика розглядається як невід'ємна органічна складова освіти в галузі соціальної роботи. Проходження практики майбутніми бакалаврами соціальної роботи сприяє навчанню їх прийомам і методам роботи з різними категоріями населення, що проживають в об'єднаних територіальних громадах, а також дає можливість наблизити студентів безпосередньо до реалій майбутньої роботи. Необхідно відзначити, що в сучасній вітчизняній педагогіці в основі професійної підготовки бакалаврів лежить велика кількість різних науково-педагогічних підходів, які передбачають врахування цілого ряду позицій (ознак, принципів, завдань та ін.), що забезпечують ефективність навчання в освітньому процесі ЗВО.

Педагогічний підхід трактується нами як науково обґрунтований вибір характеру впливу в

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА ДО СТВОРЕННЯ ДОСТУПНОГО СЕРЕДОВИЩА В СИСТЕМІ ОБ'ЄДНОЇ ТЕРИТОРІАЛЬНОЇ ГРОМАДИ

процесі організованого взаємодії педагога і студента, вироблений з метою максимального розвитку особистості як суб'єкта навколишньої дійсності. Педагогічні підходи – деяка проекція теорії і методики освіти на практику, сфокусована в одній точці, коротка за часом, індивідуалізована в силу найширшого різноманіття персональних особливостей особистості викладача і студента. На основі теоретичного аналізу сучасних досліджень можна виділити підходи до професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до створення доступного середовища в системі об'єднаної територіальної громади: особистісно-орієнтований, інтегративний, системний, компетентісний.

У професійній підготовці майбутніх бакалаврів соціальної роботи специфіка застосування особистісно орієнтованого підходу полягає в орієнтації студентів на самостійну роботу:

- наукова робота – участь в конференціях, круглих столах, написання грантів;

- волонтерська робота – участь і організація допомоги слабо захищеним верствам населення, інші види самостійної діяльності.

При організації навчання відповідно до даного підходу стимулюється активність кожного студента з урахуванням його можливостей і індивідуальних схильностей (вибір тем курсових і дипломної робіт, вибір бази практики та ін.). Надається вибір групової або тільки власної роботи, оцінка відповіді здійснюється самим студентом, а потім викладачем. Використання індивідуальних завдань (наприклад, при проходженні практики – складання соціального портрета клієнта, соціального паспорта установи) сприяє розвитку самостійності і відповідальності за свою роботу. Особлива увага при навчанні, в рамках особистісно-орієнтованого підходу, приділяється виявленню та розвитку таких унікальних якостей студента (наприклад, вміння керувати своїми емоціями, самоконтроль, комунікабельність, емпатійність та ін.), які будуть необхідні йому в майбутній професійній діяльності. Резюмуючи вищесказане, можна відзначити, що особистісно орієнтований підхід спирається на розуміння того, що особистість – це єдність психічних властивостей, що становлять її індивідуальність.

В умовах реалізації особистісно-орієнтованого підходу в процесі підготовки майбутніх соціальних працівників до створення доступного середовища в системі об'єднаної територіальної громади створюються умови для прояву пізнавальної активності майбутніх бакалаврів соціальної роботи. З цією метою доцільно застосовувати:

- різноманітні форми і методи навчання, де не менше 70 % відводиться технологіям інтерактивного навчання;

- засобів створення атмосфери зацікавленості студентами навчальною інформацією;

- різні способи виконання завдання, без боязні помилитися, що, безумовно, важливо, адже у студентів часто виявляється страх виглядати негідно перед однокурсниками;

- змодельовані професійно зорієнтовані ситуації, що дозволяють студентам проявити самостійність і ініціативу.

Інтегративний підхід до підготовки майбутніх соціальних працівників до створення доступного середовища в системі об'єднаної територіальної громади спирається на філософське трактування цілого як нової якості за рахунок іншого способу зв'язку елементів певної структури, а не як суми частин. Процес підготовки майбутніх бакалаврів соціальної роботи в рамках інтеграційного підходу будується на встановленні зв'язків між знаннями. Причому це відбувається не в результаті змін і перебудови навчального плану, а за допомогою дидактичного наповнення дисциплін, створення зв'язків між поняттями, явищами і науками в цілому. При синтезі елементів навчальних дисциплін відбувається їх взаємопроникнення і якісна зміна. При цьому взаємозв'язки можуть бути виражені в різних формах: зв'язків управління і регулювання, зв'язків взаємодії, структурно-функціональних і ієрархічних зв'язків. У цих умовах зміст соціальної освіти визначається зміною змісту і структури професійної діяльності, її функціями та завданнями [1, 34]. За таких умов процес професійної підготовки студентів цієї спеціальності є не механічною сумішшю навчальних дисциплін, а їх органічною єдністю, спрямований на досягнення бажаного результату – підвищення рівня професійної компетентності майбутніх бакалаврів соціальної роботи та готовності до створення доступного середовища в системі об'єднаної територіальної громади.

Соціальна робота є живою системою, відповідно, може розглядатися в рамках системного підходу. Людина зі своїми індивідуальними і соціальними особливостями є головним елементом даної системи. У свою чергу люди, що потрапили у важку життєву ситуацію і потребують сприяння, є специфічними елементами системи “соціальна робота”. Системний підхід в соціальній роботі полягає в тому, що в її теорії вивчається виникнення, становлення, функціонування і розвиток даного виду професійної діяльності [14, 134]. Системним підходом стосовно підготовки майбутніх

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА ДО СТВОРЕННЯ ДОСТУПНОГО СЕРЕДОВИЩА В СИСТЕМІ ОБ'ЄДНАНОЇ ТЕРИТОРІАЛЬНОЇ ГРОМАДИ

бакалаврів соціальної роботи є така організація професійної підготовки, при якій всі її компоненти знаходяться у взаємозумовленості, рефлексії та корекції результатів. В рамках даного підходу створюються умови, що забезпечують досягнення її результативності, формування якостей особистості майбутнього бакалавра, які дозволять йому нестандартно розв'язувати професійні завдання, володіти методикою і інноваційними технологіями професійної діяльності [9]. Щоб ефективно реалізовувати цілі соціальної роботи, бакалавр соціальної роботи повинен володіти великим спектром компетенцій, професійних умінь, навичок, володіти глибокими знаннями в галузі наук про людину. Таким чином, підготовка майбутніх бакалаврів соціальної роботи в освітньому процесі ЗВО є системою організаційних і педагогічних заходів, що забезпечують формування професійної спрямованості, знань, умінь, навичок і компетенцій, одержуваних в результаті вивчення навчальних дисциплін і проходження різних видів практик, що сприяє формуванню готовності майбутнього бакалавра соціальної роботи до створення доступного середовища в системі об'єднаної територіальної громади.

Метою реалізації компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців цієї спеціальності у ЗВО виступає формування компетентного бакалавра в певній галузі [13]. Специфіка підготовки майбутніх бакалаврів соціальної роботи в рамках компетентнісного підходу полягає в організації ситуацій та стимулюванні дій, які приведуть до формування певної компетенції. Важливим тут є те, що ситуація повинна бути значущою для самого індивіда, мати деяку невизначеність, давати вибір можливостей, відбиваючись в культурному і соціальному досвіді студента. Отже, необхідно моделювати умови і параметри середовища, ситуації професійної діяльності, в яких будуть формуватися і розвиватися конкретні компетенції [16, 112].

Продовжуючи, відзначимо, що до теоретико-методологічних засад дослідження відносимо сучасні нормативно-правові документи. Зокрема йдеться про документи, які регламентують професійну діяльність соціальних працівників в системі об'єднаної територіальної громади. У цьому контексті, слушною вважаємо думку Г. Слосанської [15, 267], що у створенні законодавчого підґрунтя для надання соціальних послуг на локальному рівні певні кроки вже зроблено. Зокрема, Верховна Рада ухвалила закони України “Про соціальні послуги”, “Про співробітництво територіальних громад”, “Про

добровільне об'єднання територіальних громад”, “Концепцію реформування системи соціальних послуг”, “Стратегію подолання бідності”, “Державну стратегію регіонального розвитку на період до 2020 р.”, “Стратегію сталого розвитку “Україна – 2020”, “Національну стратегію у сфері прав людини”, “Стратегію реформування системи надання соціальних послуг до 2022 р.” і плани заходів щодо її реалізації, відповідно до яких прийнято 15 державних стандартів соціальних послуг і низку документів, що регулюють процес надання соціальних послуг у системі об'єднаної територіальної громади [14, 133].

Разом з тим, дослідниця підкреслює, що вивчення основних підходів до розуміння змісту понять “територіальна громада” та “об'єднана територіальна громада”, їх базових характеристик дозволяє стверджувати, що “об'єднана територіальна громада” є уточненою дефініцією “територіальної громади”, поняттям, яка закріплене на законодавчому рівні нещодавно (2014) у зв'язку реалізацією реформи децентралізації влади. Водночас, поняття “територіальна громада” є більш відоме загалу, змістовніше висвітлене у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі та практиці, не суперечить ідеї “об'єднаної територіальної громади” [13, 94].

