

Молодь і ринок

ЩОМІСЯЧНИЙ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ

№ 3-4 (182-183) серпень-вересень 2020

Видається з лютого 2002 року

УДК 051 Журнал “Молодь і ринок” внесений до переліку наукових фахових видань України (**категорія “Б”**) у галузі педагогічних наук: 011 – Освітні педагогічні науки, наказ Міністерства освіти і науки України від 02.07.2020 №886 (додаток 4). Спеціальності: 012 – Дошкільна освіта; 013 – Початкова освіта; 014 – Середня освіта (за предметними спеціалізаціями); 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями); 016 – Спеціальна освіта, наказ МОН України від 24.09.2020 № 1188 (додаток 5).

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; ICV 2019: 85.80)
ISSN 2617-0825 (Online)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2617-0825.3/182.2020>

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 БЛАВИЧ – 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 ЧЕПІЛЬ – 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., Кюявсько-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 №14 від 30.09.2020 р.)

Посилання на публікації “Молодь і ринок” об’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 05.10.2020 р. Ум. друк. арк. 19,63.

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

№3-4 (182-183) серпень-вересень 2020

ЗМІСТ

Марія Чепіль Теоретичні засади фізичного виховання дітей і молоді у Польщі (1918–1939 рр.).....	6
Леонід Оршанський, Ліліана Маркова Реалізація компетентнісного підходу у процесі підготовки майбутніх фахівців інженерно-технічного профілю.....	12
Оксана Шквир, Ірина Гайдамашко Підготовка майбутніх учителів початкової школи до дистанційного навчання.....	17
Володимир Бутенко, Наталія Бутенко Естетична свідомість як умова організації життєдіяльності особистості за законами краси.....	23
Галина Білавич Енвайронментальна освіта для сталого розвитку у вимірі юнеско кризь призму підручникотворення...	30
Аліна Марлова, Сергій Лозинський, Людмила Лозинська Особливості інтернаціоналізації вищої освіти у сучасному суспільстві.....	35
Наталія Мукан, Лариса Козіброда Інтеграція учнів з особливими освітніми потребами в середовище загальноосвітньої школи у контексті міжнародної освітньої політики.....	40
Lyudmyla Shevchenko Formation of professional mobility as a condition of future handicrafts teachers' training to innovative educational activities.....	47
Надія Стеценко, Галина Ткачук До проблеми формування індивідуального стилю управління закладом освіти.....	52
Юлія Мельничук, Юрій Сачук, Іванна Саланда Розробка та впровадження у навчальний процес ЗЗСО веб-порталу для вивчення інформатики.....	58
Анна Федорович, Людмила Савченко Конструювання як засіб розвитку мислення дітей дошкільного віку.....	63
Hanna Polishchuk The pedagogical potential of mediation in the light of professional preparation of future foreign language teachers...	70
Зоряна Борисенко, Любов Гавришак, Наталія Подоляк Особливості міграційних установок сучасної української молоді.....	75
Іван Василиків Пропедевтика курсу “Інформатика” в початковій школі.....	79
Валентина Водяна, Богдан Водяний Підготовка фахівців мистецько-педагогічного профілю до виховної роботи з дітьми та молоддю у сільських школах в умовах їх сучасної реорганізації.....	84

Ліліана Хімчук Підготовка вчителів початкових класів до розвитку професійних зацікавлень учнів на основі використання теорії множинних інтелектів.....	89
Тетяна Горохівська Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО в умовах післядипломної педагогічної освіти.....	98
Андрій Крижановський, Неля Кириленко, Валерій Кириленко Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи засобами хмарних сервісів у закладах вищої освіти.....	104
Ірина Термоса Аспекти формування економічної компетентності у процесі підготовки фахівців соціальної сфери...	109
Наталія Васильєва Шляхи підвищення самоорганізації студентів в умовах дистанційного навчання.....	115
Юлія Грач Деякі аспекти соціалізації сучасної дитини у контексті задоволення її соціальних потреб.....	122
Ірина Пінчук Організація педагогічного експерименту з формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.....	127
Наталія Євтушенко Підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній освіті України як проблема педагогічної теорії.....	135
Анатолій Мартинюк Науково-педагогічна концепція Б. Яворського у контексті мистецької освіти.....	141
Марія Ярको, Марія Каралюс Аналіз музичних творів у версії герменевтики музичного тексту.....	145
Чень Лян Художньо-ціннісна сфера учителів музики в контексті фахової підготовки.....	151
Оксана Сухомлин Digital Humanities: цифрова ера у гуманітаристиці.....	157
Ксенія Короткевич Поняття самоорганізації навчання у контексті професійної підготовки майбутніх викладачів хореографічних дисциплін.....	162
Олександр Ворохаєв Наукові підходи до проблеми здоров'язбережувальної діяльності в закладах вищої освіти.....	167
Лариса Корольова Порівняльний аналіз етапів розвитку вищої педагогічної освіти Румунії та України.....	172
Lyubov Krainyk Lexico-semantic groups of motion verbs in modern English.....	178
Наталія Білоусова Організаційні принципи професійної підготовки медичних представників у Федеративній Республіці Німеччини.....	181

Youth & market

MONTHLY SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL JOURNAL

№3-4 (182-183) august-september 2020

Published since February 2002

UDC 051 The journal "Youth and market" is included into 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 No. 886 (Appendix 4). Specialties: 012 – Preschool education; 013 – Primary education; 014 – Secondary education (due to subject specializations); 015 – Professional education (according to specializations); 016 – Special education, order of the Ministry of Education and Science of Ukraine from 09.24.2020 No. 1188 (Appendix 5).

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
ISSN 2617-0825 (Online) Scholarly Bibliography (PBN); **ERIH PLUS**; **Index Copernicus (ICV 2017: 69.05; ICV 2018: 80.20; ICV 2019: 85.80)**

DOI: <https://doi.org/10.24919/2617-0825.3/182.2020>

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 № 14, 30.09.2020)

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 05.10.2020

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

№3-4 (182-183) august-september 2020

CONTENTS

Mariya Chepil Theoretical principles of physical training of children and youth in Poland (1918–1939).....	6
Leonid Orshanskiy, Liliana Markova Realization of competence approach in the process of training of future specialists of engineering and technical profile.....	12
Oksana Shkvyr, Iryna Haydamashko Preparation of the future primary school teachers for distance learning.....	17
Volodymyr Butenko, Nataliya Butenko Aesthetic consciousness as a condition for organizing the life of the individual according to the laws of beauty.....	23
Halyna Bilavych Environmental education for sustainable development from the UNESCO perspective through the prism of textbook creation.....	30
Alina Marlova, Serhiy Lozynskiy, Lyudmyla Lozynska Peculiarities of internationalization of higher education in modern society.....	35
Nataliya Mukan, Larysa Kozibroda The integration of students with special educational needs into the public-school environment in the context of international educational policy.....	40
Lyudmyla Shevchenko Formation of professional mobility as a condition of future handicrafts teachers' training to innovative educational activities.....	47
Nadiya Stetsenko, Halyna Tkachuk To the problem of formation of individual style of educational management.....	52
Juliya Melnychuk, Yuriy Sachuk, Ivanna Salanda Development and implementation in the learning process of GSEI web-portal for the study of informatics... ..	58
Anna Fedorovych, Lyudmyla Savchenko Construction as a mean of thinking development of the preschooler.....	63
Hanna Polishchuk The pedagogical potential of mediation in the light of professional preparation of future foreign language teachers.....	70
Zoryana Borysenko, Lyubov Havryshchak, Nataliya Podolyak The features of migration installations of modern Ukrainian youth.....	75
Ivan Vasylykiv Propedeutics of the course “Informatics” in primary school.....	79

Valentyna Vodyana, Bohdan Vodyaniy Preparation of professionals of artistic and pedagogical specialties for educational work with children and young people in rural schools in the conditions of their current reorganization.....	84
Liliana Khimchuk Preparation of primary school teachers for the development of students' professional interests on the basis of using the theory of multiple intelligences.....	89
Tetyana Horokhivska Developing professional-pedagogical competency of lecturers of professional disciplines from technical universities under postgraduate teacher education.....	98
Andriy Kryzhanovskiy, Nelya Kyrylenko, Valeriy Kyrylenko Pedagogical conditions of training of future elementary school teachers by means of the application cloud services in higher educational institutions.....	104
Iryna Termosa Aspects of formation of economic competence in the process of training specialists in the social sphere....	109
Nataliya Vasylyeva Ways to increase the student self-organization in the conditions of distance learning.....	115
Yuliya Hrach Some aspects of socialization of the modern child.....	122
Iryna Pinchuk Organization of pedagogical experiment for forming foreign language communicative competence of intending primary school teachers.....	127
Nataliya Yevtushenko Qualification improvement of teachers of natural and mathematical subjects in postgraduate education of Ukraine as a problem of pedagogical theory.....	135
Anatoliy Martynyuk B. Yavorskiy's scientific and pedagogical concept in the context of art education.....	141
Mariya Yarko, Mariya Karalyus Analysis of musical works in the version of musical text's hermeneutics.....	145
Chen Lyan Artistic and value sphere of music teachers in the context of professional training.....	151
Oksana Sukhomlyn Digital humanity: a digital twist in Humanist studies.....	157
Kseniya Korotkevych The self-organization concept in the course of professional training of future teachers of choreographic subjects...	162
Oleksandr Vorokhayev Scientific approaches to the problem of health activity in higher education institutions.....	167
Larysa Korolova Comparative analysis of the stages of development of higher pedagogical education in Romania and Ukraine....	172
Lyubov Krainyk Lexico-semantic groups of motion verbs in modern English.....	178
Nataliya Bilousova Organizational principles of professional training of medical representatives in the federative republic of Germany.....	181

УДК 373.29

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.216612>

Марія Чепіль, доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ І МОЛОДІ У ПОЛЬЩІ (1918–1939 РР.)

У статті охарактеризовано концепції фізичного виховання дітей і молоді у міжвоєнний період Польщі. Їх фундаментом було поєднання компонентів фізичної культури – фізичного виховання, спорту, туризму. Спільним для них було те, що фізичне виховання мусить бути на рівні з моральним та інтелектуальним, а інколи навіть було важливішим за них. Велику роль фізичне виховання відіграло у формуванні доброго громадянина. Акцентовано увагу на підручниках, на рухливих іграх і забавах, вправах, гімнастиці і спорті.

Ключові слова: фізичне виховання; концепції; методика; активність; діти; молодь; Польща.

Літ. 11.

Mariya Chepil, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor
Head of the General Pedagogy and Preschool Education Department
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

THEORETICAL PRINCIPLES OF PHYSICAL TRAINING OF CHILDREN AND YOUTH IN POLAND (1918–1939)

The article scrutinizes the concepts of physical training of children and youth prevailing in the interwar Poland. Their emergence was influenced by the achievements of the Enlightenment, the consequences of the First World War, socio-economic and socio-political conditions. Two groups of concepts were pre-eminent, which represented the position of physicians and teachers on the one hand and a circle of politicians and military figures on the other. What they both had in common was that physical training had to be placed high among the social values. The foundation of these concepts was a combination of the following components of the physical culture – physical training, sports, tourism. The purpose of physical culture is to provide everyone with help and support, so that everyone could use their strength, abilities and capabilities to understand in depth the full life of public interest, so that everyone could become a competent citizen of the state and serve it (C. Dąbrowski)

R. Czyżewski's concept of physical training was based on the method of direct mobility. Its most important feature was the transition from mobile games to the introduction into their process of the advantages of the philosophical and educational form of the game. The essence was to select appropriate starting positions with previously selected auxiliary equipment (books, toy packs), which for students subsequently were to be the basis of their activity. E. Piasecki's theory, which treats the physical training as a set of physical exercises and procedures that help develop the natural abilities, the physical and spiritual spheres of the pupils for their own good, is scrutinized. The theory is not subservient to the practice, it only indicates the ways in which practice can take place: games, entertainment, sports, gymnastics, manual labour, mobile exercises. Entertaining exercises develop imagination, freedom, combine physical and mental features. Gymnastics can take place at different times and in different conditions, so it is the basis and important part of physical education. Folk games also play an important role in the physical development of children. W. Osmoliński's theory of physical training was that sports mobility and physical activity depended on the needs of a society that was developing among the world of civilization. The author substantiates the concepts of "physical training", "sports", "corporeal training", and game", "physiological activity", "mobility", "physical education", "physical endurance". Emphasis is placed on the teaching methods mastered by the teacher. Emphasis is placed on textbooks, mobile games and entertainment, exercises, gymnastics and sports.

Keywords: physical training; concepts; methods; activity; children; youth; Poland.

Постановка проблеми. Фізичне виховання займає вагомe місце у формуванні особистості. Рухливі ігри і забави, спорт, фізична культура відіграють суттєву роль у фізичному вихованні підростаючого покоління. Технологічний і цивілізаційний поступ

зумовив трактування фізичного виховання у школі як "другорядного", мало значущого предмета. Сьогодні діти і молодь неохоче беруть участь в уроках фізичного виховання, а фізичне виховання підпорядковується інтелектуальному чи моральному. Але все між собою пов'язане – тіло

з розумом, розум з тілом, тому мусимо більше звертати увагу на фізичне виховання, усе залежить від здоров'я і фізичної кондиції самої людини. Діти неохоче вибігають на вулицю погратися, побігати, а більшість вільного часу проводять біля телефона і комп'ютера. Молодь сьогодні проводить вільний час інакше, а суттєвою різницею є використання під час ігор алкоголю, тютюну, наркотиків. Відсутність руху, вправ і загалом рухливої активності є причиною різних видів хворіб: ожиріння, проблеми з хребтом, серцем, дихальними шляхами, головокружінням, а також психічного характеру. Тому однією з проблем сучасного світу є мотивація дітей і молоді у рухливих іграх і забавах, фізичній підготовці, здоровому способі життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема фізичного виховання дітей і молоді Польщі викликає зацікавлення в українських і польських дослідників. Історіографія дослідження є незначною. Використання народно-педагогічних методів і засобів у фізичному вихованні дітей обґрунтовують Н. Дічек, М. Дерек, Т. Пантюк. Фізичне виховання дітей у контексті теорії практики позашкільної освіти молоді у Польщі в 70-х рр. XIX – першій третині XX ст. розкриває Н. Савченко. Внесок благодійних товариств Польщі у фізичну підготовку та виховання дітей-сиріт досліджують Х. Дзюбинська, М. Чепіль, Ю. Яким. Теоретико-методичні засади соціального виховання дітей та молоді у Польщі висвітлюють С. Бадора, О. Карпенко, М. Перфільєва. Однак теорії фізичного виховання дітей і молоді у міжвоєнний період Польщі не знайшли ґрунтового висвітлення.

Мета статті – вивчити та узагальнити теоретичні засади фізичного виховання дітей та молоді міжвоєнний період Польщі.

Вклад основного матеріалу. У міжвоєнний період на зміст виховання загалом, і фізичного зокрема, мали вплив здобутки періоду Просвітництва, наслідки Першої світової війни, соціально-економічні та суспільно-політичні умови в Польщі. Усі ці чинники спричинили зародження концепцій фізичного виховання і спорту. Можемо виокремити дві групи концепцій, які репрезентували позицію лікарів і педагогів та коло політичних діячів і військових. Спільним для них було те, що фізичне виховання мусить бути на п'єдесталі серед суспільних цінностей, щоб держава могла краще функціонувати. Фундаментом цих концепцій було поєднання компонентів фізичної культури – фізичного виховання, спорту, туризму.

На формування і розвиток фізичної культури

означеного періоду значний вплив мала дискусія, яка виникла на з'їзді вчителів у 1919 р., а також на Першому конгресі спорту в 1923 р. Важливими осередками, які мали вплив на розвиток фізичної культури, були Міністерство здоров'я і Міністерство релігійних віросповідань і суспільної освіти. У цей період панувала засада, яка одночасно була потребою у гармонійному розвитку особистості шляхом фізичного виховання, що мало на меті розвиток і формування характеру у дітей та молоді. Фізична культура, підкреслював Ц. Домровський, є важливим елементом широко трактованої культури і на неї повинна бути звернена велика увага держави. Метою фізичної культури є надання кожному різної допомоги і підтримки, щоб кожен міг за допомогою своїх сил, здібностей і можливостей досягнути глибини повноцінного життя суспільного інтересу, щоб кожен став повноправним громадянином держави і служив їй [2, 111].

Великого значення фізичному вихованню і фізичній підготовці, яка може знадобитися у боротьбі на фронті під час вибуху війни у майбутньому, надавав Я. Зайонц. Такої ж думки дотримувалися багато військових офіцерів, які підкреслювали роль фізичного виховання і військової підготовки як основи здатності держави до захисту. Рівень фізичної культури у Польщі порівняно із західними країнами перебуває на досить низькому рівні, а обов'язок фізичного виховання так само важливий, як обов'язок початкового навчання. На його думку, добра підготовка і реалізація фізичного виховання є найкращим способом військової підготовки [2, 109–110].

Фізичне виховання у біолого-медичному напрямі трактував Є. П'ясецький, зазначаючи, що у вихованні велику роль відіграють здоров'я, готовність, активність, краса. У формуванні здоров'я важливим є дотримання гармонії між елементами організму, фізична підготовка охоплює насамперед рухливу активність. Готовність як елемент фізичного виховання передбачає удосконалення власних диспозицій організму за допомогою руху, відваги, формування сили волі, швидкості реакції, опанування інстинктів, протидія їм, карність тощо. Це означає, що фізичне виховання мало великий вплив на психіку людини. Краса, зазначав автор, пов'язана з пропорціями тіла, природною поставою і витонченістю руху [4, 370–373].

У теоретичному доробку В. Осмолінського суттєвим є виокремлення у людині фізичного і духовного елементів, значення фізичної культури у суспільному житті, професійній діяльності,

військовій підготовці. Фізична культура у професійній діяльності має бути ліками від усіх проблем як у лікувальній галузі, так і в психічній. З іншого боку, фізичне виховання формує кращого, здібнішого громадянина, який може віддати життя на користь держави, а водночас і доброго солдата. Спорт був відповіддю на потреби руху і фізичної активності, на потреби досягнення фізичної досконалості, боротьби, подолання власної слабкості, фізичних і психічних труднощів тощо. Завдяки заняттям спортом людина удосконалює свої індивідуальні риси. Спорт має бути введений у всіх школах як важливий елемент виховання, що відбувається через рух і фізичну активність. Спортивні клуби мають заохочувати молодь до участі у заняттях, приймати без проблем школярів, які не мають можливості займатися спортом і виконувати рухливі вправи у школі. Відсутність і заборона занять з фізичного виховання у школі тільки мотивують учнів до пошуку можливості займатися спортом і виконувати рухливі вправи за межами школи, зокрема у спортивних клубах. В. Осмолінський звертає увагу на роль медицини у заняттях спортом, особливо на надмірне тренування [2, 113–114].

Реалізація програми з фізичного виховання у початковій школі була досить складною, оскільки не вистачало вчителів, спортивного інвентаря. Учні могли користуватися тільки одним підручником “Методика гімнастики”, виданим у Варшаві (1918). Для батьків, здебільшого для матерів, опікунок і вихователів, було підготовлено чимало методичних матеріалів з проблеми гігієни і здоров’я дітей віком до трьох років [6].

У середній школі для фізичного виховання відведено 2 години на тиждень. Його метою було досягнення таких цілей:

- формування правильної постави тіла, естетики руху і зручності, відпрацювання уміння цільового використання набутих сил у процесі фізичного виховання;
- сприяння гармонійному й усесторонньому фізичному розвитку, зміцнення відірності й здоров’я на шкідливий вплив середовища;
- розвиток розумових здібностей, формування пам’яті, уваги і волі так, щоб вони розвивалися разом з розвитком дитини;
- формування відваги, характеру, витривалості, групової діяльності;
- формування у молоді бажання до активних і зацікавлених занять спортом, виконання рухливих вправ і рухливого перебування на лоні природи і використання набутого досвіду [10, 305].

В. Сікорський був прихильником усіляких

спортивних занять, багато часу приділяв фізичному вихованню у польських школах. Він критикував шкільну систему Швеції, використання методів фізичного виховання, а згодом вніс поправки до шкільної системи фізичного виховання. Він запропонував додаткову групу вправ, яка налічувала 12 видів, які мали різний характер (заспокійливі, корекційні, вправи реагування на знаки, ритмічні вправи, народні танці та ін.). Автор запропонував сім типів уроків для дівчат і хлопців відповідно до їхнього рівня розвитку. Крім гімнастики, на його думку, мають бути відведені години на рухливі забави та ігри, заняття спортом, екскурсії, а також десятихвилинні вправи перед початком занять у школі, кількахвилинні між заняттями [3].

У міжвоєнний період поширеною була концепція фізичного виховання Р. Чижевського. Визнання автору принесла методика безпосередньої рухливості, яка передбачала відхід від шаблону занять, притаманних тогочасній школі. Автор прагнув відійти від шаблонності, виконання і повторення за вчителем усіх рухливих вправ, від нав’язування спільного для всіх ритму і способу праці, від командування учнями тощо. Найважливішим у цій методиці був перехід від рухливих ігор до впровадження у їх процес переага філософсько-виховної форми гри. Ця методика полягала на доборі відповідно підібраних вихідних позицій з раніше вибраним допоміжним інвентарем (книжки, пачки до іграшок та ін.), який для учнів згодом стає основою діяльності [10, 306].

Питання фізичної культури і здоров’я дітей і молоді розглядалися на III з’їзді делегатів вчителів початкових шкіл, який відбувся 1918 р. у Пйотркові Трибунальським. На ньому була запропонована програма обов’язкового семирічного навчання, демократизації і безплатного навчання [11, 116–118]. Однією із засад, висунутих секцією шкільної гігієни і фізичного виховання, було представлення фізичного виховання на рівні з іншими галузями наук, на рівні розумового виховання, аби воно стало такою ж частиною процесу виховання, як розумове. Звернуто увагу на те, щоб фізичне виховання було частиною шкільної програми, а заняття з фізичного виховання постійно відбувалися у різних типах шкіл. До навчального плану підготовки вчителів запроваджено як обов’язкову для вивчення теорію фізичного виховання [8, 6–7].

У міжвоєнний період теорією і практикою фізичного виховання займалися вчителі. Основою багатьох шкільних програм була популяризація здорового способу життя, суспільних і педагогічних функцій фізичного виховання для

дітей і молоді. У праці “Нарис теорії фізичного виховання” Є. П’ясецький трактує фізичне виховання як групу фізичних вправ і процедур, які допомагають розвинути природні здібності, фізичну і духовну сферу вихованця для його власного добра. Метою фізичного виховання є вправність, здоров’я, краса й активність. Вихованець повинен сформувати вміння виконувати рухи, які має вміти застосовувати у щоденному житті, у такій формі і з такою старанністю, витривалістю і швидкістю має їх засвоювати, з якою життя може від нього вимагати. Поняття “активність” пов’язане з досягненням мети, якою є фізична вправність, яку потрібно формувати і вдосконалювати за допомогою фізичних засобів. Працюючи однаково як над розумом, так і характером, треба сконцентруватися одночасно на удосконаленні естетики тіла і рухів. На думку автора, фізична і психічна сфера людини тісно пов’язані між собою, взаємозалежні. Теорія не служить практиці, лише вказує шляхи діяльності, через які практика може відбуватися: ігри, забави, спорт, гімнастика, ручна праця, рухливі вправи. Розважальні вправи розвивають яву, свободу, поєднують фізичні і психічні риси. Гімнастика може відбуватися у різний час і в різних умовах, завдяки чому вона є основою і важливою частиною фізичного виховання. Народні ігри також займають важливе місце у фізичному вихованні дітей. Є. П’ясецький уклав програму і методіку фізичного виховання молоді, стверджуючи, що кожна людина має сама проявляти активність у заняттях, а не тільки споглядати за спортивними видовищами [1, 145; 4, 372–373].

В. Сікорський обгрунтував роль і значення гімнастики за методикою Н. Букха, яка створює добрий настрій, регулює тиск крові, однак її вадою була швидка втомлюваність дітей. У жіночій гімнастиці автор пропонував практикувати спортивні вправи, ігри і забави, інструментальні вправи. Найкращим способом проведення занять є уроки, оскільки умови праці мають велике значення при добрі гімнастичних вправ і повинні сприяти концентрації зусиль. Урок складається з трьох частин (вступна, головна і кінцева), які мають бути пов’язані між собою і творити цілісність [10, 306].

На розвиток фізичного виховання мали вплив Я. Мидлярський і його праця “Студії над нормами рухливої витривалості молоді”, З. Гілевич і (“Теорія фізичного виховання”), В. Осмолінський і (“Теорія рухливої вправності”). Серед цих концепцій вирізняється теорія фізичного виховання В. Осмолінського, сутність якої полягала у тому,

що спортивний рух і фізична активність залежали від потреб суспільства, яке розвивалося серед цивілізаційного світу. Автором обгрунтовано поняття “фізичне виховання”, “спорт”, “тілесне виховання”, “гра”, “фізіологічна активність”, “рухлива активність”, “фізична освіта”, “фізична витривалість”. Фізичне виховання – це поступ, зумовлений виховною метою і знаннями дій на фізичну сферу, сферу побуту і на нервово-м’язові функції. Завдання вчителя – підібрати вправи відповідно до фізичних можливостей дитини. Фізичне виховання значною мірою залежить від методики навчання, якою володіє вчитель, від методів навчання та їх результативності. Фізичне виховання і спорт є важливими аспектами суспільного і народного життя. Спорт впливає на фізичну витривалість людини, на її характер, моральність, розум і має бути присутнім не тільки в школі, армії, підприємствах, але й доступний усім як дітям, молоді, так і дорослим.

У методичному плані цінною була концепція викладача Академії фізичного виховання Р. Чижевського. Гімнастичний метод безпосередньої мети руху передбачав перехід від простих занять-наслідувань і забав до чітко окреслених засад, правильності і схеми, де усі рухи мусять бути ретельно виконані [7]. Педагог хотів відійти від загальноприйнятих схем, ритуалів, сліпого командування, вимог поведінки. Його метод мотивував учнів до самостійності, експериментування, креативності мислення і творчої діяльності. Він пропонував не складні, зрозумілі для кожного вправи, які не потребували пояснення. Вправи призначалися для дітей різних вікових груп, різного рівня розвитку. Автор уважав, що його метод може мати застосування у дошкільній, сімейній, гімнастиці для дівчат і хлопців, жінок і чоловіків.

Педагоги підкреслювали суттєву роль батьків, вихователів і вчителів у фізичному вихованні, оскільки вони є найближчими особами, з якими діти проводять найбільше часу [5]. І саме вони формують навички здорового способу життя, заохочують і мотивують дітей до фізичної активності, до занять спортом і виконання вправ, тим самим підтримуючи важливе значення фізичного виховання для їхнього здоров’я.

У розвиток фізичного виховання значущим був внесок Польського медичного і гігієнічного руху, який займався благодійною діяльністю. На з’їздах (1925, 1933, 1937) зверталася увага на їхню різносторонню діяльність щодо фізичного виховання дітей і молоді, узагальнення просвітницької діяльності і педагогічного досвіду у цій царині [9]. Щодо фізичного виховання і шкільної гігієни зроблено такі висновки:

- у публічних і середніх школах системно впроваджено науку про здоров'я, доповнено підготовку вчителів на усіх рівнях освіти змістом фізичного виховання;

- розширено програму підготовки вчителів фізичного виховання, доповнено тематику завдань сфери патології шкільного віку з метою прищеплення цінностей фізичного виховання у школі щодо профілактики і здоров'я;

- організовано популяризаторську діяльність з фізичного виховання і гігієни, особливо серед дітей і молоді у невеликих містечках та сільській місцевості;

- акцентовано увагу на мотивацію й активну участь у фізичному вихованні у рамках військової підготовки, але без орієнтації за всяку ціну досягти найкращих спортивних результатів, встановлення рекордів;

- забезпечення відповідних оздоровчих і гігієнічних умов дітям і молоді під час будівництва школи;

- організаційно-методичне забезпечення діяльності літніх таборів;

- будівництво народних будинків, які забезпечували б усі життєві потреби та необхідні гігієнічні і спортивні обладнання;

- організація міжнародного конгресу, на якому буде обговорюватися питання розвитку міжнародного туризму [9, 89–90].

Більшість із запропонованих ідей реалізації фізичного виховання, на нашу думку, є актуальними і сьогодні.

Висновки. У міжвоєнний період на розвиток теорії фізичного виховання у Польщі мали вплив соціально-економічні та суспільно-політичні чинники, здобутки епохи Просвітництва, наслідки Першої світової війни. Виокремлено дві групи концепцій, які репрезентували позицію лікарів і педагогів та коло політичних і військових діячів. Поширеними були теорії Я. Зайонца, Ц. Домровського, В. Осмолінського, С. П'ясецького, В. Сікорського, Р. Чижевського. Їх фундаментом було поєднання компонентів фізичної культури – фізичного виховання, спорту, туризму. Спільним для них було те, що фізичне виховання мусить бути на п'єдесталі серед суспільних цінностей, щоб держава могла краще функціонувати. Фізичне виховання розглядалося на рівні з моральним та інтелектуальним, а інколи навіть було важливішим за них. Фізичне виховання відіграло велику роль у формуванні доброго громадянина. Теорія не служить практиці, лише вказує шляхи діяльності, через які практика може відбуватися: ігри, забави, спорт, гімнастика, ручна праця, рухливі вправи. Розважальні вправи розвивають уяву, свободу,

поєднують фізичні і психічні риси. Гімнастика може відбуватися у різний час і в різних умовах, завдяки чому вона є основою і важливою частиною фізичного виховання. Народні ігри також займали важливе місце у фізичному вихованні дітей. Значна увага приділялася методиці навчання, якою володіє вчитель (В. Осмолінський). У міжвоєнний період для дітей і молоді підготовлено низку підручників з теорії фізичного виховання.