Висновки. Отже, до теоретико-методологічних засад підготовки майбутніх соціальних працівників до створення доступного середовища в системі об'єднаної територіальної громади віднесено: історико-ретроспективні віхи розвитку та фундаменталізації соціальної роботи як практичної професійної діяльності з надання допомоги та підтримки людям; як навчальної дисципліни для підготовки фахівців із соціальної допомоги та підтримки населення; як галузі наукових знань; низку методологічних підходів, до яких віднесено: особистісно-орієнтований, інтегративний, компетентнісний; сучасні нормативно-правові документи, які регламентують професійну діяльність соціальних працівників в системі об'єднаної територіальної громади; фундаментальні дослідження проблем професійної підготовки фахівців соціальної роботи. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в обґрунтуванні критеріїв та показників для визначення рівня підготовки соціальних працівників до створення доступного середовища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боднарук І. Зарубіжний і вітчизняний досвід підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності. *Науковий вісник*

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА ДО СТВОРЕННЯ ДОСТУПНОГО СЕРЕДОВИЩА В СИСТЕМІ ОБ'ЄДНАНОЇ ТЕРИТОРІАЛЬНОЇ ГРОМАДИ

Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2013. № 29. С. 29–33.

2. Боднарук І. І. Формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності на основі реалізації акмеологічного підходу: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Нац. ун-т вод. госп-ва і природокористування. Рівне, 2015. 325 с.

3. Вачевський М. Сутність компетенцій у навчальному процесі та компетентнісний підхід у професійній освіті. *Молодь і ринок*. 2012. № 8. С. 25–32.

4. Жигір В. І. Наукові підходи до побудови моделі професійної компетентності фахівця. *Проблеми трудової і професійної підготовки*. Слов'янськ : Слов'янський державний педагогічний університет. 2011. Вип. 16. С. 30–37.

5. Карпенко О. Г. Професійні функції соціального працівника як складова професійної компетентності. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2007. Вип. 20. С. 26–33.

6. Костецька М. Розвиток вищої європейської освіти в освітньому вимірі. *Молодь і ринок*. 2017. № 3. С. 137–142.

7. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова Кабінету Міністрів України: № 1341 від 23.11.2011 р. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п> (дата звернення: 27.07.2020)

8. Про затвердження плану заходів на 2013–2016 роки щодо реалізації Стратегії реформування системи надання соціальних послуг: Розпорядження Кабінету Міністрів України № 208-р від 13.03.2013 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/208-2013-%D1%80#Text> (дата звернення: 27.07.2020)

9. Про схвалення Концепції реформування місцевого самоврядування та територіальної організації влади в Україні : Розпорядження Кабінету Міністрів України № 333-р від 01.04.2014 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/333-2014-%D1%80#Text> (дата звернення: 27.07.2020)

10. Рябова Ю. М. Підготовка майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності в багатонаціональному середовищі: дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Чорноморський державний університет імені Петра Могили. Миколаїв, 2016. 238 с.

11. Семигіна Т. Розвиток власних теорій соціальної роботи: глобальні тенденції. Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології : матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ 15 – 16 березня 2018 р.) / за ред.

Ю. М. Швалба. Київ : КНУ імені Тараса Шевченка. 2018. С. 90–194.

12. Слозанська Г. І. Діяльність інтегрованих соціальних служб в умовах ОТГ. *Scientific Papers: Social Work and Education*. CSI&D, 2016. Vol. 3 (1). P. 115–122.

13. Слозанська Г. І. Організація громади як метод соціальної роботи в громаді. *Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки*. Черкаси, 2016. № 16. С. 130–136.

14. Слозанська Г. І. Упровадження посади фахівця із надання соціальних послуг населенню в умовах об'єднаної територіальної громади: труднощі, що виникають. *Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка*. Старобільськ, 2017. Ч. 1. № 1 (306). С. 264–276.

15. Doel M., Marsh P. Task-centred social work. Routledge, 2017. 160 p.

16. Donovan J., Rose D., & Connolly M. A Crisis of Identity: Social Work Theorising at a Time of Change. *The British Journal of Social Work*, 2017. 180 p.

17. Horishna N., Slozanska H. Dual Degree Programs In Social Work: is it Possible in Ukraine? *Economics and Sociology*. 2017. Vol. 10(2). P.165–178.

REFERENCES

1. Bodnaruk, I. (2013). Zarubizhnyi i vitchyzniani dosvid pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do profesiinoi diialnosti [Foreign and domestic experience in training future social workers for professional activities]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Pedagogy. Social work*, No. 29, pp. 29–33. [in Ukrainian].

2. Bodnaruk, I. (2015). Formuvannia hotovnosti maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do profesiinoi diialnosti na osnovi realizatsii akmeolohichnoho pidkhodu [Formation of readiness of future social workers for professional activity on the basis of realization of the acmeological approach]. *Candidate's thesis*. Rivne, 325 p. [in Ukrainian].

3. Vachevskiy, M. (2012). Sutnist kompetentsii u navchalnomu protsesi ta kompetentnisnyi pidkhid u profesiinii osviti [The essence of competencies in the educational process and the competence approach in vocational education]. *Youth and the market*, No. 8, pp. 25–32. [in Ukrainian].

4. Zhyhir, V. I. (2011). Naukovi pidkhody do pobudovy modeli profesiinoi kompetentnosti fakhivtsia [Scientific approaches to building a model of professional competence of a specialist]. *Problems of labor and professional training*, No. 16, pp. 30–37. [in Ukrainian].

5. Karpenko, O. G. (2007). Profesiini funktsii sotsialnoho pratsivnyka yak skladova profesiinoi kompetentnosti [Professional functions of a social worker as a component of professional competence]. *Psychological and pedagogical problems of rural school*, No. 20, pp. 26–33. [in Ukrainian].
6. Kostecka, M. (2017). Rozvytok vyshchoi yevropeiskoi osvity v osvithomu vymiri. [Development of European higher education in the educational dimension]. *Youth and the market*, No. (3), pp. 137–142. [in Ukrainian].
7. Pro zatverdzhennia Natsionalnoi ramky kvalifikatsii: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy № 1341 vid 23.11.2011 r. [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine “On approval of the National Qualifications Framework” from 23.11.2011 NO. 1341]. Available at : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p>. (accessed 27 July 2020) [in Ukrainian].
8. Pro zatverdzhennia planu zakhodiv na 2013-2016 roky shchodo realizatsii Stratehii reformuvannia systemy nadannia sotsialnykh posluh: Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy № 208-r vid 13.03.2013 r. [On approval of the Action Plan for 2013-2016 on the implementation of the Strategy for reforming the system of social services: Order KМУ from 13.03.2013 No. 208-r]. Available at : <http://zakon2.gov.ua/laws/show/208-2013-%D1%80> (accessed 27 July, 2020 2019) [in Ukrainian].
9. Pro skhvalennia Kontseptsii reformuvannia mistsevoho samovriaduvannia ta terytorialnoi orhanizatsii vlady v Ukraini : Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy № 333-r vid 01.04.2014 r. [On approval of the Concept of reforming local self-government and territorial organization of power in Ukraine: Order KМУ]. Available at : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/333-2014-%D1%80> (accessed 27 July, 2020 2019) [in Ukrainian].
10. Ryabova, Yu. M. (2016). Pidhotovka maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do profesiinoi diialnosti v bahatonatsionalnomu seredovyshchi [Preparation of future social workers for professional activity in a multinational environment]. *Candidate's thesis*. Mykolaiv, 238 p. [in Ukrainian].
11. Semigina, T. (2018). Rozvytok vlasnykh teorii sotsialnoi roboty: hlobalni tendentsii [Development of own theories of social work: global trends]. *Rozvyvalnyi potentsial suchasnoi sotsialnoi roboty: metodolohiia ta tekhnolohii* : Proceedings of the of the IV International scientific-practical conference (March 15 – 16, 2018, Kyiv) / Ed. Yu.M. Schwalba. Kyiv: Taras Shevchenko National University, pp. 90–194. [in Ukrainian].
12. Slozanskaya, G. I. (2016). Diialnist intehrovanykh sotsialnykh sluzhb v umovakh OTH [Activities of integrated social services in terms of OTG]. *Scientific Papers: Social Work and Education. CSI & D*, No. 3 (1), pp. 115–122. [in Ukrainian].
13. Slozanska, H. I. Orhanizatsiia hromady yak metod sotsialnoi roboty v hromadi [Community organization as a method of social work in the community]. *Bulletin of Cherkasy University. Series: Pedagogical sciences*. Cherkasy, 2016. No. 16, pp. 130–136. [in Ukrainian].
14. Slozanska, H. I. (2017). Uprovadzhennia posady fakhivtsia iz nadannia sotsialnykh posluh naselenniu v umovakh obiednanoi terytorialnoi hromady: trudnoshchi, shcho vynykaiut [Introduction of the position of a specialist in providing social services to the population in a united territorial community: difficulties that arise]. *Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National Pedagogical University*, No. 1 (306), pp. 264–276. [in Ukrainian].
15. Doel, M. & Marsh, P. (2017). Task-centred social work. Routledge, 160 p. [in English].
16. Donovan, J., Rose, D., & Connolly, M. (2017). A Crisis of Identity: Social Work Theorising at a Time of Change. *The British Journal of Social Work*, 180 p. [in English].
17. Horishna, N. & Slozanska, H. (2017). Dual Degree Programs In Social Work: is it Possible in Ukraine? *Economics and Sociology*. Vol. 10(2), pp. 165–178. [in English].