Перспективним напрямом подальших наукових студій є діяльність інституцій і молодіжних, громадських товариств, організація і реалізація фізичного виховання дітей і молоді у різні історичні періоди.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bielski J., Błada E. *Zdrowie i kultura fizyczna na przestrzeni dziejów*. Kraków: Impuls, 2014. 188 s.
2. Gaj J. *Koncepcje, uwarunkowania i efekty instytucjonalnej działalności w dziedzinie kultury fizycznej w Polsce w latach 1918–1939. Wychowanie fizyczne i sport*. 1993. № 4.S. 109–115
3. Gaj J. *Kultura fizyczna w Wielkopolsce na tle sytuacji gospodarczo-społecznej i politycznej (1918–1939)*. Poznań: WSWF, 1965. № 6. S. 25–48.
4. Dolata E. *Pisiecki Eugeniusz Witold. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa: Żak, 2005. T.IV. S. 369–373.
5. Modziankowska H. *Rozwój wychowania fizycznego i sportu w Polsce w latach 1914–1944. Z dziejów kultury fizycznej w Polsce: Materiały na Plenum GKKFiT z okazji 100-lecia sportu polskiego*, Warszawa 1967. S. 63–140.
6. Nawrot-Borowska M. *Higiena małego dziecka w świetle poradników z początku XX wieku*. Bydgoszcz: Wyd. UKW, 1978. S.169–197.
7. Nowak I. *Sport szkolny w latach 1918–1939. Wychowanie fizyczne i sport*. 1996. № 4. S. 140–146.
8. Osmolski W. *Kształcenie kierowników wychowania fizycznego oraz powołanie i organizacja Państwowego Instytutu Wychowania Fizycznego. Żytnierz Wielkopolski*. 1927. № 19–20. S. 6–7.
9. Rotkiewicz M., Wilk S. *Wychowanie fizyczne i higiena szkolna w świetle zjazdów i wystaw lekarzy i przyrodników polskich. Cz. II (1918–1939)*. Warszawa: PWN, 1993. S. 89–97.
10. Strzyżewski S. *Tendencje w metodyce wychowania fizycznego w Polsce w latach 1918–1939. Wychowanie fizyczne i higiena szkolna*, 1988. № 36. S. 305–306.
11. Zieliński H. *Historia Polski 1914–1939*. Wrocław, 1983. 427 s.

REFERENCES

1. Bielski, J., & Blada, E. (2014). *Zdrowie i kultura fizyczna na przestrzeni dziejow* [Health and physical culture throughout history]. Krakow: Impuls, 188 p. [in Polish].
2. Gaj, J. (1993). *Koncepcje, uwarunkowania i efekty instytucjonalnej dzialalnosci w dziedzinie kultury fizycznej w Polsce w latach 1918–1939* [Concepts, conditions and effects of institutional activity in the field of physical culture in Poland in 1918–1939]. *Physical education and sport*, 4, pp. 109–115. [in Polish].
3. Gaj, J. (1965). *Kultura fizyczna w Wielkopolsce na tle sytuacji gospodarczo-spolecznej i politycznej (1918–1939)* [Physical education in Greater Poland against the background of the economic, social and political situation (1918–1939)]. Poznan: WSWF, Vol. 6, pp. 25–48. [in Polish].
4. Dolata, E. (2005). *Piasecki Eugeniusz Witold. Educational encyclopedia of the 21st century*. Warszawa: Żak, Vol. IV, pp. 369–373. [in Polish].
5. Modziankowska, H. (1967). *Rozwój wychowania fizycznego i sportu w Polsce w latach 1914–1944* [Development of physical education and sport in Poland in 1914–1944]. *From the history of physical culture in Poland: Materials of the Plenum on the occasion of the 100th anniversary of Polish sport*. Warszawa, pp. 63–140. [in Polish].
6. Nawrot-Borowska, M. (1978). *Higiena malego dzieicka w swietle poradnikow z poczatku XX wieku* [Hygiene of the small child in the light of guides from the beginning of the 20th century]. Bydgoszcz: Wyd. UKW, pp. 169–197. [in Polish].
7. Nowak, I. (1996). *Sport szkolny w latach 1918–1939* [School sports in 1918–1939]. *Physical education and sport*, 4, pp. 140–146. [in Polish].
8. Osmolski, W. (1927). *Kształcenie kierownikow wychowania fizycznego oraz powolanie i organizacja Państwowego Instytutu Wychowania Fizycznego* [Training of physical education managers and vocation and organization of the State Institute of Physical Education]. *Soldier of Greater Poland*, 19–20, pp. 6–7. [in Polish].
9. Rotkiewicz, M., & Wilk, S. (1993). *Wychowanie fizyczne i higiena szkolna w swietle zjazdow i wystaw lekarzy i przyrodnikow polskich. Cz. II (1918–1939)* [Physical education and school hygiene in the light of conventions and exhibitions of Polish doctors and naturalists]. P. II (1918–1939)]. Warszawa: PWN, pp. 89–97. [in Polish].
10. Strzyżewski, S. (1988). *Tendencje w metodyce wychowania fizycznego w Polsce w latach 1918–1939* [Tendencies in the methodology of physical education in Poland in 1918–1939]. *Physical education and school hygiene*, 36, pp. 305–306. [in Polish].
11. Zieliński, H. (1983). *Historia Polski 1914–1939* [History of Poland 1914–1939]. Wroclaw, 427 p. [in Polish].

Стаття надійшла до редакції 12.05.2020



“Тільки втілення в життя мрії дитинства може принести щастя”.

*Зигмунд Фрейд
австрійський психолог*

“Хто хоче багато досягти, повинен ставити великі вимоги”.

*Йооганн Воольфганг фон Гете
німецький поет, прозаїк, драматург*

“Якщо бажаєте досягти в житті успіху, зробіть наполегливість своїм кращим другом, досвід – мудрим радником, обережність – старшим братом, а надію – ангелом-хоронителем”.

*Джозеф Еддісон
англійський письменник-есеїст, драматург, публіцист та політичний діяч*



УДК 378.147.016:62

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.216614>

Леонід Оршанський, доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри технологічної та професійної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
Ліліана Маркова, заступник директора
Стрийського коледжу Львівського національного аграрного університету

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ

У статті визначена місія закладів передвищої та вищої інженерно-технічної освіти в умовах реформування освітньої галузі, обґрунтовані концептуальні засади реалізації компетентнісного підходу та формування професійної компетентності майбутнього фахівця інженерно-технічного профілю. На основі аналізу наукових праць та вивчення реальної освітньої практики визначені напрями вдосконалення системи підготовки фахівців інженерно-технічного профілю з позиції реалізації компетентнісного підходу та розроблена відповідна педагогічна модель, що враховує суспільні вимоги і прогностичність розвитку науки, техніки та виробництва.

Визначені чинники підвищення ефективності інженерно-технічної освіти та технологій реалізації компетентнісного підходу як складової педагогічної системи із заданими властивостями, а також запропонований комплекс інноваційних освітніх технологій формування професійної компетентності як показника якості інженерно-технічної освіти.

Ключові слова: інженерно-технічна освіта; компетентнісний підхід; педагогічні мови; формування професійних компетентностей; заклади освіти; майбутні фахівці інженерно-технічного профілю.

Лит. 7.

Leonid Orshanskiy, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,
Head of the Technological and Professional Education Department
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
Liliana Markova, Deputy Director of Striy College, Lviv National Agrarian University

REALIZATION OF COMPETENCE APPROACH IN THE PROCESS OF TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS OF ENGINEERING AND TECHNICAL PROFILE

The article defines the mission of pre-higher and higher engineering educational institutions in terms of reforming the education sector; substantiates the conceptual foundations for the implementation of the competency approach and the formation of professional competence of the future specialists in engineering. It identifies the areas for improving the training of engineers and technical specialists from the standpoint of implementing a competency-based approach based on the analysis of scientific publications and the study of hands-on educational experience. It also designs an appropriate pedagogical model that takes into account social requirements and anticipated development of science, technology and production.

The article also defines the factors that increase effectiveness of engineering-technical education and technologies of realization of the competency-based approach as a component of the pedagogical system with the set properties. It also conceives the complex of innovative educational technologies of formation of the following professional competences as an indicator of quality of engineering-technical education: information-pedagogical (dialogue-oriented learning methods, on-line seminars-discussions, problem-based learning in webinars, introduction of electronic portfolios); project-activity (project method, contextual learning, organizational-activity games, complex tasks, technological maps, simulation-game modeling, etc.); personality-oriented (interactive and simulation games, trainings, developmental psycho-diagnostics, etc.).

Keywords: an engineering education; competence approach; pedagogical languages; formation of professional competencies; educational institutions; future specialists in engineering.

Постановка проблеми. В умовах зростання конкуренції, становлення ринкових відносин, появи нових професій підготовка інженерно-технічних працівників, здатних розвивати високотехнологічні галузі виробництва, забезпечувати конкурентоспроможність і обороноздатність

країни, набуває актуального значення. Підтвердженням цього є спрямованість вітчизняної фахової передвищої та вищої освіти на послідовну інтеграцію в європейський освітній простір, що вимагає якісно нових підходів до підготовки інженерних кадрів. При цьому трансформація інженерно-технічної освіти

зумовлюється місією закладу освіти, де пріоритетними вважаються завдання гнучкого управління інтелектуальними і матеріальними ресурсами, стимулювання інноваційної діяльності, позиціонування на ринку освітніх послуг, що в сукупності забезпечують виникнення якісно нової системи, спрямованої на підготовку в технічних вищах висококваліфікованих фахівців.

У цих умовах передвища та вища інженерно-технічні школи покликані формувати професійну компетентність майбутніх техніків, технологів та інженерів, забезпечувати готовність випускників до створення і експлуатації технічних об'єктів, що відповідають вимогам ефективності й економічності. Успіх реалізації цього завдання передовсім визначається активізацією розвитку стратегії компетентнісного підходу, що передбачає організацію освітнього процесу, націленого на забезпечення якості підготовки випускника, оволодіння професійними компетенціями, інтелектуальними, комунікативними, морально-етичними якостями, що сприяють успішному здійсненню професійної діяльності в широкому соціальному, економічному та культурному контекстах [4].

Сьогодні, коли здійснено перехід на багаторівневу підготовку фахівців, впроваджуються сучасні моделі менеджменту передвищої та вищої освіти, проходить становлення система акредитації європейського типу (НАЗЯВО), реалізуються нові освітні парадигми (інформаційно-педагогічна, особистісно орієнтована тощо), актуального значення набуває підготовка майбутніх фахівців з інженерно-технічного профілю на основі компетентнісного підходу, що, з одного боку, забезпечує реалізацію вимог Болонського процесу, впровадження стандартів третього покоління, а з іншого – передбачає кардинальну зміну системи інженерно-технічної освіти, оновлення її структури, впровадження інноваційних технологій навчання тощо.

Проведений з цих позицій аналіз літератури вказує на відображення у наукових працях різних аспектів реалізації компетентнісного підходу у фаховій передвищій та вищій освіті, де: досліджені різні види і типи компетентностей (Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Єрмаков, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Парашенко, О. Пометун й ін.); обґрунтовані умови і дидактичні засади формування компетентності техника, технолога, інженера (І. Белоновська, Н. Боярчук, М. Головань, В. Жигір, І. Каньковський, О. Коваленко, А. Нізовцев, І. Огороднійчук, А. Семенова, Л. Тархан та ін.); описана практика реалізації компетентнісного підходу в інформаційно-

освітньому середовищі (В. Биков, А. Вознюк, О. Глазунова, Р. Гуревич, О. Джеджула, М. Жалдак, М. Кадемія, Л. Макаренко, М. Стефаненко та ін.). Актуальне значення мають наукові праці зарубіжних учених з теорії компетентнісного підходу (Р. Бадер, Д. Мертенс, Б. Оскарсон, А. Шелтен); розвитку компетентностей (М. Бернс, Дж. Сандберг, О. Нордхог, Т. Шаморро-Премузич, А. Фернем); розроблення інноваційних моделей управління знаннями (Дж. Буске, Дж. Ф. Шрейнмакер); організації комунікацій (В. Шрамм, Н. Луманн, Ч. Кулі) та ін., де з різних позицій розглядаються проблеми інженерно-технічної підготовки фахівців. При тому слід визнати факт недостатньої кількості та якості спеціальних досліджень, присвячених реалізації компетентнісного підходу в інженерно-технічній освіті.

Мета статті: визначити педагогічні умови реалізації компетентнісного підходу у процесі інженерно-технічної підготовки майбутніх фахівців з інженерно-технічного профілю.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових праць (М. Гуржій, М. Дмитриченко, І. Драч, В. Зайчук, М. Згуровський, Ю. Зіньковський, С. Калашнікова, С. Курбатов, В. Мадзігон, Н. Нічкало, С. Ніколаєнко, В. Радкевич, О. Слюсаренко, Ж. Таланова та ін.), в яких розглядаються фундаментальні проблеми передвищої та вищої школи, дозволяє зробити висновок про зміну основних поглядів на цілі професійної та, зокрема, інженерно-технічної освіти. Одночасно в теорії і практиці освіти актуалізуються положення та принципи педагогіки, які зумовлюють парадигмальний підхід до дослідження проблем професійної освіти, де особливе місце займає розроблення критеріїв освіченості фахівця інженерно-технічного профілю, його компетентності, що детермінуються професійними знаннями і варіативними соціально значущими характеристиками.

Слід зазначити, що в науковій полеміці про методологію і напрям розвитку інженерно-технічної освіти (Є. Балджи, І. Драч, С. Калашнікова, О. Коваленко та ін.) питання парадигми розглядається в різних площинах [1]. При цьому парадигмальний контекст пов'язаний із запозиченням кращої міжнародної практики інженерно-технічної освіти, яка реалізується через інститут незалежної акредитації освітніх програм й ефективну систему управління якістю освіти. Крім того, зроблений нами аналіз наукової літератури виявив такі основні напрями зарубіжних досліджень: 1) зміна парадигми інженерно-технічної освіти (Дж. Бордонья, Е. Фромм, Е.В. Ернст); 2) зміна глобальної мети, яка полягає у становленні цивілізаційного діалогу

щодо інженерно-технічної освіти (М. Вагнер, М. Каланціс); 3) необхідність внесення професійного, гуманітарного, національного розмаїття в інженерно-технічну освіту, зумовленого епохальними викликами і варіативними очікуваннями студентів (К. Мейерс, Е. В. Ернст); 4) трансформація технічної освіти в рідше зміни традиційної практики, що ґрунтується на всеохоплюючому прагматизмі управління природою, а не співпраці з нею (Б. Амадей) та ін. [7].

У дослідженнях сучасних вітчизняних педагогів [3–5] ефективність інженерно-технічної освіти пов'язується з чинниками, структурованими нами в такі проблемні поля:

1) *системні* – пов'язані із забезпеченням відповідності сучасної системи професійної підготовки інженерно-технічних кадрів вимогам, відображеним в професійних стандартах передвищої та вищої освіти; зі зменшенням розриву між інформаційно-технологічною революцією й обмеженими можливостями щодо прийняття її досягнень вищою інженерно-технічною школою; з орієнтацією навчання на формування фрагментарних предметно-технологічних знань, умінь і навичок, необхідністю їх системного використання у процесі практичної діяльності; з підготовкою фахівців для роботи у нестандартних умовах, що не забезпечує система навчання зі застарілими методами інформаційного характеру, переважанням теоретичної складової підготовки і незначним акцентом на практичне використання знань у професійній діяльності;

2) *процесуальні* – пов'язані з невідповідністю реального стану професійної підготовки фахівців та сучасних вимог суспільства до інженерно-технічної освіти; зі зростанням інтеграційних процесів в системі “освіта, наука і виробництво” при недостатньому рівні методологічного апарату їх використання; з наявністю об'єктивної потреби в удосконаленні компетенцій фахівця у різних аспектах професійної діяльності; з нерозробленістю дидактичної системи інноваційної професійної підготовки компетентних фахівців; з отриманням знань “в статистиці” при актуальності їх розгортання у технологічних процесах майбутньої професійної діяльності; з відсутністю “оперативності” знань, які виступають психологічним бар'єром при прийнятті рішень у виробничих ситуаціях;

3) *технологічні*, пов'язані з необхідністю використання в професійній підготовці інформаційно-комунікаційних технологій; з теоретичним обґрунтуванням змістовної частини електронних освітніх ресурсів і їх можливостей; з адаптацією педагогічних

технологій до розв'язання проблеми визначення мети в інженерно-технічному закладі передвищої або вищої освіти;

4) *якісні*, пов'язані з необхідністю розроблення концепції забезпечення якості підготовки фахівців з вищою інженерно-технічною освітою в умовах дії конкуренції; з перспективністю компетентісного підходу до проблеми оцінки якості інженерно-технічної освіти та розвитком її методологічного забезпечення;

5) *змістовно-організаційні*, пов'язані з потенційними можливостями загальнотехнічних і спеціальних дисциплін та розширенням їх реального внеску в підвищення професійної готовності сучасного фахівця; з цілями, змістом, формами організації, умовами навчальної та майбутньої професійної діяльності; з системністю, міждисциплінарністю, наддисциплінарністю, вмотивованістю використання загальних і професійних компетенцій фахівця та їх формуванням у межах окремих навчальних дисциплін;

6) *кваліметричний*, пов'язаний з необхідністю якісної оцінки підготовки фахівців інженерно-технічного профілю за допомогою вироблення універсальних критеріїв її визначення.