Стаття надійшла до редакції 27.05.2020



“Сила характеру, незалежно від його змісту, – скарб, який нічим не замінити. Вона почерпується єдино з природних джерел душі, і виховання повинно над усе берегти цю силу, як основу всякої людської гідності”.

Костянтин Ушинський
український педагог



УДК: 378:67/78:67;5/5

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.211946>

*Магомед Ісаєв, аспірант кафедри державної служби, адміністрування та управління
ДЗ "Луганський національний університет імені Тараса Шевченка"*

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ В УНІВЕРСИТЕТАХ

У статті висвітлено логіку експериментальної перевірки авторських моделей управління якістю підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю в університетах. Інструментами оцінки якості навчання визначено методи тестування, контрольних зрізів, анкетування, опитування громадськості, відгуки роботодавців та ін. Вихідними даними для оцінки були матеріали статистичного обліку та звітності, результати атестації, моніторингу рівня знань майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю і освітніх програм. Отримані дані було проаналізовано й на їх основі розроблено рекомендації щодо досягнення максимальної ефективності досліджуваного процесу.

Ключові слова: експериментальна перевірка; модель; майбутні фахівців фінансово-економічного профілю; студенти.

Табл. 2. Літ. 10.

*Mahomed Isayev, Postgraduate Student of the Public Service and
Management of Educational and Social Institutions Department
SI "Luhansk Taras Shevchenko National University"*

EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE EFFICIENCY OF THE QUALITY MANAGEMENT MODEL OF TRAINING UNIVERSITY STUDENTS MAJORING IN FINANCE AND ECONOMICS

The article outlines the logic of experimental verification of the author's quality management models of training of university students majoring in Finance and Economics. The tools for assessing the quality of training are the methods of testing, knowledge assessments, questionnaires, public surveys, feedback from employers, etc. The initial data for the assessment were the materials of statistical accounting and reporting, the results of certification, monitoring the level of knowledge of students majoring in Finance and Economics, and educational programs. We analysed the obtained data and developed recommendations for achieving maximum efficiency of the studied process on their basis.

We took into account the results of external monitoring of the quality of professional training of students majoring in Finance and Economics, which was carried out by licensing the right of particular higher educational institutions (HEIs) to carry out educational activities in general and in particular majors, as well as accreditation of HEIs in general and individual educational programs. The internal subjects of monitoring the quality of professional training of students majoring in Finance and Economics include the administration of the HEI, its structural subdivisions; an educational and methodical management of HEI; state attestation commission. The level of professional competence of students majoring in Finance and Economics is of key importance for the quality of education received. Therefore, we decided to compare the level of this competence in students who participated in the experimental study at the beginning and end of our research. We formed the experimental and control groups at universities to achieve the purity of the experiment and to demonstrate the effectiveness of the author's model of the system of professional training of students majoring in Finance and Economics. At the formative stage of the experiment, we oriented students majoring in Finance and Economics to future professions, significantly replenishing their thesaurus, choosing the methods, tools and techniques that would significantly increase the student's activity in the classroom, promote sustainable interest in classes, improve self-esteem, promote the development of qualities.

Keywords: an experimental verification; a model; the students majoring in Finance and Economics.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. З метою доведення ефективності авторської моделі системи управління якістю підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю в університетах здійснено її експериментальну перевірку. Ураховувалося, що

для забезпечення якості освіти студентів повинні бути передбачені окремо або в складі наявних структур ЗВО такі координуючі та організаційні підрозділи або групи:

- оцінки і менеджменту якості навчання, з функціями розробки технологій і методів аналізу та оцінки якості освітніх програм, контролю виконання державних освітніх стандартів і освітніх

програм, розробки рекомендацій з управління якістю і контролю за їх реалізацією;

- моніторингу якості знань, умінь, навичок майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю в університетах, що сприяє розробці технологій та методів аналізу, самоаналізу і оцінки якості знань та визначення рівня їх освітніх досягнень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, на які спирається автор, в яких розглядають цю проблему і підходи її розв'язання. Ключові засади забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців загалом, й фінансово-економічної сфери зокрема, активно розробляються такими науковцями як Н. Бабкова-Пилипенко [1], О. Булаченко [2], Н. Войнаровська [3], Є. Іванченко [4]. Однак нами не знайдено експериментальних спроб перевірки авторських моделей управління якістю підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю в університетах.

Тому **метою** нашої статті визначено аналіз ефективності реалізації авторської моделі управління якістю підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю в університетах.

Виклад основного матеріалу. Оцінка знань, вмінь і навичок майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю та рівня особистісного розвитку студентів, а також рівня дотримання університетом розроблених постулатів експериментальної системи проводилася на етапі закінчення одного з рівнів освіти – бакалаврської програми підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю.

Інструментами оцінки якості навчання визначено методи тестування, контрольних зрізів, анкетування, опитування громадськості, відгуки роботодавців та ін. Вихідними даними для оцінки були матеріали статистичного обліку та звітності, результати атестації, моніторингу рівня знань майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю і освітніх програм [5; 6]. Отримані дані було проаналізовано й на їх основі розроблено рекомендації щодо досягнення максимальної ефективності досліджуваного процесу.

Підкреслимо, що нами взято до уваги результати зовнішнього моніторингу якості професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю, що здійснювався за допомогою ліцензування права конкретних ЗВО здійснювати освітню діяльність в цілому і за конкретними спеціальностями, а також акредитації ЗВО в цілому і окремих освітніх програм [10]. Тоді як внутрішніми суб'єктами моніторингу якості професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного

профілю визначено: адміністрацію ЗВО, його структурні підрозділи; навчально-методичне управління ЗВО; державну атестаційну комісію.

Нині внутрішній моніторинг якості освіти у ЗВО включає:

1. Поточний контроль успішності студентів і якості викладання.

2. Проміжний, рубіжний контроль рівня знань майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю.

3. Підсумкову атестацію випускників. Поряд з цим ключове значення якості отриманої освіти має рівень професійної компетентності майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю. Тому прийнято рішення порівняти рівень згаданої компетентності у студентів, котрі брали участь в експериментальному дослідженні, на початку і в кінці проведення нашої наукової розвідки [7]. Для досягнення чистоти експерименту і демонстрування ефективності авторської моделі системи професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю в університетах було сформовано експериментальні та контрольні групи. Контрольні групи навчалися за традиційною системою забезпечення якості освіти, експериментальні – відповідно до авторської. Розглянемо отримані результати.

Основними завданнями цього етапу дослідження було:

- вивчення й пояснення якісних і кількісних змін, які отримані в процесі експериментального дослідження у відповідності з виділеними критеріями;

- аналіз отриманих результатів і формулювання загальних висновків.

Проведемо порівняльну характеристику експериментальних і контрольних груп за рівнями сформованості професійної компетентності на початок і наприкінці експерименту.

Відомо, що успішність навчальної діяльності кожного студента, а результативність процесу формування професійної компетентності потребує стійкої мотивації майбутніх фахівців [8]. Тому одним в межах дослідження передбачалося формування стійкого інтересу, позитивно-активного ставлення до навчальної діяльності, творчої позиції майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю на заняттях.

Проведена експериментальна робота сприяла розвитку стійкого інтересу до навчальної діяльності та професійної компетентності в майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю експериментальних груп (з 5,5% до 14,5%), ставлення до навчальної діяльності також змінилося – на початку експериментальної роботи

**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ В УНІВЕРСИТЕТАХ**

6 % майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю виявляли позитивно-активне ставлення до навчальної діяльності, після експерименту – 51,3 %. Слід зазначити, що 14,5 % опитаних студентів експериментальних груп надають перевагу творчій позиції на заняттях (до експерименту 2,8 %). Динаміка зміни мотивації майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю впродовж експерименту відтворена у таблиці 1.