Порівняльний аналіз публікацій показує, що в педагогічній науці сучасними вченими досліджені різні види компетентності, зокрема: професійно-комунікативна, міжкультурна, професійна, екологічна, проєктно-конструкторська, квалітаивна, управлінська, аналітична, інформаційно-технологічна та ін. Слід зазначити, що перераховані вище компетентності розглядаються як локальні результати професійної підготовки, натомість сучасна парадигма інженерно-технічної освіти, що ґрунтується на компетентісній основі, передбачає формування узагальненої професійної компетентності майбутніх фахівців. Із цих позицій компетентісний підхід в інженерно-технічній освіті слід розглядати як опис результатів навчання на мові компетенцій, що передбачає організацію освітнього процесу, спрямованого на забезпечення готовності фахівців до здійснення продуктивної професійної діяльності. Крім того, система формування професійної компетентності майбутніх фахівців інженерно-технічного профілю повинна мати явно виражений міждисциплінарний, інтегративний, практико-орієнтований характер, що уможливить підготувати випускників до продуктивної діяльності, забезпечити їх відповідність до стрімко зростаючих вимог соціально-економічного, професійного характеру.

Більшість моделей впровадження компетентісного підходу зосереджені на структурі компетентності як

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ

прогностичної мети педагогічного процесу, натомість в інженерно-технічних спеціальностях важливим є розуміння динаміки розвитку самої професійної компетентності, тобто прогнозування запитів з боку ринку праці, які покликана задовольнити система передвищої та вищої освіти.

Аналіз освітньої практики показує, що динаміка науково-технічного прогресу здебільшого випереджає знання, які збувають студенти у процесі професійної підготовки, внаслідок чого актуалізується необхідність проєктування освітньої моделі, що ґрунтується на принципах випереджувального навчання та є важливою умовою забезпечення якості інженерно-технічної освіти. Слід зазначити, що з цих позицій компетентність випускника є контекстуальною та проявляється у результатах професійної діяльності, звуження якої до результату професійної підготовки суперечить реалізації ідеї компетентнісного підходу в інженерно-технічній освіті. Це підтверджується також результатами міжнародного досвіду, коли у випускників зарубіжних закладів професійної освіти передовсім формується здатність працювати в міждисциплінарних проєктах, розвиваються здібності до самоосвіти, стимулюються бажання навчатися упродовж життя. Крім того, в європейських системах багаторівневої інженерно-технічної освіти активне впровадження освітніх програм на рівнях “молодший бакалавр – бакалавр – магістр” відбувається через узгодження змісту навчання зі стейкхолдерами, представниками промисловості, які виступають зацікавленими сторонами та роботодавцями.

Розглядаючи питання якості підготовки фахівців, необхідно відзначити важливість інноваційної інженерно-технічної освіти як центральної проблем щодо затребуваності випускників вищів у системі національної економіки, міжнародного визнання вітчизняних ступенів і кваліфікацій, що безпосередньо залежить від змісту і технологій реалізації освітніх програм. При цьому основними умовами переходу до інноваційного інженерно-технічної освіти нами розглядаються:

- 1) оновлення змісту професійної підготовки з погляду впровадження інноваційних технологій;
- 2) виявлення та використання кращих вітчизняних і зарубіжних аналогів освітніх програм;
- 3) інтеграція підприємницьких ідей у зміст професійно-орієнтованих навчальних дисциплін;
- 4) упровадження інтегрованих освітніх програм (на кшталт програм подвійних дипломів);

5) використання методів професійної підготовки, які забезпечують продуктивну діяльність.

Інноваційність інженерно-технічної освіти повинна забезпечуватися не лише актуалізацією теоретичного матеріалу, демонстрацією зв'язків пропонованого навчального матеріалу з майбутньою професійною діяльністю, а й урахуванням перспектив технічного, технологічного, економічного і соціального розвитку суспільства, що дає змогу майбутньому фахівцеві виробити необхідний рівень мотивації до навчання, готовність до освоєння теорії через практику.

Аналіз сучасної інженерно-технічної освіти з позицій реалізації компетентнісного підходу засвідчив, що суспільство вимагає від закладів передвищої та вищої освіти здійснення професійної підготовки інженерно-технічних кадрів, здатних створювати інноваційний продукт, що відповідає вимогам стандартів третього покоління. При цьому необхідно створити таку інноваційну систему, що уможливить формування у майбутніх фахівців готовність до професійної діяльності на якісно новому рівні.

Інноваційна система інженерно-технічної освіти через свої компоненти розкриває теорію і методіку формування проєктувальних, конструктивних, гностичних, комунікативних, управлінських й інших умінь, а також техніко-технологічних знань і навичок оволодіння специфічними способами професійної діяльності. При цьому забезпечується інтеграція міжнаукових і міждисциплінарних зв'язків, використання системних методів, включення до актуальних наукових досліджень. Системоутворювальним компонентом виступає мета інноваційної педагогічної системи, оскільки саме щодо неї зазвичай впорядковані інші елементи системи, яка в контексті забезпечення професійної компетентності майбутнього фахівця інженерно-технічного профілю є основним зовнішнім чинником, що сприяє виникненню і розвитку цієї системи. Компонентами інноваційної педагогічної системи інженерно-технічної освіти виступають: принципи, зміст, форми організації, методи та засоби навчання, організаційно-педагогічні умови, а також інноваційні освітні технології, які забезпечують певний рівень системності.

Щодо інноваційних освітніх технологій, то вони є комплексом прогресивних форм організації освітнього процесу, методів і сучасних засобів навчання, інформаційно-освітніх ресурсів, спрямованих на формування інноваційно-орієнтованого освітнього середовища підготовки фахівців, які володіють комплексом професійних

та соціальних компетенцій, а також інноваційним мисленням. При цьому для реалізації системи формування компетентності майбутнього фахівця інженерно-технічного профілю пріоритетними є:

1) інформаційно-педагогічні технології, де використовуються проблемно-діалогічні методи навчання, семінари-дискусії у режимі on-line, проблемне навчання в умовах вебінарів, впровадження електронних портфоліо;

2) проєктно-діяльнісні технології, де використовуються метод проєктів, контекстне навчання, організаційно-діяльні ігри, комплексні завдання, технологічні карти, імітаційно-ігрове моделювання та ін.;

3) особистісноорієнтовані технології з використанням інтерактивних й імітаційних ігор, тренінгів, розвивальної психодіагностики тощо.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, на сучасному етапі розвитку вітчизняної інженерно-технічної освіти особливої актуальності набуває питання зміни динаміки та структури педагогічного процесу, головною метою якого є формування фахівця, здатного розв'язувати широкий спектр завдань з високим ступенем інноваційної домінанти в професійній діяльності. З'ясовано, що компетентісно-орієнтована освіта встановлює реалізовану в педагогічній практиці компетентісну модель інженерно-технічної освіти, де основним результатом є спеціальні професійні та ключові компетенції випускника, сформовані відповідно до вимог професійних стандартів і запитів роботодавців.

Подальший науковий пошук слід спрямувати на визначення дієвих педагогічних умов формування професійної компетентності фахівців інженерно-технічного профілю в умовах реформування системи передвищої та вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балджи С., Драч І., Калашнікова С., Коваленко О. та ін. Розвиток інституційного потенціалу університетів у контексті глобального лідерства: монографія / за заг. ред. С. Калашнікової. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2017. 205 с.

2. Карпаш М., Крижанівський Є., Карпаш О. Вища інженерна освіта в умовах сталого розвитку суспільства. *Вища освіта України*. 2014. № 2. С. 55–60.

3. Корсак К., Тарутіна З., Похресник А., Козлакова Г., Гуржій А. та ін. Теоретико-методологічні основи модернізації природничої й інженерної вищої освіти в умовах інноваційно-технологічного розвитку суспільства: монографія. Київ, 2014. 202 с.

4. Огороднічук І. А. Особливості формування компетентності майбутніх інженерів. *Наука і освіта*. 2013. №1-2. С. 193–197.

5. Пожувєв В. І. Ключові проблеми сучасної інженерної освіти в контексті реформи вищої освіти.

Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. 2006. Вип. 24. С. 4–14.

6. Психолого-педагогічні засади проєктування інноваційних технологій викладання у вищій школі: монографія / за заг. ред. В.П. Андрущенко, В.І. Лугового. Київ: Пед. думка, 2011. 260 с.

7. Стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства: методичні рекомендації / В. Зінченко, Л. Горбунова, С. Курбатов, Ю. Мелков; за ред. В. Зінченка. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2019. 107 с.

REFERENCES

1. Baldzhy, Ye., Drach, I., Kalashnikova, S. & Kovalenko, O. et al. (2017). Rozvytok instytutitsiinoho potentsialu universytetiv u konteksti hlobalnoho liderstva: monohrafiia [Development of institutional potential of universities in the context of global leadership: a monograph]. (Ed.). S. Kalashnikova. Kyiv, 205 p. [in Ukrainian].

2. Karpash, M., Kryzhanivskiy, Ye. & Karpash, O. (2014). Vyshcha inzhenerna osvita v umovakh staloho rozvytku suspilstva [Higher engineering education in the conditions of sustainable development of society]. *Higher education in Ukraine*. No. 2. pp. 55–60. [in Ukrainian].

3. Korsak, K., Tarutina, Z., Pokhresnyk, A., Kozlakov, H. & Hurzhii, A. et al. (2014). Teoretyko-metodolohichni osnovy modernizatsii pryrodnychoi y inzhenernoi vyshchoi osvity v umovakh innovatsiino-tekhnologichnoho rozvytku suspilstva: monohrafiia [The theoretical and methodological bases of modernization of natural and engineering higher education in the conditions of innovative and technological development of society: monograph]. Kyiv, 202 p. [in Ukrainian].

4. Ohorodnichuk, I. A. (2013). Osoblyvosti formuvannia kompetentnosti maibutnix inzheneriv [The features of formation of competence of future engineers]. *Science and education*. No.1-2. pp. 193–197. [in Ukrainian].

5. Pozhuiev, V. I. (2006). Kliuchovi problemy suchasnoi inzhenernoi osvity v konteksti reformy vyshchoi osvity [The key problems of modern engineering education in the context of higher education reform]. *Humanitarian Bulletin of the Zaporizhzhya State Engineering Academy*. Vol. 24. pp. 4–14. [in Ukrainian].

6. Psykholoho-pedahohichni zasady proektuvannia innovatsiinykh tekhnolohii vykladannia u vyshchii shkoli: monohrafiia (2011). [The psychological and pedagogical principles of designing of innovative teaching technologies in higher school: monograph]. (Ed.). Andrushchenko V.P., Luhovyi V.I. Kyiv, 260 p. [in Ukrainian].

7. Zinchenko, V., Horbunova, L., Kurbatov, S. & Mielkov, Yu. (2019). Stratehii vyshchoi osvity v umovakh internatsionalizatsii dlia stiikoho rozvytku suspilstva: metodychni rekomendatsii [The strategies of higher education in the conditions of internationalization for sustainable development of society: methodical recommendations]. (Ed.). V. Zinchenko. Kyiv, 107 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 01.07.2020

УДК [378.147.091.12.011.3–051:373.3]:378.018.43
DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.216616>

Оксана Шквир, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
Ірина Гайдамашко, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У статті акцентовано увагу на проблемі підготовки майбутніх учителів початкової школи до дистанційного навчання як важливої форми організації навчання сучасних молодших школярів. Уточнено сутність поняття “дистанційне навчання”. Запропоновано авторське визначення поняття “підготовка майбутніх учителів початкової школи до дистанційного навчання”. Визначено педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до дистанційного навчання в початковій школі. Окреслено спеціальні техніко-педагогічні знання, якими мають оволодіти майбутні вчителі початкової школи, та запропоновані шляхи їх засвоєння студентами.

Ключові слова: дистанційне навчання; майбутні вчителі початкової школи; підготовка майбутніх учителів початкової школи до дистанційного навчання; техніко-педагогічні знання; контекстний підхід; електронний спецкурс.

Рис. 1. Табл. 1. Літ. 11.

Oksana Shkvyr, Doctor of Sciences (Pedagogy),
Associate Professor, Professor of the Pedagogy Department
Khmelnyskiy Humanitarian-Pedagogical Academy
Iryna Haydamashko, Ph.D.(Pedagogy), Associate Professor of the Pedagogy Department
Khmelnyskiy Humanitarian-Pedagogical Academy

PREPARATION OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR DISTANCE LEARNING

The article focuses on the problem of preparing future primary school teachers for distance learning as an important form of education organization of modern primary school pupils. The essence of the concept “distance learning” has been specified. The objective and peculiarities of distance learning have been determined. The author’s definition of the concept “preparation of the future primary school teachers for distance learning” has been proposed: a system of scientifically sound actions in the educational process of higher education institution, aimed at developing the students’ technical literacy; needs for self-improvement; mastering a set of special technical-pedagogical knowledge and skills, which ensures high effectiveness of the teacher’s educational activities in the distance format. According to the results of studying the scientific and pedagogical literature; survey of primary school teachers, teachers of higher education institutions (HEIs); the use of methods of expert assessments and ranking, pedagogical conditions for preparing future primary school teachers for distance learning in primary school have been determined, they are: mastering by the future teachers of distance learning in primary school during the study of academic disciplines, creating educational-information environment in HEI, formation of practical skills during different types of practice, the development of the need for self-improvement. Special technical and pedagogical knowledge to be acquired by the future primary school teachers has been outlined. It is proved that the success of the students’ acquisition of distance learning knowledge should be ensured by introducing a contextual approach to the training of the future primary school teachers. The matrix has been developed that reflects the inclusion of the system of distance learning knowledge into the process of studying pedagogical disciplines of bachelors and masters in the specialty 013 Primary Education. The objective and peculiarities of the introduction of the electronic special course “Methods of Distance Learning in Primary School” have been determined. It is noted that the issue of substantiation of the mentioned pedagogical conditions and the development of educational and methodological support for the preparation of the future primary school teachers for distance learning requires further scientific researches.

Keywords: distance learning; future primary school teachers; preparation of the future primary school teachers for distance learning; technical and pedagogical knowledge; contextual approach; an electronic special course.

Постановка проблеми. Світовий процес переходу від індустріального до інформаційного суспільства, входження України до Європейської спільноти зумовили суттєві зміни в освіті, зокрема впровадження дистанційного навчання. Вихідні

концептуальні положення щодо змісту й організації дистанційного навчання ґрунтуються на засадах законів України “Про Національну програму інформатизації” (1998), “Про освіту” (2017), Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні (2000), положень про дистанційне навчання (2013) та інституційну форму здобуття загальної середньої освіти (2019). Із 2009 р. розпочалися експерименти щодо впровадження дистанційного навчання у закладах загальної середньої освіти різних регіонів України, відкривалися школи дистанційного навчання в Києві та Харкові [6; 7].

Окрім того, актуальним стало навчання на відстані у зв’язку із ситуацією в окупованому Криму, а також Донецькій та Луганській областях. У 2016 р. було створено освітній портал E-school, на якому учні тимчасово окупованих територій можуть обирати якусь українську школу й отримати безкоштовну освіту в дистанційному форматі [7].

Однак до 2020 р. дистанційне навчання в Україні в основному розглядалося як додатковий спосіб набуття знань, підготовки до контрольних робіт, тестів, ЗНО; ефективне доповнення до традиційних форм освіти. Найчастіше про дистанційне навчання батьки могли замислюватися після закінчення їхніми дітьми початкової школи.

У 2020 р. пандемія внесла несподівані корективи і змусила всіх педагогів, зокрема і вчителів початкових класів закладів загальної середньої освіти, терміново опанувати цифровими інструментами й методикою дистанційного навчання. Вимушене дистанційне навчання у початковій школі стало викликом для всіх учасників освітнього процесу. Організувати якісне онлайн-навчання молодших школярів, надихати й мотивувати учнів, співпрацювати з батьками, розв’язувати технічні проблеми вчителям початкових класів виявилось досить непросто [8, 1; 11]. Скільки часу доведеться працювати в онлайн-режимі невідомо. Відтак заклади вищої освіти (ЗВО) мають посилити увагу до підготовки фахівців, які володіють технічною грамотністю та методикою організації дистанційного навчання молодших школярів.

Аналіз останніх досліджень. Дослідженню проблем дистанційної освіти присвячені праці Н. Євтушенко, В. Кравчука, Ю. Овода, В. Олійника, О. Пищик та ін. Особливості дистанційного навчання в школі, зокрема початковій, вивчали А. Бідюк, А. Лотоцька, О. Пасічник та ін. Особливості використання технологій дистанційного навчання в ЗВО з’ясували А. Заболоцький, Ю. Козак, Ю. Кравченко та ін. Проблеми професійної підготовки майбутніх учителів

початкової школи відображені в працях О. Савченко, Н. Кічук, С. Мартиненко та ін.

Однак недостатньо вивченими залишаються питання підготовки майбутніх учителів початкової школи до дистанційного навчання.

Мета статті полягає в уточненні педагогічних умов ефективної підготовки майбутніх учителів початкової школи до дистанційного навчання у закладах вищої освіти та окресленні змістового компонента означеної підготовки.

Виклад основного матеріалу. У Законі України “Про освіту” (2017) зазначається, що дистанційне навчання – це індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу у спеціалізованому середовищі, що функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [5].

Метою дистанційного навчання є надання освітніх послуг людині, застосовуючи сучасні інформаційно-комунікаційні технології. Вона базується на принципі самостійного навчання здобувача освіти і має орієнтуватися на потреби й індивідуальну готовність людини, особливо коли мова йде про навчання молодших школярів [1; 9].

Дистанційна форма навчання передбачає доступ до мережі Інтернет, технічне забезпечення (комп’ютер, планшет, смартфон та ін.), а також готовність вчителів до організації дистанційного навчання, яка має формуватися ще у ЗВО [11].

Під підготовкою майбутніх учителів початкової школи до дистанційного навчання ми розуміємо систему науково обґрунтованих дій в освітньому процесі закладу вищої освіти, спрямовану на розвиток у студентів технічної грамотності; потреби в самовдосконаленні; оволодіння комплексом спеціальних техніко-педагогічних знань і вмінь, що забезпечує високу результативність навчальної діяльності вчителя в дистанційному форматі.

На основі вивчення науково-педагогічної літератури, опитування вчителів початкової ланки освіти нами виокремлено низку педагогічних умов, що забезпечать, на нашу думку, ефективність підготовки майбутніх учителів початкової школи до дистанційного навчання. Із метою визначення серед них найбільш важливих була створена експертна комісія у складі 15 осіб із числа викладачів ЗВО, які здійснили оцінку визначених умов і виокремили серед них такі: оволодіння майбутніми вчителями знаннями дистанційного навчання у початковій школі під час вивчення навчальних дисциплін (88 %), створення

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

в ЗВО освітньо-інформаційного середовища (88 %), формування практичних умінь під час різних видів практики (86 %), розвиток потреби в самовдосконаленні (84 %).

Зупинимося детальніше на аналізі першої умови.

Процес засвоєння студентами знань розглядається нами як єдність таких етапів: сприймання змісту, визначення та усвідомлення ознак і властивостей об'єктів, процесів та явищ; осмислення – встановлення істотних зовнішніх і внутрішніх зв'язків; запам'ятовування, закріплення й активне відтворення виділених ознак, властивостей, зв'язків; застосування засвоєних знань при розв'язанні конкретних практичних завдань або з метою засвоєння знань про нові класи об'єктів. Цей логічний ланцюжок засвоєння знань слід урахувувати при вивченні студентами змісту дистанційного навчання та методики його організації у початковій школі.

Змістовий компонент підготовки фахівців передбачає чітке окреслення комплексу знань, який має бути засвоєний у процесі вивчення окремих навчальних дисциплін.

На основі опитування вчителів початкової школи, вивчення навчально-методичної літератури та педагогічної преси нами визначено перелік знань, якими має оволодіти майбутній учитель початкової школи: сутність, мета та завдання дистанційного навчання; нормативно-правова база дистанційного навчання; основні форми онлайн-комунікації; поширені веб-ресурси для дистанційного навчання молодших школярів; режими дистанційного навчання; взаємодія між учасниками освітнього процесу під час дистанційного навчання; особливості комунікація з учнями початкової школи в умовах дистанційного навчання; особливості комунікація з батьками молодших школярів в умовах дистанційного навчання; контроль та оцінювання

навчальних досягнень учнів початкової школи в умовах дистанційного навчання; проблема академічної доброчесності та шляхи її вирішення; дистанційне навчання дітей з особливими освітніми потребами; дистанційне навчання обдарованих учнів [1; 6; 8; 10; 11].

Ми не претендуємо на вичерпний перелік знань дистанційного навчання, його можна доповнювати і вдосконалювати. Чітке розуміння системи знань допоможе правильно спроектувати шляхи її вивчення студентами.

Визначені нами знання умовно поділяємо на дві групи: технічні та педагогічні (рис. 1).

До прикладу, майбутні учителі мають бути обізнані з такими веб-ресурсами, як платформи Moodle Google, Classroom, програми Zoom, Class Dojo, Google-форма та ін.; синхронним і асинхронним режимами дистанційного навчання; електронною поштою, форумом, чатом, блогом як формами спілкування з учнями та батьками; інструментарієм дистанційного навчання. Вони мають засвоїти методику ефективної комунікації з учнями та батьками; дистанційного навчання різних категорій дітей та ін.

Під час організації процесу професійної підготовки майбутніх учителів до дистанційного навчання методологічним орієнтиром має бути уявлення про цілісність та неподільність педагогічної діяльності. Тому успішність оволодіння студентами знаннями дистанційного навчання має забезпечуватися шляхом впровадження контекстного підходу до підготовки майбутніх учителів початкової школи. Уточнимо, що в останні роки тлумачення “контексту” не обмежується межами психолінгвістики. Так, Т. Дубовицька відзначає: “На сучасному етапі розвитку науки поняття “контекст” все більше виходить за межі традиційного лінгвістичного розуміння і фактично виступає як загальнонаукова, психолого-педагогічна категорія,



Рис. 1. Перелік знань дистанційного навчання молодших школярів

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

опера на яку відкриває нові перспективи в науковому пізнанні” [2, 35]. На думку автора, контекст характеризується варіативністю і багатоплановістю. В. Желанова доповнює, що контекстний підхід ґрунтується на новому психолого-педагогічному трактуванні поняття “контекст” як смислоутворювальної категорії. У зв’язку з цим процес професійної підготовки набуває особистісного смислу [3, 21].

У психолого-педагогічній літературі натрапляємо на різні види контекстів: соціальний, культурологічний, екзистенціальний, професійної освіти тощо. У статті поняття “контекст” вживається у дидактичному розумінні, оскільки йдеться про вибір стратегії організації підготовки студентів до дистанційного навчання, під час якої цей фрагмент входить до загальної логіки змісту та форм вивчення педагогічних дисциплін.

Аналіз навчальних планів ЗВО підготовки

бакалаврів і магістрів зі спеціальності 013 Початкова освіта показав, що оволодіння студентами технічними знаннями дистанційного навчання може відбуватися у процесі вивчення такої навчальної дисципліни, як “Сучасні інформаційні технології”.

Послідовність формування педагогічних знань може здійснюватися під час вивчення таких навчальних дисциплін, як “Дидактика”, “Технології освітнього процесу в початковій школі” (бакалаврський рівень вищої освіти), “Актуальні проблеми початкової освіти”, “Теорія та технології роботи з різними категоріями дітей” (магістерський рівень вищої освіти) та ін. Для цього необхідно співвіднести визначені знання з логікою вивчення курсів та змістом окремих навчальних предметів. На цій основі нами була побудована матриця, що відображає включення знань дистанційного навчання в процес вивчення педагогічних дисциплін (табл. 1).

Таблиця 1.

Включення знань дистанційного навчання в процес вивчення навчальних дисциплін

№ з/п	Знання для засвоєння	Бакалаврський рівень			Магістерський рівень		
		Сучасні інформаційні	Дидактика	Технології освітнього процесу в	Сучасні інформаційні	Теорія і технології роботи з різними	Актуальні проблеми початкової освіти
Технічні знання							
1.	Основні форми онлайн-комунікації	+			+		+
2.	Поширені веб-ресурси для дистанційного навчання молодших школярів.	+			+		
3.	Режими дистанційного навчання.	+			+		
Педагогічні знання							
4.	Сутність, мета та завдання дистанційного навчання.		+				+
5.	Нормативно-правова база дистанційного навчання.		+				+
6.	Взаємодія між учасниками освітнього процесу під час дистанційного навчання.			+			
7.	Особливості комунікація з учнями початкової школи в умовах дистанційного навчання.			+			
8.	Особливості комунікація з батьками молодших школярів в умовах дистанційного навчання.			+			
9.	Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи в умовах дистанційного навчання.		+				+
10.	Проблема академічної доброчесності та шляхи її вирішення.		+				+
11.	Дистанційне навчання дітей з особливими освітніми потребами.			+		+	
12.	Дистанційне навчання обдарованих учнів.			+		+	

Однак урахувавши те, що такі введення до змісту окремих педагогічних дисциплін не можуть гарантувати формування у студентів системи знань щодо дистанційного навчання молодших школярів, ми важливу роль відводимо спецкурсу “Методика дистанційного навчання в початковій школі”, який може бути включений до навчальних планів ЗВО в цикл дисциплін за вибором студента. Мета курсу – сформувати у студентів систему спеціальних техніко-педагогічних знань та вмінь, розвинути інтерес до дистанційного навчання та потребу в самовдосконаленні, підвищити рівень педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів.

Бажано, щоб комунікація між студентом та викладачем під час вивчення спецкурсу реалізовувалась на якісному та високому технічному рівні. Така комунікація може відбуватися за допомогою електронного спецкурсу, що покликаний не тільки формувати знання студентів, але й контролювати рівень їх засвоєння [4].

Електронний спецкурс має включати теоретичний навчальний матеріал, який може бути зображений як адаптована форма електронного підручника та відеоматеріалів. Контрольна роль електронного спецкурсу полягає у перевірці знань та умінь студентів, котрі вони отримали, вивчаючи теоретичну частину. Контрольна функція може бути закріплена як за всім матеріалом електронного курсу (або частинами матеріалу курсу), так і за окремою темою чи бути навіть інтегрованою до змісту його теоретичного матеріалу. Це забезпечує мотиваційний ефект для більш глибокого вивчення теоретичного матеріалу [4].

Висновки. Отже, нові реалії життя та вимоги до вчителів початкових класів актуалізують проблему підготовки майбутніх учителів початкової школи до дистанційного навчання. Успішність такої підготовки залежить від створення в ЗВО педагогічних умов, як-от: оволодіння майбутніми вчителями знаннями дистанційного навчання у початковій школі під час вивчення навчальних дисциплін, створення в ЗВО освітньо-інформаційного середовища, формування практичних умінь під час різних видів практики, розвиток потреби в самовдосконаленні. Реалізація змістового компонента підготовки має здійснюватися шляхом включення техніко-педагогічних знань у процес вивчення навчальних дисциплін бакалаврського і магістерського рівнів вищої освіти та вивчення електронного спецкурсу “Методика дистанційного навчання в початковій школі”.

Подальших наукових розвідок потребує питання обґрунтування визначених педагогічних умов та розробки навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх учителів початкової школи до дистанційного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бідюк А. С. Дистанційне навчання в сучасній школі: потреба чи мода? *Управління школою*. 2019. № 7–9 (595 – 597). Березень. С. 39 – 42.
2. Дубовицкая Т. Д. Контексты содержания образования и их дидактическая интерпретация. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 35 – 40.
3. Желанова В. В. Теорія і технологія контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2014. 46 с.
4. Заболоцький А. Використання технологій дистанційного навчання в організації роботи студентів денної форми навчання. *Вища школа*. 2015. № 4–5. С. 60 – 64
5. Закон України “Про освіту”: прийнятий 05.09.2017 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>. (дата звернення: 9.09.2020).
6. Євтушенко Н. І. Дистанційне навчання в школі. *Педагогічна майстерня*. 2012. № 4 (16). Квітень. С. 2 – 7.
7. Корольчук М. Дистанційне навчання: за і проти. URL: <https://learning.ua/blog/201810/dystantsiine-navchannia-za-i-protu>. (дата звернення: 10.09.2020).
8. Лотоцька А. Організація дистанційного навчання у початковій школі. *Початкова школа*. 2020. № 7. С. 1 – 8.
9. Овод Ю. В. Дидактичні принципи дистанційного навчання. *Освіта як важлива соціокультурна детермінанта становлення особистості: матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 19 лист. 2010 р.) / Хмельницька обласна рада, Хмельницька обласна державна адміністрація, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. Хмельницький: ХГПА, 2010. 305 с.*
10. Олійник В. Відкрита освіта й освітні зміни. Дистанційна освіта у світі на сучасному етапі. *Управління освітою*. 2011. № 21 (273). Листопад. С. 6 – 10.
11. Організація дистанційного навчання в школі. Методичні рекомендації. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/metodichni%20recomendazii/2020/metodichni%20recomendazii-dustanciyna%20osvita-2020.pdf>. (дата звернення: 10.09.2020).