фінансово-економічного профілю впродовж експерименту експериментальних груп прогресує у порівнянні з констатувальним етапом експерименту.

Для перевірки обсягу знань використовувалася така формула (П.Москаленко).

$$K_{y(ep)} = \frac{n + n_1 \cdot 0,8}{n_0} \leq 1,$$

де K_y – коефіцієнт засвоєння знань,

Таблиця 1.

Динаміка зміни мотивації майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю впродовж експерименту (%)

Критерії	Експериментальні групи (425 осіб)				Контрольні групи (105 осіб)	
	До експерименту		Після експерименту		Контр. зріз	Конст. зріз
	ЕГ-1 (310 осіб)	ЕГ-2 (115 осіб)	ЕГ-1 (310 осіб)	ЕГ-2 (115 осіб)		
<i>1. Інтерес:</i>						
Стійкий	10,3	10,8	43,9	38,2	9,5	20,2
Відносно стійкий	48,1	46,7	46,5	52,8	48,1	62,1
Ситуативний	40,0	42,0	10,6	10,0	41,3	18,4
Відсутній	1,6	1,5	-	-	1,1	0,6
<i>2. Відношення до навчальної діяльності:</i>						
Позитивно-активне	8,5	9,1	51,3	52,4	5,5	10,5
Позитивно-пасивне	70,5	78,3	38,2	39,8	67,4	8,5
Нейтральне	16,9	18,0	10,5	7,8	21,6	21,0
Негативне	4,1	4,6	-	-	5,5	-
<i>3. Оцінка власної позиції:</i>						
Творча	2,8	3,1	15,0	17,2	4,2	8,5
Частково творча	16,9	17,2	67,4	68,1	20,6	33,5
Виконавчо-нормативна	52,3	55,7	26,2	13,9	45,4	43,0
Пасивна	28,0	24,0	1,4	0,8	29,8	15,0

Нас цікавило й те, наскільки виявляли захопленість у вивченні дисциплін, зміст яких відтворює обрану проблему. Це виявилось в тому, що вони постійно цікавилися літературою з обраної проблеми, самостійно її опрацьовували, почали надавати перевагу активній позиції на заняттях, здійснювався постійний контроль і самоконтроль.

Вважаємо, що отримані результати можна пояснити тим, що в процесі занять постійно акцентувалася увага на значущості професійної компетентності, необхідності й доцільності її формування, здійснювалася орієнтація на розвиток інтересу до навчальної діяльності, а також постійне використання ігрових технологій, створення позитивного мікроклімату на заняттях.

Як видно з таблиці, динаміка всіх критеріїв мотивації формування професійної компетентності та навчальної діяльності у майбутніх фахівців

n_0 – можлива кількість засвоєних повних і правильних відповідей майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю,

n – кількість засвоєних правильних і неповних відповідей.

Глибина засвоєння знань визначалася за такими критеріями: причиново-наслідкові зв'язки майбутні фахівці фінансово-економічного профілю встановлювали повністю; частково; не встановлювали. Додатково використовувалася формула:

$$R_{y(ep)} = \frac{R + R_1 \cdot 0,8}{R_0} \leq 1,$$

де R_y – глибина засвоєння знань,

R_0 – можлива кількість правильно виділених причиново-наслідкових зв'язків,

R_1 – кількість правильних і неповно виділених причиново-наслідкових зв'язків.

**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ В УНІВЕРСИТЕТАХ**

При перевірці обсягу і глибини знань майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю використовувалися конкретні завдання, які вимагали розкриття в судженнях змісту поняття, виявлення його суттєвих ознак, їх кількість і значення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків. При перевірці обсягу і глибини знань фіксувалися судження й аргументації, оцінювалася ступінь усвідомлення необхідних понять та їх ознак, грамотність і обґрунтування висловлювань.

Результати зміни об'єму і глибини засвоєння знань майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю показано в таблиці 2.

Порівнюючи табличні дані, що були отримані на початку і наприкінці педагогічного експерименту, ми дійшли висновку, що відбулося зростання об'єму знань студентів, цьому сприяло розв'язання проблемних ситуацій та професійних ситуацій, організація мінідіалогів, використання проектних та проблемних методів навчання.

Засвоєні знання сприяли формуванню професійних умінь майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю. Дієвість знань характеризували процентним відношенням кількості правильно даних відповідей, виконаних операцій, дій в кожному завданні, до всієї суми таких логічних одиниць, які приходяться на всю роботу курсу [9]. Наприклад, завдання складається з чотирьох логічних одиниць, тому треба дати чотири відповіді. Якщо майбутній фахівець фінансово-економічного профілю дав тільки дві правильні відповіді, значить він недостатньо засвоїв інформацію теми, тобто показник дієвості дорівнює 52 %.

Для встановлення показника дієвості

визначаємо, скільки сенсових (логічних) одиниць включає це завдання (m). В цілому для курсу це буде складати:

$$M = m * n,$$

де n – кількість майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю, які виконували завдання.

Підраховуємо, скільки сенсових (логічних) одиниць у відповідях кожного майбутнього фахівця фінансово-економічного профілю. Потім визначаємо, скільки сумарно у відповідях майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю дано сенсових одиниць – N.

Показник дієвості знань визначається відношенням:

$$ПД = \frac{N}{M} \cdot 100\%,$$

Перший контрольний зріз показав, що майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю експериментальних груп використовували майже вже 78,4 % засвоєних раніше знань, а майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю контрольних – тільки 53,2 %.

Згодом був зроблений другий зріз, який показав, що дієвість знань залишається високою в експериментальних групах. У контрольних групах також піднявся рівень дієвості знань до 49,3 %. Ми вважаємо, що це було досягнуто за рахунок оволодіння майбутніми фахівцями фінансово-економічного профілю вмінням виділяти в навчальній інформації основне.

У кінці експериментального навчання було зроблено перший контрольний зріз, який показав, що майбутні фахівці фінансово-економічного профілю експериментальних груп дієвіше засвоїли знання – 74,6 % запропонованих завдань було

Таблиця 2.

Динаміка об'єму та глибини засвоєння знань

Показники об'єму та глибини засвоєння знань	Експериментальні групи (425 осіб)				Контрольні групи (105 осіб)	
	До експерименту		Після експерименту		Контр. зріз	Конст. зріз
	ЕГ-1 (310 осіб)	ЕГ-2 (115 осіб)	ЕГ-1 (310 осіб)	ЕГ-2 (115 осіб)		
Коефіцієнт ступеня засвоєння знань	0,27	0,31	0,78	0,79	0,22	0,24
Коефіцієнт ступеня глибини знань	0,26	0,32	0,72	0,61	0,23	0,23
Причинно-наслідкові зв'язки встановлено повністю	-	-	13,2	7,6	-	-
Причинно-наслідкові зв'язки встановлено частково	35,9	21,2	52,6	44,8	29,7	31,4
Причинно-наслідкові зв'язки не встановлено	63,7	78,9	34,1	47,4	70,0	67,9

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ В УНІВЕРСИТЕТАХ

виконано проти 49,2% у контрольних групах. Через два місяці дієвість знань майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю експериментальних груп залишалася значно вищою ніж дієвість знань студентів контрольних груп (68,4% проти 49,2%). Невелике зниження дієвості знань мало місце в результаті природного процесу забування.

Оскільки, майбутні фахівці фінансово-економічного профілю контрольних груп знайомилися з теоретичними питаннями стосовно професійної компетентності тільки на декількох заняттях зі спеціальності, цілком закономірно, що рівень їхніх знань з цього питання був обмежений межами університетської програми. Якісний аналіз результатів показав, що майбутні фахівці фінансово-економічного профілю вільно володіють спеціальними поняттями та видами знань, обізнані з поняттям “професійна компетентність”, її сутності та компонентами, розуміють сутність цінностей-знань, теоретично правильно обґрунтовують залежність між рівнями сформованості компонентів професійної компетентності та їх впливом на результативність навчальної діяльності. Значно зросла кількість правильних повних відповідей, що свідчить про цілеспрямованість і усвідомленість навчальної діяльності, правильність обраних засобів, способів і прийомів, які впливають на формування професійної компетентності.

У процесі формувального етапу експерименту орієнтували майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю на майбутні професії, значно поповнюючи їхній тезаурус, обирали такі способи, засоби та прийоми, які значно підвищували активність студентів у процесі занять, сприяли формуванню стійкого інтересу до занять, підвищенню самооцінки знань, розвитку якостей. Від завдань за алгоритмом переходили до завдань творчих, постійно розв’язуючи професійні задачі, котрі вимагали творчого застосування набутих знань. У зв’язку з цим і зросла якість знань, і загалом професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю.