REFERENCES

1. Bidiuk, A. S. (2019). Dystantsiine navchannia

- v suchasni shkoli: potreba chy moda? [Distance learning in the modern school: need or fashion?]. *School management*. No. 7–9 (595-597). March. pp. 39–42. [in Ukrainian].
2. Dubovitskaya, T. D. (2003). Konteksty sodержaniya obrazovaniya i ikh didakticheskaya interpretatsiya [Contexts of educational content and their didactic interpretation]. *Pedagogy*. No. 10. pp. 35–40. [in Russian].
3. Zhelanova, V. V. (2014) Teoriia i tekhnolohiia kontekstnoho navchannia maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Theory and technology of contextual education of the future primary school teachers]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Luhansk, 46 p. [in Ukrainian].
4. Zabolotskyi, A. (2015). Vykorystannia tekhnolohii dystantsiinoho navchannia v orhanizatsii roboty studentiv dennoi formy navchannia [The use of distance learning technologies in the organization of work of full-time students]. *High school*. No. 4–5. pp. 60 – 64. [in Ukrainian].
5. Zakon Ukrainy “Pro osvitu” [Law of Ukraine “On Education”] adopted on 05.09.2017. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>. (Accessed 09 Sept.2020). [in Ukrainian].
6. Yevtushenko, N. I. (2012). *Dystantsiine navchannia v shkoli* [Distance learning at school]. *Pedagogical workshop*. No.4 (16). April. pp. 2–7. [in Ukrainian].
7. Korolchuk, M. (2020). *Dystantsiine navchannia: za i proty* [Distance learning: pros and cons]. Available at: <https://learning.ua/blog/201810/dystantsiine-navchannia-za-i-proty>. (Accessed 10 Sept. 2020). [in Ukrainian].
8. Lototska, A. (2020). Orhanizatsiia dystantsiinoho navchannia u pochatkovii shkoli [Organization of distance learning in primary school]. *Primary School*. No. 7. pp. 1 – 8. [in Ukrainian].
9. Ovod, Yu. V. (2010). Dydaktychni pryntsyipy dystantsiinoho navchannia. Osvita yak vazhlyva sotsiokulturna determinanta stanovlennia osobystosti [Didactic principles of distance learning. Education as an important socio-cultural determinant of personality formation]. Proceedings of the interuniversity, Scientific-Practical Conference (Khmelnyskyi, November 19, 2010). Khmelnytskyi Regional Council, Khmelnytskyi Regional State Administration, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy. Khmelnytskyi, 305 p. [in Ukrainian].
10. Oliinyk, V. (2011). Vidkryta osvita i osvitni zminy. Dystantsiina osvita u sviti na suchasnomu etapi [Open education and educational changes. Distance education in the world at the present stage]. *Education management*. No.21 (273). November. pp. 6 – 10. [in Ukrainian].
11. *Orhanizatsiia dystantsiinoho navchannia v shkoli. Metodychni rekomendatsii* [Organization of distance learning at school. Guidelines]. Available at: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/metodichni%20recomendazii/2020/metodichni%20recomendazii-dustanciynna%20osvita-2020.pdf>. (Accessed 10 Sept. 2020). [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 10.06.2020



“Жодна молода людина не повинна відчувати занепокоєння за рівень отриманого ним знання, причому, абсолютно не важливо, вивченням якого предмета він займається. Сумлінна праця в кожну годину робочого дня – це гарантія високого кінцевого результату. Він цілком може бути впевнений, що в один прекрасний ранок він прокинеться одним з найбільш знаючих людей свого покоління, яку б спеціальність він не обрав”.

*Уільям Джеймс; взято з Дейл Карнегі
американський психолог, педагог та письменник*

“Хто хоче багато досягти, повинен ставити великі вимоги”.

*Йоганн Вольфганг Гете
німецький поет, прозаїк, драматург*

“Почніть робити те, що потрібно. Потім робіть те, що можливо. І ви раптом виявите, що робите неможливе”.

*Франциск Ассізьський
італійський християнський святий*



УДК 37.013

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.216617>

Володимир Бутенко, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України,
доктор педагогічних наук, професор,
Херсонський факультет Одеського державного університету внутрішніх справ
Наталія Бутенко, кандидат педагогічних наук, доцент
Херсонського державного університету

ЕСТЕТИЧНА СВІДОМІСТЬ ЯК УМОВА ОРГАНІЗАЦІЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЗА ЗАКОНАМИ КРАСИ

У статті представлена характеристика цивілізаційного підходу до розвитку українського суспільства, в якому гармонізуються соціальні, економічні, культурологічні процеси, зміцнюється роль особистості, спроможної виявляти естетичне ставлення до навколишньої дійсності; здатність сприймати, оцінювати, творчо осмислювати та втілювати на практиці естетичні цінності. Головна увага зосереджена на ролі естетичної свідомості у розвитку гармонійної особистості, можливостях впливу естетичної свідомості на різновиди життєдіяльності людини за законами краси.

Ключові слова: естетична свідомість; розвиток гармонійної особистості; різновиди життєвої діяльності.

Літ. 5.

Volodymyr Butenko, Corresponding Member of the National
Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,
Kherson Faculty of Odessa State University of Internal Affairs
Nataliya Butenko, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor Kherson State University

AESTHETIC CONSCIOUSNESS AS A CONDITION FOR ORGANIZING THE LIFE OF THE INDIVIDUAL ACCORDING TO THE LAWS OF BEAUTY

The article focuses on the suitability of civilizational approach introduction to the development of Ukrainian society, which harmonizes social, economic, industrial, cultural-creative processes, strengthens the role of the individual, able to show the aesthetic attitude to the surrounding reality and the ability to deeply perceive, evaluate, creatively comprehend and put into practice aesthetic values.

According to the results of theoretical analysis, the contribution of scientists to the study of the aesthetic factors influence in the system of individual education, it is highlighted that issues of aesthetic content acquire relevant character and perceived as necessary to improve the effectiveness of personal preparation for life, work, creativity, communication and self-development.

In the process of scientific research the essence and significance of aesthetic consciousness in the organization of human life is discovered, the role of aesthetic consciousness in the development of harmonious personality is clarified, the possibilities of aesthetic consciousness influence on different types of life according to the laws of beauty are highlighted.

It is noted that aesthetic consciousness needs to be understood and defined as a civilizational category, which symbolizes the gradual advancement of society on the path of progress, acquisition of qualitatively new content and forms of activity, establishment of fruitful human relations with the environment, use of significant human opportunities in self-improvement field. It is emphasized that aesthetic consciousness can motivate a person to be more developed, perfect, expressive at the level of the most important traits and qualities. It is about one's physical, psychological, spiritual and creative development.

According to the results of the research, the possibilities of the aesthetic consciousness influence on the types of personal vital activity according to the laws of beauty are highlighted, an attempt to systematically approach the analysis of this issue is revealed, the types of human vital activity according to the laws of beauty are marked out. Such types of vital activity of the individual include evaluative-interpretative, communicative-value, educational-cognitive, scientific-researching, creative-innovative, productive-industrial and self-organizing activities.

Keywords: aesthetic consciousness; a development of harmonious personality; types of vital activity.

Постановка проблеми. Цивілізаційний розвиток українського суспільства сповнений діалектичними суперечностями, пов'язаними з пізнанням та освоєнням навколишньої дійсності, становленням економічної, культуротворчої,

наукової, освітньої практики, формуванням найважливіших якостей і рис людини. Названі суперечності передбачають їх глибоке сприймання, осмислення, узагальнення та прийняття рішень, які б уможливили не

гальмувати суспільний прогрес, не створювати в його розвитку додаткові суперечності, не привносити певні ускладнення та виклики, а навпаки, забезпечувати необхідні передумови для подальшого просування українського суспільства шляхом наукового, культурного, мистецького прогресу, набуття консолідованих і оптимальних рішень, спрямованих на підвищення ефективності економічних відносин, збільшення продуктивності суспільного виробництва, збагачення системи духовних цінностей.

Складність і багатоаспектність цивілізаційного поступу України у найважливіших сферах економічного, соціального, культурного, наукового, освітнього й мистецького життя залежить від багатьох чинників: зовнішніх і внутрішніх, емоційних і раціональних, колективних та індивідуальних, свідомих і підсвідомих, системних та фрагментарних, логічних і алогічних. Цей перелік може бути продовжений, ураховуючи зміст, характер, форми, способи і методи досягнення тих цілей, до яких прагне українське суспільство у своєму розвитку.

Залежно від якості суспільних рішень можна виділити декілька концептуальних підходів, а саме: прагматичний, гуманітарний і цивілізаційний. Характерною ознакою *прагматичного* підходу до розвитку суспільної практики є домінування фінансових, економічних, виробничих, комерційних інтересів, посилення уваги до питань, пов'язаних зі збільшенням матеріальної складової життєдіяльності окремих верств населення, прийняття рішень щодо утворення потужних економічних, виробничих структур, комплексів, систем тощо. При цьому важливо зазначити, що в межах прагматичного підходу до суспільних рішень суттєво знецінюється складова життя, пов'язана з людиною, її освітою, розвитком, дозвіллям та відпочинком. Комерціалізація цих аспектів обмежує можливості людини у створенні умов для саморозвитку, самоосвіти, самовдосконалення, призводить до згорання суспільних програм щодо розвитку сучасної освіти, системи охорони здоров'я, занять фізичною культурою і спортом, культуротворчої, мистецької діяльності. За таких обставин ставлення людини до навколишньої дійсності втрачає духовну забарвленість, спрощується за своїм змістом і формою, стає примітивним і безперспективним щодо подальшого розвитку та впровадження на практиці.

Характеризуючи *гуманітарний* підхід до розвитку суспільної практики важливо зазначити, що акцент зміщується у бік суб'єктивної складової життєдіяльності людини, посилюється

увага широкої громадськості до питань, що пов'язані з правовими, морально-етичними, конфесійними відносинами, становленням різних політичних систем, забезпеченням прав і свобод людини, її можливостей самореалізації та самоствердження у певних сферах культури, дозвілля, спорту тощо.

Згідно з гуманітарним підходом у розв'язанні соціальних питань проголошується пріоритетним питання людини, посилюється принцип людиноцентризму в освіті, приймаються рішення щодо створення адекватних умов для розвитку індивідуальних сил, можливостей та здібностей у сфері освіти, науки, мистецтва та спорту. Водночас у межах гуманітарного підходу суттєво мінімізуються питання щодо участі людини у продуктивному процесі, пов'язаним з виробництвом, працею, виготовленням матеріальних цінностей, виконанням функцій щодо обслуговування технічних приладів, здійсненням трудових операцій, побутової праці тощо. За таких обставин у людини формується споживацьке ставлення до життя, знецінюються зміст, форми та способи продуктивної діяльності, втрачається інтерес та бажання брати участь у виробничих процесах.

На відміну від прагматичного та гуманітарного підходів заслуговує на увагу підхід до суспільного розвитку, основою якого є *цивілізаційний* поступ українського суспільства, в якому гармонізуються соціальні, економічні, виробничі, культуротворчі процеси, зміцнюється роль особистості, спроможної виявляти естетичне ставлення до навколишньої дійсності здатної глибоко сприймати, оцінювати, творчо осмислювати на практиці естетичні цінності. При цьому важливо зазначити, що відповідно до цивілізаційного підходу перед людиною постає вимога щодо організації життєдіяльності за законами краси, вияву спроможності втілювати у процесі спілкування, навчання, праці та творчості ідеї естетичного змісту, забезпечувати важливі прояви життя на основі взаємозв'язку їх змісту і форми, зовнішнього та внутрішнього, емоційного й раціонального, практичного і теоретичного, колективного та індивідуального, традиційного й інноваційного.

Мета та завдання. Усвідомлення потреби системного вивчення зазначеної проблеми зумовило визначення мети наукового пошуку. Вона полягає в тому, щоб теоретично обґрунтувати естетичну свідомість як необхідну умову організації життєдіяльності особистості за законами краси.

До основних завдань віднесено такі:

1. Розкрити сутність та значення естетичної

ЕСТЕТИЧНА СВІДОМІСТЬ ЯК УМОВА ОРГАНІЗАЦІЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЗА ЗАКОНАМИ КРАСИ

свідомості в організації життєдіяльності особистості за законами краси.

2. З'ясувати роль естетичної свідомості у розвитку гармонійної особистості.

3. Висвітлити можливості впливу естетичної свідомості на різновиди життєдіяльності особистості за законами краси.

Аналіз основних досліджень. У сучасній науковій практиці накопичено теоретичний досвід осмислення ролі естетичних чинників у системі освіти і виховання особистості, а також визначення їхнього впливу на найважливіші складники духовного світу учнівської та студентської молоді. Йдеться про наукові дослідження, пов'язані з формуванням естетичних якостей особистості, а саме: формування музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів (О. Пономарьова), естетичне виховання підлітків засобами художньої літератури В. Біруля, формування естетичного досвіду вчителя (Н. Бутенко); естетичне виховання студентської молоді у процесі клубної роботи (Ю. Максимчук); формування естетичного ставлення до корекційно-педагогічної праці (В. Бутенко, В. Білан); роль культурно-освітнього середовища навчального закладу в системі естетичного виховання молоді (В. Бутенко); формування системи естетичних цінностей майбутніх учителів (О. Софіщенко); формування естетичної культури майбутніх дизайнерів у закладах вищої освіти (В. Томашевський) тощо.

За результатами проведених ученими досліджень можемо констатувати, що в системі освіти питання естетичного змісту набувають певної актуальності, усвідомлюються як необхідні для підвищення ефективності підготовки особистості до життя, праці, творчості та спілкування. Учені цілком слушно наголошують на важливості таких аспектів, як: підготовка молоді до сприймання художньо-естетичних цінностей (О. Рудницька); самостійна естетична оцінка творів мистецтва (Л. Коваль); творча інтерпретація творів художньої літератури (Л. Бутенко); організації художньо-творчої діяльності дитячого музичного колективу (Ю. Шевченко); розвитку естетичних якостей підлітків в умовах взаємодії школи і сім'ї (І. Слятіна); естетичне виховання студентської молоді у процесі культуротворчої діяльності (І. Корольова) тощо.

У контексті зазначених досліджень певне місце займають питання естетичної свідомості як умови організації життєвої діяльності особистості за законами краси. Можемо бачити, що вказана проблема перебуває у центрі уваги вчених, що дає змогу розкривати окремі аспекти

соціально-історичної, культурологічної, психологічної та педагогічної детермінації естетичної свідомості. Водночас слід зауважити, що наукове вивчення означених вказаної проблеми ще не забезпечило її достатнього осмислення. Адже йдеться переважно про зовнішні чинники впливу на формування естетичної свідомості і при цьому не дається достатньо чіткої відповіді на питання, що стосуються ролі естетичної свідомості у забезпеченні життєдіяльності особистості за законами краси.

У дослідженні зазначеної проблеми залишаються недостатньо з'ясованими декілька аспектів, зокрема:

- сутність естетичної свідомості як цивілізаційної категорії;

- можливості естетичної свідомості у забезпеченні життєдіяльності особистості за законами краси;

- роль естетичної свідомості у розвитку гармонійної особистості;

- вплив естетичної свідомості на найважливіші сфери життєдіяльності особистості.

Виклад основного матеріалу. Естетична свідомість є тим поняттям, яке знайшло певне осмислення у суспільній практиці. Воно використовується у системі суспільних відносин, у сфері культуротворчості, у процесі освіти, побуту, дозвілля, є показником розвитку людини, її духовності, культури, творчості. До поняття естетичної свідомості звертаються представники таких галузей науки, як філософія, естетика, етика, культурологія, психологія, педагогіка та ін. Усе це переконливо засвідчує не лише наявність суспільного інтересу до поняття естетичної свідомості, але й прагнення сучасної практики якомога глибше осмислити його сутність та значення.

В історії суспільного розвитку знайшли своє відображення окремі погляди філософів, учених, культурологів, митців щодо естетичної свідомості. Це дало підставу інтерпретувати естетичну свідомість як об'єктивно-ідеалістичне, суб'єктивно-об'єктивне, метафізико-матеріалістичне та діалектично-матеріалістичне явище. В умовах сьогодення можна спостерігати звернення людей до цього поняття з метою надання певної характеристики естетичної свідомості як складової суспільного, економічного, культурного, освітнього життя. Безперечно, за таких обставин естетична свідомість як поняття набуває певного тлумачення, узагальнюється, конкретизується, визначається у контексті тих координат, які суспільство та окрема особистість вважають важливими, необхідними й актуальними.