Успішність навчальної діяльності майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю в університетах, а також професійної діяльності визначають розвинені інтелектуальні уміння. Саме тому в дослідженні їм приділили особливу увагу. Виконання завдань різного типу (від репродуктивних до творчих), розв’язання професійних задач дозволило сформувати уміння виділяти головне в змісті тексту або завдання, що сприяло більш глибокому їх розумінню. Аналіз діагностичних контрольних робіт підтвердив

пряму залежність між сформованістю уміння виділяти головне і появою обґрунтованих відповідей студентів, усвідомлених оцінних знань.

Аналіз результатів зрізів свідчить, що уміння виділяти головне, основне в інформації сприяло дієвому засвоєнню знань студентами, особливо засвоєнню визначень, виконанню порівнянь та встановленню причиново-наслідкових зв’язків. При цьому, характер застосування знань частіше був творчим, ніж виконавчим, а засвоєння знань проходило на комбінаційному рівні, тому що формування у майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю уміння виділяти головне, основне в тому, що вивчається, вимагало мислительної роботи студентів щодо знаходження, встановлення цього головного: думок, словесних виразів, котрі визначають основну сутність даної проблеми, з наступним формулюванням цього основного в усній формі або письмового запису.

Висновок. У ході експериментального дослідження було встановлено, що вміння виділяти головне має і виховний вплив. Так, нами було встановлено, що більшість майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю набули таких якостей як цілеспрямованість, активність, зібраність, відповідальність, дисциплінованість. Набуте уміння виділяти головне студенти почали використовувати при оволодінні іншими предметами. Проведена експериментальна робота сприяла формуванню вмінь узагальнення. В психології виділяють три рівні складності розумової діяльності: активне мислення, продуктивне і творче. Встановлено, що динаміка формування професійної компетентності в процесі навчальної діяльності підтверджує позитивний вплив моделі системи управління якістю професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю на розвиток цього складника фахового навчання студентів.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо в розробці рекомендації щодо ефективного управління якістю підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабкова-Пилипенко Н. П. Формування лідерських якостей майбутніх економістів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Ялта, 2011. 242 с.
2. Булавенко О. Проектирование содержания и технологии непрерывного экономического образования в профессиональных учебных заведениях : автореф. дис. на соискание научн.

степени доктора пед. наук : спец. 13.00.08. Брянск, 2007.

3. Войнаровська Н. В. Підготовка бакалаврів з економіки у вищих навчальних закладах США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки”. Вінниця, 2011. 20 с.

4. Іванченко Є. Професіоналізм як складова компетентності економіста та його оцінювання в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія “Педагогіка і психологія”*. №9/1. Вип. 15. 2009. С. 178–186.

5. Asan, S. S., & Tanyas, M. Integrating Hoshin Kanri and the Balanced Scorecard for Strategic Management: The case of higher education. *Total Quality Management and Business Excellence*. 2007. No. 18(9). pp. 999–1014.

6. Campatelli, G., Citti, P., & Meneghin, A. Development of a simplified approach based on the EFQM model and Six Sigma for the implementation of TQM principles in a university administration. *Total Quality Management and Business Excellence*. 2011. No. 22(7), pp. 691–704.

7. ISO 9001:2015 Quality management systems – Requirements: Guidance Document. Electronic Recourse. Mode of URL: file:///C:/Users/User/Downloads/ISO%209001%202015%20GUIDANCE%20DOCUMENT_tcm18-49893.pdf

8. Sarrico, C. S., Rosa, M. J., Teixeira, P. N., & Cardoso, M. F. Assessing quality and evaluating performance in higher education: worlds apart or complementary views? *Minerva*. 2010. No.48. pp. 35–54.

9. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). 2015. Brussels, Belgium. URL: https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf

10. Rosa, M., Kohoutek, J., Veiga, A., and Sarrico, C. The European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area in Portugal and the Czech Republic: between the worlds of neglect and dead letters? *Higher Education Policy*. 2018. No/ 31,2. pp. 201–224.

REFERENCES

1. Babkova-Pylypenko, N. P. (2011). Formuvannya liderskykh yakosti maibutnykh ekonomistiv u protsesi profesiinoy pidhotovky [Formation of leadership qualities of future economists in the process of professional training]. *Candidate's thesis*. Yalta, 242 p. [in Ukrainian].

2. Bulavenko, O. (2007). Proektirovanie soderzhaniya i tekhnologii nepreryvnogo ekonomicheskogo obrazovaniya v professionalnykh

uchebnykh zavedeniyakh [Designing the content and technology of continuous economic education in professional educational institutions]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Bryansk. [in Russian].

3. Voinarovska, N. V. (2011). Pidhotovka bakalavriv z ekonomiky u vyshchyykh navchalnykh zakladakh SShA [Training of Bachelors of Economics in the US Higher Educational Institutions]. *Extended abstract of candidate's thesis* Vinnytsia. [in Ukrainian].

4. Ivanchenko, Ye. (2009). Profesionalizm yak skladova kompetentnosti ekonomista ta yoho otsiniuvannya v systemi intehratyvnoy profesiinoy pidhotovky maibutnykh ekonomistiv [Professionalism as a component of the economist's competence and its evaluation in the system of integrative professional training of future economists]. *Bulletin of Dnipropetrovsk University. Series “Pedagogy and Psychology”*. No.9/1. Vol. 15. pp. 178–186. [in Ukrainian].

5. Asan, S. S., & Tanyas, M. (2007). Integrating Hoshin Kanri and the Balanced Scorecard for Strategic Management: The case of higher education. *Total Quality Management and Business Excellence*. No. 18(9). pp. 999–1014.[in English].

6. Campatelli, G., Citti, P., & Meneghin, A. (2011). Development of a simplified approach based on the EFQM model and Six Sigma for the implementation of TQM principles in a university administration. *Total Quality Management and Business Excellence*. 2011. No. 22(7), pp. 691–704.[in English].

7. ISO 9001:2015 Quality management systems – Requirements: Guidance Document. Electronic Recourse. Mode of Available at: file:///C:/Users/User/Downloads/ISO%209001%202015%20GUIDANCE%20DOCUMENT_tcm18-49893.pdf[in English].

8. Sarrico, C. S., Rosa, M. J., Teixeira, P. N., & Cardoso, M. F. (2010). Assessing quality and evaluating performance in higher education: worlds apart or complementary views? *Minerva*. No.48. pp. 35–54.[in English].

9. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). 2015. Brussels, Belgium. Available at: https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf[in English].

10. Rosa, M., Kohoutek, J., Veiga, A., & Sarrico, C. (2018). The European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area in Portugal and the Czech Republic: between the worlds of neglect and dead letters? *Higher Education Policy*. No. 31,2. pp. 201–224.[in English].

Стаття надійшла до редакції 09.06.2020

УДК 373.3.016.78-053.5

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.211947>

Денис Маковський, аспірант кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ФОРМУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО РОЗУМІННЯ МУЗИКИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ МИСТЕЦТВА

У статті представлено результати формувального експерименту з формування здатності до розуміння музики в учнів початкової школи на уроках мистецтва. Автор визначає, що для ефективності результатів проведення формувального експерименту з учнями початкової школи необхідним є створення нових форм, методів та прийомів. Встановлено, що успішність впровадження розробленої методики підтверджено в ході формувального експерименту, в результаті якого виявлено позитивну динаміку формування здатності до розуміння музики в учнів початкової школи на уроках мистецтва.

Ключові слова: формувальний експеримент; розуміння музики; учні початкової школи; урок мистецтва.

Рис. 1. Літ. 6.

*Denys Makovskiy, Postgraduate Student of the Theory and Methods of
Music Education and Choreography Department
Melitopol Bohdan Khmelnytskyi State Pedagogical University*

THE FEATURES OF FORMATIVE EXPERIMENT CONDUCTING ON THE METHODS OF FORMING THE ABILITY FOR UNDERSTANDING OF MUSIC OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN ART LESSONS

In the article the results of a formative experiment on the formation of the ability to understand music of primary school students in art lessons are presented. The author determines that for the effectiveness of the results of the formative experiment with primary school students it is necessary to create new forms, methods and techniques.

It is proved that the educational process according to the experimental method in EG in comparison with CG, helped to increase the general results of the formation of the ability to understand music of primary school students in art lessons. An analysis of the results of the initial and final sections in the experimental group of primary school students states that there was an increase in the number of children with a high level of ability to understand music: EG (initial) from 7.5% to 28.3% EG (final). In the control groups, a significant increase in high levels was not detected: CG (initial) – from 8.3% to 13.3%, CG (final). It was found that due to the increase of high levels in the experimental group decreased their average level of formation of the ability to understand music from 53.3% EG (initial) to 20.0% in EG (final).

It is established that the success of the implementation of the developed methodology was confirmed during the formative experiment, as a result of which the positive dynamics of the formation of the ability to understand music of primary school students in art lessons was revealed. It is outlined that the research materials can serve as a theoretical basis for the development of prospective models of forming the ability to understand music of primary school students in art lessons based on the use of the methods, forms and means of different types of musical activities.

Keywords: formative experiment; understanding of music; primary school students; art lesson.

Постановка проблеми. Шлях європейської та світової інтеграції, обраний Україною, зумовлює необхідність реформаційних процесів в освітній галузі, спрямованих на досягнення найкращих освітніх стандартів. Питання, пов'язані з освітою музичного мистецтва у молодших школярів висвітлюються в багатьох сучасних роботах, зокрема у працях та інших дослідників. Проте, зважаючи на значний науковий доробок учених, ми хочемо долучитися до окресленої проблеми і посприяти підвищенню рівня формування здатності до розуміння музики в учнів початкової школи на уроках мистецтва шляхом

упровадження у освітній процес авторської моделі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Цінний досвід досліджень щодо проблеми виховання і навчання музичного мистецтва у молодших школярів зокрема, таких як: розвиток музичних здібностей [2]; формування музичних знань молодших школярів засобами мультимедійних технологій [6]; розвитку образного сприймання музики молодшими школярами [4, 95–100]; формування морально-естетичних почуттів молодших школярів [5, 387–391]; формування музичної культури молодших школярів [1]; навчання сольфеджіо молодших школярів у спеціалізованих мистецьких

навчальних закладах [3]. Однак, формування здатності до розуміння музики в учнів початкової школи на уроках мистецтва науковці пропонують різні підходи.

Отже, **метою статті** є розкриття дієвих форм, методів, аналіз результатів експериментального дослідження щодо формування здатності до розуміння музики в учнів початкової школи на уроках мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Загальна мета формувального експерименту полягала в оцінці ефективності впровадження методичної системи формування здатності до розуміння музики в учнях початкової школи на уроках мистецтва.

Ефективність теоретико-методичної системи формування здатності до розуміння музики в учнів початкової школи на уроках мистецтва визначалась у процесі порівняння результатів вихідного та підсумкового діагностувального зрізів. Ми здійснили порівняння результатів формувального експерименту між рівнем сформованості здатності до розуміння музики в учнів початкової школи на уроках мистецтва експериментальних і контрольних груп.

Рівень сформованості здатності до розуміння музичного мистецтва у молодших школярів визначався за результатами інтерв'ювання, анкетування, бесіди, тестових завдань (в ігровій формі), педагогічного спостереження та за допомогою методів статистичної обробки експериментальних даних.

Після завершення експериментальної роботи з учнями експериментальних і контрольних груп було проведено інтерв'ювання у ході якого з'ясувалося їх інтерес, особистісне ставлення до уроків мистецтва та музичного навчального процесу.

На перше запитання інтерв'ювання: “Чи любиш ти уроки мистецтва?” відповіді дітей експериментальних і контрольних груп істотно різнилися. Практично всі учні, які навчалися в експериментальних групах на це запитання дали позитивну відповідь, супроводжуючи її появою хорошого настрою – посмішка, прояв радості тощо. На запитання “Чому?” діти експериментальних груп відповідали, що їм дуже подобається гратися у музичні ігри, музикувати на інструментах, співати, танцювати тощо. Відповіді ж учнів контрольних груп, тобто тих, які навчалися музиці традиційно, були досить різноманітними. Одним дітям подобалися уроки мистецтва, особливо дівчаткам і хлопчикам, які були досить комунікабельними й активними у процесі інтерв'ювання. Інші діти говорили, що їм

не подобається, інші відповідали, що не знають. Друге запитання “Що тобі подобається найбільше на уроках мистецтва – малювати, ліпити, слухати музику, співати, грати на музичних інструментах, танцювати чи в музичні ігри гратися?” більшість учнів експериментальних груп обрали музично-ігрову діяльність. І це зрозуміло, адже для учнів початкової школи ігрова діяльність ще є провідним видом діяльності. Другу позицію в уподобаннях дітей посідала гра на музичних інструментах, далі слідували танці і на останньому спів пісень. Школяри ж контрольних груп у своїх відповідях називали співати, танцювати або виступати на святі. Як свідчить аналіз практичної діяльності багатьох викладачів мистецтва, основним видом їх роботи є підготовка дітей до чергового виступу на святі чи концерті. То ж зрозуміло, що на більшості уроків мистецтва з учнями контрольних груп музично-ігрова діяльність була відсутня взагалі. Діти дуже часто розучували чергову пісню, рухи танцю, проходили сценарій тощо.

У завдання наступного запитання “Чи любиш ти слухати музику?” входило завдання з'ясувати ставлення учнів початківців до музичного мистецтва зокрема. Дітям експериментальних груп це запитання дещо було незрозумілим. Слухання музики практично завжди було активним з додаванням рухів, відтворенням сюжету музичного твору, музикування, малювання тощо. Діти ж експериментальних груп відповідали по-різному одним дітям подобається слухати музику, іншим ні, треті не знали.

Запитання “Яку музику любиш слухати: веселу чи сумну, повільну чи швидку?” мало на меті виявити їх уподобання щодо темпових та емоційних характеристик, які, на наше глибоке переконання були свідченням певного рівня їх емоційно-психологічного стану. Річ у тому, що для нормального емоційно-почуттєвого стану учнів початкових класів є перевага прояву такого емоційного стану, як радісне сприйняття життя. Відповідно таким дітям більше до вподоби весела та швидка музика. Більшість дітей експериментальної групи віддали перевагу саме такій музиці, учні ж контрольної групи обирали різні варіанти відповідей – це і сумна, і весела, це і повільна, і швидка музика.

На запитання “Чи подобається тобі співати?” діти давали різні відповіді, серед них: так, ні і не дуже. Істотно відмінним аспектом відповідей було перевага відповіді “так” в експериментальних групах. В контрольних же групах першу сходинку зайняли відповіді “не дуже”, другу сходинку зайняла відповіді “ні”, відповідно “так” зайняли останню позицію. Варто зазначити, що наші

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ФОРМУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО РОЗУМІННЯ МУЗИКИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ МИСТЕЦТВА

спостереження за процесом уподобань дітей на уроках мистецтва показали малий відсоток уподобань набрали саме спів пісень.

На прохання заспівати якусь пісеньку учні експериментальної і контрольної груп продемонстрували відмінні показники під час виконання цього завдання. Надзвичайно яскравою відмінністю була сором'язливість школярів контрольної групи, тоді як учні експериментальної були більш безпосередні й творчо розкутіші. Незначна кількість учнів початкових класів контрольної групи – (14,3 %) змогли проспівати перший куплет пісні, яку вони готували до випускного школярів старших класів, тоді як інші – (31,7 %) відмовлялися від виконання цього завдання. Молодші школяри, які навчалися в експериментальній групі змогли продемонструвати вищий показник успішного виконання цього завдання – 43,7 %. Деякі з них навіть намагалися придумати власну пісеньку про зайчика (вовчика, ведмедика тощо).

На запитання “Чи любиш ти грати на музичних інструментах?” практично всі учні, як експериментальної, так і контрольної груп, відповідали – так. Однак відповіді на “На яких музичних інструментах тобі найбільше подобається грати?” констатували істотні відмінності показників. Практично 86,3 % учнів експериментальної групи успішно справилися з поставленим завданням. Їх відповіді були досить змістовними, як у кількісному, так і у якісному показниках – вони називали різноманітні інструменти – свисток, тріскачка, металофон, ксилофон, фортепіано, гітара, ліра й багато іншого. В контрольній групі лише 26,3% учнів назвали свої улюблені музичні інструменти і серед відповідей найчастішими “фігурантами” були – маракаси, трикутники й ксилофони.

Наступне запитання “Чи любиш ти танцювати?” мало на меті з’ясувати ставлення учнів початкових класів до музично-танцювальної діяльності. Як доводять наші спостереження за практикою здійснення традиційного музичного розвитку, навчання та виховання дітей молодшого шкільного віку цей вид діяльності спрямований в основному на показовий виступ на святі для батьків. Безмежні репетиції викликають у молодших школярів негативне ставлення до цього музично-навчальної діяльності. І цим пояснюється великий відсоток – 61,3 % учнів контрольної групи, які дали негативну відповідь, 27,0 % дітей відповіли, що не знають, і лише 11,7 % учнів дали стверджувальну відповідь.

Майже 100 % позитивних відповідей ми отримали на запитання “Чи любиш ти музичні

ігри?”. І це досить передбачувана реакція учнів початкової школи, оскільки для цього віку гра залишається головним видом життєдіяльності. Однак запитання “Які саме і чому?” у більшості учнів контрольної групи викликало ніяковість і певний рівень забудькуватості. Вони довго не могли пригадати назву музичної гри, яка їм подобається найбільше. Знову ж таки, велика кількість часу, яка витрачається на підготовку учнів до свят, позбавляє дітей від використання такого виду музично-навчальної діяльності як музична гра на заняттях. Учні ж експериментальної групи називали велику різноманітність назв музичних ігор, але перше місце в уподобаннях посідали ігри, які викликають у дітей викид адреналіну – “Пірати і русалки”, “Феї та чаклуни”, “Дельфінчики та акули” тощо.