Не вдаючись у деталі та різновиди суджень з цього питання вважаємо доцільним підкреслити, що естетична свідомість потребує осмислення й визначення передусім як цивілізаційна категорія, яка символізує собою поступове просування суспільства шляхом прогресу, набуття якісно нового змісту та форм діяльності, встановлення плідних відносин людини з навколишнім середовищем, використання значних можливостей та потенціалу людини у сфері саморозвитку та самовдосконалення. Спираючись на діалектико-матеріальну філософію та відповідну методологію наукового пізнання, можемо засвідчити, що естетична свідомість може бути представлена як свідчення тих цивілізаційних змін, які мають місце у сфері економічного, соціального, наукового, культурного, особистісного розвитку.

Наявність розвиненої естетичної свідомості людини є свідченням її спроможності безпосередньо сприймати, аналізувати, оцінювати, робити необхідні висновки щодо цивілізаційного розвитку суспільства. Йдеться, зокрема, про можливості особистості належно ставитися до конструктивних змін, що оптимізують суспільне виробництво, посилюють економічну складову суспільного життя, демонструють систему правових, моральних, політичних відносин, зміцнюють соціальні, родові, сімейні форми взаємодії між людьми. Важливо зауважити, що естетична свідомість особистості має значний потенціал у сфері пізнання та освоєння навколишньої дійсності за законами краси. Саме тому її слід вважати показником того, що особистість не залишається осторонь досягнень у сфері наукового пізнання, розвитку культурно-мистецької сфери, а також індивідуального розвитку та вияву творчого потенціалу.

Отже, естетична свідомість є тим поняттям, яке важливо усвідомлювати в контексті цивілізаційних змін, які відбуваються на широкому суспільному ґрунті і засвідчують поступове просування як суспільства загалом, так і окремої людини шляхом організації життєдіяльності за законами краси. Зауважимо, що закони краси відображають діалектико-матеріалістичні зміни не лише у сфері навколишнього середовища, але й в системі естетичної свідомості особистості, що зумовлює необхідність її удосконалення, збагачення та розвитку. Саме тому так гостро й актуально сприймається питання щодо ролі естетичної свідомості особистості у її житті, праці та творчості. Завдяки естетичній свідомості людина отримує можливість відчувати й усвідомлювати свою причетність і водночас відповідальність за підтримку і втілення

цивілізаційних здобутків як у повсякденному житті, так і в широкому аспекті суспільних відносин, культуротворчості та самовдосконалення.

У науковій літературі з філософії та естетики вчені досліджують естетичну свідомість як важливий прояв пізнання прекрасного в дійсності та мистецтві. На думку дослідників (О. Беляєв, Л. Новікова, В. Толстих та ін.), естетична свідомість є однією з форм суспільної свідомості, яка, на відміну від інших форм (політичної, правової, моральної, релігійної, наукової) є відображенням дійсності та її оцінкою з позиції естетичного ідеалу. Об'єктом відображення естетичної свідомості, на думку вчених, виступає світ людини, тобто природна та соціальна дійсність, яка була освоєна на рівні соціально-культурного досвіду. Цю дійсність особистість переводить в естетичний план, по-новому організовуючи, посилюючи та оцінюючи з погляду повноти її життєвих проявів та суб'єктивної значущості.

Ураховуючи зазначене, вважаємо доцільним з'ясувати ролі естетичної свідомості у розвитку гармонійної особистості. Сьогодні цей аспект набуває особливого значення. Адже йдучи шляхом цивілізаційного розвитку, людина покликана на власному життєвому прикладі засвідчити відповідні позитивні зміни, набути тих якостей, які б підтверджували її прагнення відповідати естетичним вимогам у всьому, що стосується її особистісного розвитку.

На жаль, в умовах сучасної практики питання розвитку гармонійної особистості ще не набуло достатньої суспільної уваги та підтримки. Про це рідко йдеться в засобах масової інформації, вказане питання недостатньо висвітлюється на сторінках педагогічної літератури, не актуалізуються завдання розвитку гармонійної особистості в закладах освіти. Перевага надається питанням, які мають переважно прикладний характер і не стосуються того, що характеризує сутність гармонійної особистості, її спроможність наближати до естетичної виразності основні складові її фізичного, психологічного, духовного та творчого розвитку.

Гармонійна особистість є якісним показником її розвитку, який не з'являється спонтанно. Він передбачає відповідні зусилля, цілеспрямовані дії, а також досягнення бажаних змін на рівні особистості, які відповідали б сучасним естетичним вимогам. Саме тому особливої гостроти й актуальності набуває естетична свідомість, яка може спонукати особистість бути більш розвиненою, досконалою, виразною на рівні найважливіших рис та якостей. Йдеться, зокрема,

ЕСТЕТИЧНА СВІДОМІСТЬ ЯК УМОВА ОРГАНІЗАЦІЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЗА ЗАКОНАМИ КРАСИ

про такі складові розвитку гармонійної особистості, як її фізичний, психологічний, духовний та творчий розвиток.

Естетична свідомість, за наявності її належного розвитку, може бути дієвим чинником впливу на ставлення особистості до її фізичного здоров'я, самопочуття, розвитку фізичних якостей та фізичної культури загалом, дотримання відповідного регламенту харчування, відпочинку, фізичних навантажень, виконання фізичних вправ, які спроможні позитивно забезпечувати важливі аспекти здорового й активного способу життя. Естетична свідомість спроможна в силу її емоційної чутливості й виразності спонукати особистість до фізичного самовдосконалення, регулярних занять фізичною культурою і спортом, до протидії шкідливим для здоров'я звичкам.

Естетична свідомість відкриває перед людиною бажані перспективи досягнення фізичної краси і досконалості, наближає до естетичного ідеалу фізично досконалої й розвиненої людини, для якої фізична краса є основою та умовою плідного життя.

Розвиток гармонійної особистості передбачає належне ставлення до її психологічних якостей. Йдеться про такі прояви психіки, як почуття, мислення, сприймання, увага, уява та ін. Результати наукових досліджень підтверджують наявність значних можливостей впливу на психологічні властивості особистості на основі використання можливостей естетичної свідомості та її залучення до вказаного процесу. Усвідомити якісні прояви психологічної культури особистості можливо лише на конкретних прикладах того, і в який спосіб може психологічно реагувати людина, наділена розвиненим почуттям прекрасного, розумінням сутності й виразності інтелектуальних дій та рішень, спроможна виявляти власну реакцію на зовнішні подразники, ураховуючи її забарвленість, доцільність, відповідність зовнішнім і внутрішнім аспектам.

Без естетичної свідомості важко уявити красу духовного світу особистості. Адже йдеться про звернення до системи моральних, політичних, релігійних, наукових та правових цінностей. Усі вони несуть певне змістове навантаження, посилюють увагу особистості до актуальних питань правовідносин, моральних, політичних, науково-світоглядних рішень та висновків. Для їх повноцінного сприймання й осмислення важливою є естетична свідомість, яка уможливує освоєння їх у діалектичних зв'язках та співвідношеннях внутрішнього і зовнішнього, загального і одиничного, емоційного і раціонального, минулого і сьогодення, теоретичного і практичного,

прогресивного та консервативного, традиційного й інноваційного.

Естетична свідомість є важливим чинником розвитку творчих сил, можливостей та здібностей особистості. Спираючись на власні естетичні почуття, уявлення та поняття прекрасного, смакові уподобання, естетичні інтереси, потреби й ідеали, особистість отримує можливість безпосереднього реагування на художні цінності, їх творчого осмислення, тлумачення та інтерпретації. На основі естетичної свідомості відкривається простір для генералізації художньо-естетичного досвіду, його транспозиції з метою активного використання у процесі творчої діяльності, акумулювання творчих ідей та рішень.

Отже, у сфері розвитку гармонійної особистості естетична свідомість відіграє важливу роль. У ній зосереджується необхідний для особистості досвід емоційного, інтелектуального й продуктивного освоєння навколишньої дійсності та мистецтва, закріплюються необхідні почуття, уявлення, поняття, ціннісні орієнтації, що забезпечують плідний розвиток фізичних, психологічних, духовних, творчих сил та можливостей особистості; актуалізується бажання жити і діяти за законами краси.

У контексті дослідження зазначеної проблеми виникає необхідність висвітлення можливостей впливу естетичної свідомості на різновиди життєдіяльності особистості за законами краси. Актуалізація цього питання зумовлена тим, що естетична свідомість є функціональною категорією, спроможною впливати не лише на якісні параметри розвитку гармонійної особистості, але й на найважливіші різновиди її життєдіяльності за законами краси. Саме тому цілком зумовленим видаються інтерес широкої громадськості (освітян, учених, працівників сфери культури та ін.) до тих аспектів вказаної проблеми, які засвідчують детермінацію життєдіяльності та її розвиток під впливом естетичної свідомості особистості. До таких різновидів життєдіяльності особистості нами віднесено: оцінно-інтерпретаційну, комунікаційно-ціннісну, освітньо-пізнавальну, науково-пошукову, креативно-інноваційну, продуктивно-виробничу та самоорганізаційну.

У життєвому просторі особистості доводиться тісно взаємодіяти з різними явищами, процесами та цінностями. Ця взаємодія передбачає вияв активного ставлення людини до вказаних проявів, які мають місце у сфері мистецтва, культури, освіти, політики, моралі, права, релігії. Особистість не може залишатися пасивною у

визначенні їх ціннісного змісту, духовної спрямованості, орієнтаційної якості, а тому покликана певним чином реагувати на них шляхом безпосереднього сприймання, оцінювання, осмислення, аналізу й інтерпретації. Під впливом естетичної свідомості відбувається розвиток **оцінно-інтерпретаційної діяльності**. Людина отримує можливість самостійно визначати естетичну складову окремих життєвих проявів, процесів, явищ та здобутків. Як зазначає Л. Бутенко “на основі культурологічного підходу інтерпретація художніх творів визначається як художньо-творча діяльність у сфері мистецтва, завдяки якій передається естетичне ставлення до навколишньої дійсності, розкриваються нові грані художньо образного відображення окремих предметів та явищ, утверджується гуманістична роль та функції художніх цінностей у суспільному розвитку та життєдіяльності людини” [2].

Важливим проявом життєдіяльності людини є **комунікаційно-ціннісна діяльність**, суть якої полягає у встановленні активного й дієвого зв'язку з важливими сферами життя людини. Йдеться, зокрема, про комунікаційно-ціннісні зв'язки особистості з проявами прекрасного у сфері відпочинку, культуротворчості, мистецтва, занять фізичною культурою і спортом, міжособистісного спілкування, взаємодії в умовах праці, навчання, творчості.

Зміст, характер, рівень та способи спілкування людини зі світом прекрасного мають відповідати сучасним можливостям і не обмежуватися лише вузькою сферою життя. Особистості мають бути зрозумілими і сприйнятливими прояви прекрасного у процесі таких різновидів спілкування, як побутове, сімейне, корпоративне, професійне, художнє, наукове, політичне, конфесійне, морально-етичне та ін. Саме тому вплив естетичної свідомості на комунікаційно-ціннісну діяльність людини має набувати системного й послідовного характеру. Як зазначає В. Кремень, “корективи слід внести і в таку важливу сферу, як формування системи цінностей особистості. Слід всім зрозуміти, що утвердження цінностей, які вже віджили свій вік або завершують його, дуже негативно впливає не тільки на сутність особистості, адекватність її історичному часу, а й, безумовно, на життєвий шлях людини і характер суспільства в цілому” [5].

У житті людини особливе місце займає **освітньо-пізнавальна діяльність**, покликана відкривати нові знання, формувати науковий, художній, естетичний світогляд, створювати умови для забезпечення особистості необхідним досвідом. В умовах сьогодення освітня практика

покликана бути активним провідником людини у світ прекрасного та піднесеного, всього, що збагачує почуття, знання, поняття, уявлення людини, робить її активним учасником освоєння світу естетичних цінностей.

Саме тому так гостро постає проблема формування естетичної свідомості особистості, спроможної естетизувати освітньо-пізнавальний процес, робити його не лише корисним, але й емоційно забарвленим, захопливим, приємним з погляду перебування людини в освітньому середовищі закладу освіти. Як зазначають В. Бутенко, Г. Троцько, Г. Шевченко, “культурно-освітнє середовище навчального закладу набуває естетичного змісту і характеру за допомогою мистецтва. Саме тому в навчальному і виховному процесі важливо якомога частіше звертатися до світу прекрасного і за участю художньо-естетичного матеріалу збагачувати процес пізнання, спілкування, відпочинку тощо” [1].

У процесі цивілізаційного розвитку українського суспільства має посилюватися роль **науково-пошукової діяльності**. Адже йдеться про ствердження у структурі життя кожної людини позитивного й відповідального ставлення до науки, наукової практики, діяльності вчених та отриманих ними результатів дослідницької діяльності. Саме тому сьогодні важливо усвідомити науково-пошукову діяльність як таку, що сповнена почуття прекрасного, спроможна викликати позитивні емоції і переживання, спонукає людину до освоєння навколишньої дійсності за законами краси.

Розвиток естетичної свідомості людини покликаний вивести сприймання наукової сфери на рівень високого захоплення, співпереживання, отримання насолоди від усвідомлення результатів розкриття об'єктивних закономірностей та залежностей, що існують в природі, культурі, соціумі та ін. Наукові досягнення важливо оцінювати з урахуванням не лише їх результативності, але й якості та характеру відображення у відповідних формах (монографіях, посібниках, наукових звітах тощо). Це дасть можливість вважати науково-пошукову діяльність естетичною, сповненою проявами прекрасного, виразного, гармонійного, системного, структурованого.

Достатньо вагомою є роль естетичної свідомості в організації **креативно-інноваційної діяльності людини**. Адже йдеться про діяльність, в якій особливе місце займають такі якості особистості, як почуття, емоції, сприймання, уява, фантазія, передбачення та ін. Відомо, що людина у своєму житті прагне

позиціонувати себе творцем, спроможним до нових і рішучих дій, пов'язаних з моделюванням життєвих ситуацій та умов їх реалізації на практиці. Спираючись на естетичну свідомість, людина отримує реальні можливості для діяльності, яка може мати нетрадиційний характер, сміливі й неординарні рішення, використання способів, методів та форм досягнення результатів креативного, інноваційного змісту. Це може бути характерним у сфері мистецької, культурологічної, наукової та інших видів життєдіяльності людини.

В умовах сьогодення набуває відчутної гостроти питання організації *продуктивно-виробничої діяльності* за законами краси, з урахуванням принципів та вимог дизайну. Виробнича продукція та процес її виготовлення повинен мати не лише ефективний, але й естетичний характер, відповідати сучасним естетичним смакам, ідеалам, цінностям тощо. Для цього важливо створювати відповідні умови, що забезпечують посилення естетичних вимог, дотримання естетичних норм та принципів продуктивно-виробничої діяльності.

Естетична свідомість потрібна для багатьох видів професійної діяльності. Адже вона спонукає лікаря, вчителя, інженера, менеджера, митця діяти у такій формі, щоб їх професійна діяльність викликала позитивні емоції, забезпечувала естетичну атмосферу, сповнену поваги до виконаної роботи. Як зазначає С. Гончаренко, "естетика поведінки – риси прекрасного у вчинках і діях людини: в її ставленні до праці й суспільства, в її манерах і вигляді, у формах спілкування з людьми" [4].