З’ясування динаміки рівнів сформованості здатності до розуміння музики в учнів початкової школи на уроках мистецтва здійснювалося за схемою кожного структурного компоненту окремо. Результати кінцевого діагностувального зрізу порівнювалися і з результатами учнів контрольної групи.

Отже, на першому етапі кінцевого діагностувального зрізу перед нами постало завдання вияснити рівень розвиненості мотиваційного компоненту розуміння музичного мистецтва учнів четвертого класу. Особистісно-значиме ставлення дітей до уроків мистецтва та музичного навчального процесу, наявності прагнення до успішної музично-навчальної діяльності визначали результати бесіди та інтерв’ювання. Молодші школяри були більш змістовними та відкритими у відповідях.

У результаті бесіди нами було з’ясовано, що учні, які навчалися у контрольній групі мали посереднє відношення до розуміння музики на уроках мистецтва. Вони не могли чітко відповісти чи люблять уроки мистецтва чи ні. Єдине, що ці уроки набагато легше, ніж інші предмети початкової школи. Однак особливого розуміння до музичного мистецтва нами виявлено не було. Натомість відповіді учнів експериментальної групи були переважно позитивними, вони проявляли відкрите захоплення уроками мистецтва, із захватом розповідали, як вони їм подобаються і хочуть, щоб кількість цих уроків була збільшена, які мінімум до двох разів на тиждень.

Деякі педагоги початкових класів відмічали, що після проведення уроків мистецтва з використанням методики формування здатності до розуміння музичного мистецтва, учні показували значно кращі результати у процесі

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ФОРМУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО РОЗУМІННЯ МУЗИКИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ МИСТЕЦТВА

написання контрольних робіт, тестових завдань тощо.

Динаміка отриманих результатів мотиваційного компоненту експериментальної групи, значно виросла у порівнянні із контрольною групою, результати яких показала незначну динаміку. Так у ЕГ групі вже на самому початку розуміння музики у школі був відсутній низький рівень сформованості здатності до розуміння музичного мистецтва, а загалом, переважав середній та високий. Щодо результатів експериментальної групи учнів початкових класів, то значно виросли показники високого рівня за рахунок чого знизився середній рівень з 56,7 % до 26,7 %. Результати кінцевого зрізу мотиваційного компоненту в учнів контрольної групи істотних зрушень не виявили.

З метою з'ясування рівня емоційно-естетичного компоненту сформованості здатності до розуміння музики в учнів початкової школи на уроках мистецтва нами було проведено низку творчих завдань на визначення рівня розвиненості темпо-метро-ритмічного чуття, звуковисотного слуху, емоційного відгуку на музику тощо. Кінцевий діагностувальний зріз показав наскільки результати в експериментальної групи істотно відрізняються від результатів учнів, які були в контрольній групі.

Наступний етап діагностувального зрізу мав на меті з'ясувати рівень когнітивно-інформативного компоненту сформованості здатності до розуміння музики в учнів початкової школи на уроках мистецтва (наявність музичних вмінь, навичок, певного рівня музичної компетентності). У процесі діагностувального зрізу застосовувався методи опитування, тестових завдань та бесіди.

Отримані результати дозволили констатувати наявність позитивної динаміки в рівнях творчодіяльнісного компоненту сформованості здатності до розуміння музики в учнів початкової школи на уроках мистецтва музичної експериментальної групи: високий рівень зріс з 6,7 % до 33,3 % в ЕГ. За рахунок підвищення високого рівня середній рівень знизився з 50,0 % до 16,7 % в ЕГ, а низький рівень знизився з 13,3 % до 3,3 % в ЕГ. Молодші школярі контрольної групи показали значно гірші результати: високий рівень піднявся лише з 13,3 % до 16,7 % в КГ, достатній рівень піднявся з 26,7 % до 36,7 % в КГ, а низький рівень знизився з 13,3 % до 10,0 %.

Враховуючи результати початкового та кінцевого зрізів в експериментальної групі учнів початкових класів варто констатувати, що відбулося збільшення кількості дітей з високим рівнем сформованості здатності до розуміння

музики: ЕГ (поч.) з 7,5 % до 28,3 % ЕГ (кін.). У контрольних групах значного збільшення показників високого рівня не виявлено: КГ (поч.) – з 8,3 % до 13,3 %, КГ (кін.). За рахунок збільшення показників високого рівня в експериментальній групі знизилась їх показники середнього рівня сформованості здатності до розуміння музики з 53,3 % ЕГ (поч.) до 20,0 % в ЕГ (кін.). Кількість дітей із достатнім рівнем сформованості здатності до розуміння музики в КГ піднялася з 23,3 % до 26,7 %, а з середнім знизилась з 50,0 % до 46,7 %.

За час педагогічного експерименту значна кількість учнів експериментальної групи знизилась показники низького рівня: ЕГ (поч.) 3,3 % до відсутності низького рівня. В контрольній групі показники низького рівня знизилась наступним чином: з 18,3 % до 13,3 %.

Проведений формувальний експеримент підтвердив ефективність розробленої на основі обґрунтованих педагогічних умов методики формування здатності до розуміння музики в учнів початкової школи на уроках мистецтва (див. рис. 1). В учнів початкової школи, які входили до експериментальної групи, відбулися статистично достовірні кількісні та якісні зміни, що виявилися в позитивній динаміці рівнів формування здатності до розуміння музики на уроках мистецтва. зокрема, зменшилась кількість учнів з низьким рівнем, натомість зросла із середнім. Позитивна динаміка спостерігається також у зміні кількості молодших школярів із достатнім рівнем, певні зрушення були і у показниках, що засвідчили зростання високого рівня здатності до розуміння музики на уроках мистецтва.

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок. Отримані результати надають підстави зробити висновок, що реалізація ефективних форм, методів через визначені педагогічні умови і принципи стимулюють формування здатності розуміння музики в учнів початкової школи на уроках мистецтва, сприяють більш глибокому розумінню понять музичного мистецтва, засвоєнню музичних знань, а також формуванню емоційно-ціннісного ставлення до оточення. Перспективою подальшого дослідження є розкриття ефективності процесу музичної освіти іншої дитячої вікової групи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грисюк О.М. Формування музичної культури молодших школярів в умовах взаємодії загальноосвітньої і дитячої музичної шкіл: дис... канд. пед. наук: Ніжинський держ. педагогічний

**ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ФОРМУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ
ЗДАТНОСТІ ДО РОЗУМІННЯ МУЗИКИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ МИСТЕЦТВА**

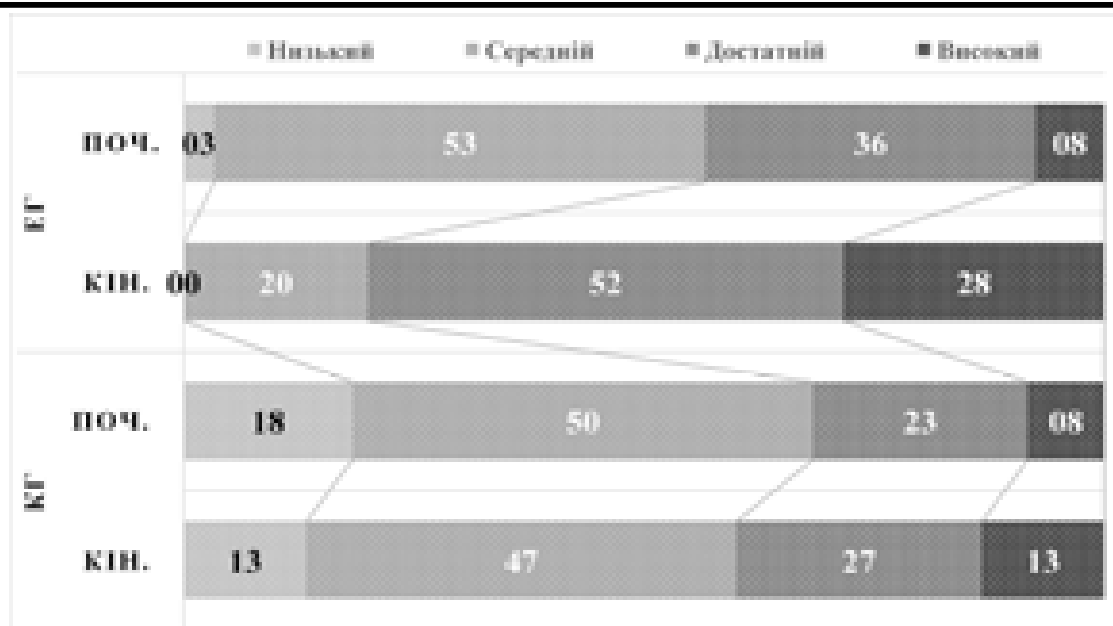


Рис. 1. Динаміка рівнів формування здатності до розуміння музики в учнів початкової школи на уроках мистецтва

ун-т ім. Миколи Гоголя. Ніжин, 1999. С.160 – 179.

2. Коваль О. В. Формування музичних здібностей молодших школярів на уроках музики : дис. ... канд. пед. наук : (спеціальність 13.00.02 “Теорія і методика музичного навчання”), Ніжинський держ. педагогічний ун-т ім. Миколи Гоголя. Київ, 2002. 251 с.

3. Мудролюбова І. О. Методика навчання сольфеджіо молодших школярів у спеціалізованих мистецьких навчальних закладах автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук: (спеціальність 13.00.02. “Теорія і методика музичного навчання”). Київ, 2016. 20 с.

4. Прокоф'єва Л.Б. Образне сприймання музики молодшими школярами як педагогічна проблема. Актуальні проблеми теорії музики та музичного виховання: Зб. наук. праць. Київ, 1997. С. 95–100.

5. Процюк В. М. Підготовка майбутніх учителів музики до формування у молодших школярів морально-естетичних почуттів засобами музичного фольклору в процесі педагогічної практики. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Вінниця, 2007. С. 387–391.

6. Чайковська О.А. Досвід організації музичної підготовки молодших школярів з використанням комп'ютерних програм. Інформатика та комп'ютерно-орієнтовані технології навчання: Зб. наук. праць Всеукраїнської науково-практичної конференції (м.Хмельницький, 16–18 травня 2001 року), Київ, 2001. С.57–59.

REFERENCES

1. Grisyuk, O.M. (1999). Formuvannya muzychnoyi kultury molodshykh shkolyariv v umovakh vzayemodiyi zahalnoosvitnoyi i dytyachoyi muzychnoyi shkil [Formation of musical culture of junior schoolchildren in the conditions of interaction of general education and children's music schools]. *Candidate's thesis*. Nizhyn state. Pedagogical University named after Nikolai Gogol. Nizhyn, pp.160 –179. [in Ukrainian].

2. Koval, O.V. (2002). Formuvannya muzychnykh zdbnostey molodshykh shkolyariv na urokakh muzyky [Formation of musical abilities of junior schoolchildren at music lessons]. *Candidate's thesis*. Nizhyn state. Pedagogical University named after Nikolai Gogol. Kyiv, 251 p. [in Ukrainian].

3. Mudrolyubova, I.O. (2016). Metodyka navchannya solfedzhio molodshykh shkolyariv u spetsializovanykh mystetskykh navchalnykh zakladakh [Methods of teaching solfeggio to junior schoolchildren in specialized art schools]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv, 20 p. [in Ukrainian].

4. Prokofieva, L.B. (1997). Obrazne spryymannya muzyky molodshymy shkolyaramy yak pedahohichna problema [Figurative perception of music by junior schoolchildren as a pedagogical problem]. *Actual problems of music theory and music education*. Kyiv, pp. 95–100. [in Ukrainian].

5. Protsyuk, V.M. (2007). Pidhotovka maybutnykh uchyteliv muzyky do formuvannya u molodshykh shkolyariv moralno-estetychnykh pochuttiv zasobamy muzychnoho folkloru v protsesi pedahohichnoyi

praktyky [Preparation of future music teachers for the formation of moral and aesthetic feelings in junior schoolchildren by means of musical folklore in the process of pedagogical practice]. *Modern information technologies and innovative teaching methods in training: methodology, theory, experience, problems*. Vinnytsia, pp. 387–391. [in Ukrainian].

6. Tchaikovsky, O.A. (2001). *Dosvid orhanizatsiyi*

muzychnoyi pidhotovky molodshykh shkolyariv z vykorystannyam kompyuternykh program. [Experience of organizing music training of junior schoolchildren with the use of computer programs]. *Informatics and computer-oriented learning technologies: Coll. Science. Proceedings of the All-Ukrainian Scientific-Practical Conference (Khmelnysky, May 16-18, 2001)*, Kyiv: Pedagogical Thought, pp.57–59. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 20.05.2020



“Успіхи науки – діло часу і сміливості розуму”.

*Вольтер
французький філософ*

“Розвинені почуття, висока емоційна культура – це, образно кажучи, абсолютний музичний слух моральної вихованості”.

“...Щоб відкрити перед учнями іскорку знань, учителю треба ввібрати море світла, ні на хвилю не відходячи від променів вічно сяючого сонця знань людської мудрості”.

“Не можна уявити собі місії вихователя без багатого життя в світі книг. Бібліотека вчителя, що поповнюється з тижня на тиждень, – це джерело думки, моральної енергії. Знання, взяті з книг, стають його власним багатством, його сумлінням. Справжній учитель переживає знання як радість особистого прилучення до духовних багатств, створених людством”.

“Є дуже цікава закономірність педагогічної праці: передача знань не відбувається прямолінійно – ось це учитель сьогодні взнав і ось це він передає своїм вихованцям. Убоге й обмежене життя школярів, учитель яких покладається лише на те, що напередодні уроку ніде і візьме те, що необхідно віддати, передати”.

*Василь Сухомлинський
український педагог*



ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ ТА ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ У ЩОМІСЯЧНИЙ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ “МОЛОДЬ І РИНОК”

1. Приймаються одноосібні статті (співавтори). Текст обсягом 8 – 12 друкованих сторінок із ілюстраціями (рисуноками, таблицями). У статтях повинно бути чітко і стисло, без зайвих математичних формул, викладено те нове та оригінальне, що досягнуто авторами в їх практичній діяльності. Потрібно уникати повторів, зайвих подробиць та загальновідомих положень, на які можна посилатися, вказуючи відповідний номер у списку літератури, що додається.

2. Електронний варіант статті виконується в редакторі Microsoft Word, причому файл має бути збережений в форматі *.doc. Формат сторінки А4, шрифт Times New Roman, розмір шрифту – 14 кегль. Розмір полів: ліве – 3,0 см; праве – 1,5 см; верхнє – 2,0 см; нижнє – 2,0 см; інтервал – 1,5.

ДО РУКОПISУ ДОДАЮТЬСЯ:

- УДК;
 - анотація українською мовою 500 друкованих знаків, анотація англійською мовою розширена, обсяг 1800-2000 друкованих знаків, до англійської анотації додається в окремому файлі український переклад;
 - ключові слова (українською, англійською мовами), перелік ключових слів від 5 до 10;
 - рисунки, таблиці з підписаними підписами;
 - оформлення списку літератури – за міжнародним бібліографічним стандартом АРА; кількість літературних джерел має складати не менше 5 та не більше 15. Цитувати необхідно як класичні, так і найновіші публікації (останніх 3-5 років) опублікованих у провідних профільних виданнях. У кінці статті подається транслітерований список літератури (references).
 - відомості про автора (авторська карточка: прізвище, ім'я та по-батькові, посада, місце праці, вчений ступінь, наукове звання, адреса (службова, домашня), телефони.
3. До статей додається рекомендація кафедри (відділу) установи, де автор працює, і рецензія доктора чи кандидата наук; для статей докторів та кандидатів наук рецензій не потрібно.
4. Таблиці повинні мати назви та порядковий номер. Одночасне використання таблиць та графіків для пояснення одних і тих же положень не рекомендується.
5. Статті підписуються всіма авторами із зазначенням домашньої адреси, номерів домашнього та службового телефонів автора, який буде листуватися з редакцією з приводу цієї статті.

Редколегія відхиляє статті з порушенням цих вимог:

Відповідно до вимог Атестаційної колегії МОН України до фахових видань та публікацій необхідно дотримуватися таких елементів написання статей: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями, аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується дана стаття; формування мети статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

Сфера розповсюдження та категорія читачів:

- загальнодержавна, зарубіжна;
- викладачі університетів, ЗВО всіх рівнів акредитації, студенти, аспіранти, науковці, фахівці освітньої діяльності, які підвищують свої професійні компетенції в галузі освіти та педагогічних наук.

Програмні цілі (основні принципи) або тематична спрямованість:

Ознайомлення із питаннями наукових досліджень із загальної педагогіки, історії педагогіки, теорії та методики навчання, корекційної педагогіки, теорії та методики професійної освіти, соціальної педагогіки, теорії та методики управління освітою, теорії та методики виховання, дошкільної педагогіки, інформаційно-комунікаційних технологій в освіті та науці.

Комп'ютерний набір та верстка

Наталія Примаченко, к.пед.н., член Національної спілки журналістів України
Іван Василиків, к.пед.н., член Національної спілки журналістів України