Безперечно, вплив естетичної свідомості пов'язаний також із *само організаційною діяльністю особистості*, її спроможністю забезпечувати самоорганізацію власних дій, вчинків, відносин з іншими людьми за законами краси. На жаль, про цей аспект відносин естетичної свідомості й життєвої діяльності людини ще мало написано в літературі. Проте, важливість розв'язання цього питання не зменшується. Як зазначає Н. Бутенко, "серед факторів, що впливають на виникнення естетичного досвіду слід виділити ті, що пов'язані з процесом самовираження особистості. Адже людина прагне замислитися не лише над сутністю того, що сприймає в житті, але й характером саморозвитку і збагачення духовного потенціалу, творчих можливостей тощо" [3].

Опора на естетичну свідомість забезпечує механізм самоорганізації таких якостей людини, як її професійна культура, прагнення до

самовдосконалення і саморозвитку, досягнення належного рівня самоконтролю за діями та прийняттям відповідних рішень. На цій основі людина активно звертається не лише до зовнішніх чинників впливу, але й урахує власний естетичний досвід, спирається на особистісні напрацювання у сфері естетичного пізнання.

Зазначене дає підставу констатувати, що естетична свідомість має тісні зв'язки з найважливішими видами життєвої діяльності особистості. Її вплив позначається на змісті, характері, способах організації оцінно-інтерпретаційної, комунікаційно-ціннісної, освітньо-пізнавальної, науково-пошукової, креативно-інноваційної, продуктивно-виробничої та самоорганізаційної діяльності.

Висновки. Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми дає змогу зазначити, що естетична свідомість є важливою умовою організації життєдіяльності особистості за законами краси. Вона забезпечує розвиток гармонійної особистості, впливає на становлення і збагачення її фізичних психологічних, духовних, творчих сил і можливостей. Водночас естетична свідомість тісно пов'язана з процесом життєдіяльності людини, такими її різновидами, як оцінно-інтерпретаційний, комунікаційно-ціннісний, освітньо-пізнавальний, науково-пошуковий, креативно-інноваційний, продуктивно-виробничий та самоорганізаційний.

Подальший науковий пошук передбачає аналіз механізму дії естетичної свідомості та різновиди її життєвої діяльності за законами краси.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бутенко В. Г. Роль культурно-освітнього середовища навчального закладу в системі естетичного виховання молоді. *Час мистецької освіти*. Харків, 2013.
2. Бутенко Л. В. Учитель літератури: вияв творчості й краси. *Підготовка майбутніх учителів літератури до інтерпретації художніх творів*. Монографія. Херсон, 2008.
3. Бутенко Н. І. Естетичний досвід в системі професійної діяльності вчителя. *Формування естетичного досвіду вчителя*. Херсон, 1996.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне, 2011.
5. Кремень, В. Г. Якісна освіта і нові вимоги часу. *Педагогічна і психологічна науки в Україні. Теорія та історія педагогіки*. 2007.

REFERENCES

1. Butenko, V.H. (2013). Rol kulturno-osvitnoho seredovyshcha navchalnoho zakladu v systemi

**ЕНВАЙРОНМЕНТАЛЬНА ОСВІТА ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ
У ВИМІРІ ЮНЕСКО КРІЗЬ ПРИЗМУ ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ**

estetychnoho vykhovannia molodi [The role of the cultural and educational environment of the educational institution in the system of aesthetic education of youth]. *Time for art education*. [in Ukrainian].

2. Butenko, L.V. (2008). Uchytel literatury: vyjav tvorchoosti y krasy. Pidhotovka maibutnikh uchyteliv literatury do interpretatsii khudozhnikh tvoriv. Monohrafiia [Teacher of literature: a manifestation of creativity and beauty]. *Preparing the future teachers of literature for the interpretation of works*. Kherson. [in Ukrainian].

3. Butenko, N.I. (1996). Estetychnyi dosvid v

systemi profesiinoi diialnosti vchytelia [Aesthetic experience in the system of professional activity of a teacher]. *Formation of aesthetic experience of works of art*. Kherson. [in Ukrainian].

4. Honcharenko, S.U. (2011). Ukrainyskiy pedahohichnyi entsyklopedychnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary]. Rivne. [in Ukrainian].

5. Kremen, V.H. (2007). Yakisna osvita i novi vymohy chasu [Quality education and new requirements of time]. *Pedagogical and psychological sciences in Ukraine. Theory and history of Pedagogy*. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 15.08.2020

УДК 37. 013

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.216619>

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

**ЕНВАЙРОНМЕНТАЛЬНА ОСВІТА ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ
У ВИМІРІ ЮНЕСКО КРІЗЬ ПРИЗМУ ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ**

Розглянуто питання енвайронментальної освіти для сталого розвитку у вимірі ЮНЕСКО крізь призму підручникотворення. Зазначено, що енвайронментальна освіта розвивається не лише як теорія, а радше як певна практика, спрямована на формування екологічно орієнтованої т. зв. життєвої політики суспільства. Підручники в галузі енвайронментальної освіти пропонують конкретні шляхи природозбереження, гармонійної взаємодії особи із природою, орієнтують на подальшу гуманну діяльність у довкіллі, а також забезпечують енвайронментальні знання, спрямовані на формування екологічно орієнтованого світогляду; засвоєння системи знань у галузі взаємодії природи і суспільства; виховання екогуманістичного світосприйняття особистості; проектують розвиток енвайронментального мислення, формування відповідних переконань особистості; формування енвайронментальної поведінки та культури.

Ключові слова: енвайронментальна освіта; підручники; сталий розвиток суспільства; екологічна освіта; ЮНЕСКО.

Лім. 15.

**Halyna Bilavych, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor of the Pedagogy of Primary
Education Department, State Pedagogical University
“Vasyl Stefanyk Precarpathian National University”**

**ENVIRONMENTAL EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT FROM THE
UNESCO PERSPECTIVE THROUGH THE PRISM OF TEXTBOOK CREATION**

Foreign scholars consider environmental education as an ideology for the human civilization survival, a condition for sustainable development. Sustainable development is a complex and multifaceted concept. It is about such economic development, which is comprehensively balanced and which contains great requirements for environmental protection, environmental security, social justice; it ensures the elimination of exploitation, poverty, discrimination, and so on. The UNESCO Strategy for Education for Sustainable Development emphasizes that as of today, responsibility for the further development of humanity lies on all the citizens, children, youth and adults who are responsible for the environment. And the issues of its protection can be successfully resolved only with the participation of the general public in this process. Therefore, everyone should have access to information, including textbooks, and be able to participate in the environmental decisions. The key functions of textbooks in the field of environmental education are the acquisition of environmental knowledge by children and youth, creating a basis for the formation of a person capable of making appropriate decisions and acting in the interests of environmental protection and sustainable development of the mankind.

The article covers relevant issues of environmental education for sustainable development from the UNESCO perspective through the prism of textbook creation. It is noted that environmental education is developing not only

as a theory, but rather as a practice aimed at forming an ecologically oriented so-called life policy of society. Textbooks on environmental education offer specific ways of nature conservation, harmonious interaction of people with nature; focus on further humane ecological activities, as well as provide environmental knowledge with a purpose of forming an ecologically oriented worldview; master the system of knowledge in the field of interaction between nature and society; promote the eco-humanistic worldview of the individual; project the development of environmental thinking and formation of appropriate beliefs of the individual as well as formation of environmental behavior and culture.

Keywords: *an environmental education; textbooks; sustainable development of society; an ecological education; UNESCO.*

Постановка проблеми. На порозі III тисячоліття все людство об'єдналося навколо ідеї сталого розвитку: її розглядають як ідеологію виживання людської цивілізації. Традиційно під сталим розвитком розуміють систематично керований розвиток, в основі керованості цього складного процесу покладено системний підхід, сучасні інформаційні технології, що дають змогу не тільки оперативно створити різні моделі і варіанти напрямів розвитку, а й з високою точністю зробити прогнози їх результатів та вибрати найбільш оптимальний варіант розвитку суспільства. Сталий розвиток – складне й багатоаспектне поняття. Ідеться про такий економічний розвиток, що є всебічно збалансованим, містить великі вимоги до захисту довкілля, екологічної безпеки, соціальну справедливість, забезпечує ліквідацію експлуатації, бідності та дискримінації тощо. Ще у 80-х рр. XX ст. держави-члени ЮНЕСКО актуалізують питання про сталий розвиток, екорозвиток як розвиток без руйнування, необхідність стійкого розвитку екосистем. Так, зокрема, у 1987 р. Міжнародна комісія з довкілля і розвитку (МКНСР) під головуванням експрем'єра Норвегії Г. Х. Брундланд у своїй доповіді “Наше спільне майбутнє” порушила проблему “сталого розвитку” і чітко визначила його зміст: це такий розвиток, що не тільки забезпечує потреби сьогоденного покоління людей, а й не створює перешкоди для можливості прийдешніх поколінь задовольнити власні потреби [2].

Ці ідеї, офіційно проголошені в головному документі “Порядок денний на XXI століття” (Agenda 21), ухваленому у 1992 р. на Міжнародній конференції з довкілля і розвитку в бразильському Ріо-де-Жанейро (United Nations Conference on Environment and Development (Earth Summit)), виразили тісний гармонійний взаємозв'язок між довкіллям і соціально-економічним розвитком, високою якістю довкілля і здоровою економікою для всіх народів світу, задоволенням потреб людей і збереженням сталого розвитку протягом тривалого періоду [2].

Таким чином, екологічна безпека кваліфікується як частина національної і

глобальної безпеки людства. Однак після Конференції в Ріо-де-Жанейро, попри всі декларації досягти рівноважного стану між економічним ростом, соціальною спільнотою та довкіллям, цього так і не сталося. Навпаки, ситуація погіршилась і ускладнюється з кожним днем, питання збереження біосфери і загалом цивілізації так і залишається відкритим. Актуальність проблеми розглядаємо не тільки в планетарному контексті, а й у державному вимірі. Для України за надзвичайно складних умов сьогодення (наслідки Чорнобильської катастрофи, війна на Сході держави, яка спричинює знищення людського чинника та довкілля, анексія Росією Криму тощо) проблема збереження природного середовища, здоров'язбереження людей стає щораз зловіднішою. Драматизм екологічних реалій України посилюється низьким рівнем екологічної культури людей та їхньої інформованості про екологічну ситуацію у світі, державі, регіоні, де вони мешкають, їх обізнаності з можливими шляхами розв'язання різних екологічних проблем, що ускладнює сталий розвиток держави.

На нашу думку, шлях до високої екологічної культури лежить через ефективну екологічну освіту (в англійських державах – енвайронментальна освіта), через екологізацію свідомості громадян. Тому на часі переорієнтація змісту системи освіти у вимірі стійкого розвитку, що передбачає насамперед її екологізацію – розвиток природоохоронного мислення, здобуття екологічних знань, формування природозбережувальної поведінки для того, щоб діти та юнацтво і тепер, і в майбутньому були здатні задовольняти свої потреби без загрози для безпеки природи, не завдаючи їй шкоди, дбали про збереження довкілля, про власне здоров'язбереження, діяли у довкіллі та ухвалювали відповідні рішення не як споживачі, а як свідомі громадяни. Одне із центральних місць у цьому процесі належить створенню якісного навчально-методичного забезпечення, зокрема підручникотворенню.

Мета дослідження – схарактеризувати стан підручникотворення для енвайронментальної освіти для сталого розвитку в провідних

держав-членах ЮНЕСКО, показати значення цього процесу для української системи освіти.

Виклад основного матеріалу. Оскільки на початку XXI ст. особливо загострилися екологічні проблеми у зв'язку з погіршенням екологічної ситуації у світі (і в Україні теж), гостро постало питання природозбереження, охорони природи, формування у дітей та юнацтва навичок природозбережувальної поведінки, адже розпочатий у сім'ї, дошкільні, а відтак продовжений у школі процес екологічного виховання природно й логічно має бути організований у закладах вищої освіти. Складність цього процесу зумовлена тим, що юнацтво вступає у самостійне життя в епоху не тільки бурхливого розвитку інновацій, науки, техніки, а й тих викликів, які пов'язані з ризиками, спровокованими негативними наслідками науково-технічної революції, демографічного вибуху тощо. Отже, юним поколінням XXI ст. необхідна нова філософія життя, високий рівень екологічної культури, сформовані природозбережувальні навички. Відтак розвиток енвайронментальної освіти викликаний не тільки потребою часу, це важлива педагогічна проблема.

Сьогодні Україна, декларуючи курс на європейську інтеграцію, як член ЮНЕСКО приєдналася до міжнародних форумів, які визнають освіту як "базовий елемент трансформації суспільства до сталого розвитку" та "фундамент сталого розвитку" [1]. Ухвалена 2005 році у Вільнюсі (Литва) "Стратегія Європейської економічної комісії ООН освіти для сталого розвитку" наголосила на актуалізації проблеми сталого розвитку та зобов'язала всіх учасників альянсу інтенсифікувати практичні заходи щодо реалізації Декади освіти для сталого розвитку (до 2014 р.). У документі "Стратегія ЄЕК ООН з освіти в інтересах збалансованого розвитку" [3], зокрема, зазначається, що ключовим елементом її реалізації мають бути національні (державні) Плани дій з урахуванням фактичного стану справ країни та розроблені й затверджені основоположні документи з ОСР для всіх рівнів освіти. Україна ще у 2001 р. ухвалила Концепцію екологічної освіти, саме початок XXI ст. – успішний і продуктивний період реалізації визначених мети і освітньої політики. Проте через 20 років констатуємо певний регрес щодо випрацювання нормативно-правового поля в ділянці екологізації освіти, створення підручничкового фонду для екологічної освіти: на жаль, досі не ухвалений закон "Про екологічну освіту", на законодавчому рівні не ухвалена ані Концепція освіти для сталого (збалансованого) розвитку, ані Концепція сталого (збалансованого)

розвитку, не створено належного навчально-методичного забезпечення на рівні підручничкотворення для забезпечення якісної екологізації шкільної та вищої освіти. На нашу думку, варто ширше використовувати зарубіжний досвід щодо енвайронментальної освіти, актуалізований науковцями ЮНЕСКО [5–15].

Вони, зокрема, наголошують на тому, що підручничковий фонд у цій сфері повинен забезпечити просвіту з питань розвитку та збереження довкілля для громадян усіх вікових категорій; включати концепції розвитку та збереження навколишнього середовища з аналізом причин, які викликають головні глобальні загрози, при цьому особливу увагу приділити підготовці майбутніх керівників; увиразнити дослідження стану довкілля, включаючи питання придатності води для споживання, санітарії, харчових продуктів й екологічних наслідків використання природних ресурсів тощо [4].

Формування природоохоронних знань у державах-членах ЮНЕСКО здійснюється у контексті реалізації програми дій освіти в інтересах сталого (стійкого) розвитку, яка виступає каталізатором просування принципів стійкого розвитку суспільства. ЮНЕСКО координує зусилля національних урядів щодо включення принципів освіти для стійкого розвитку в освітні програми і національні стандарти якості освіти, у процесі створення підручників, які спрямовані на інтерактивне, орієнтоване на інтереси школяра/студента викладання і навчання, що забезпечує дослідницький, прикладний, а також спрямований на перетворення характер здобуття знань, оновлення освітнього середовища (фізичного, віртуального і онлайнного) задля заохочення учнів до того, щоб діяти, керуючись принципами сталого розвитку [15, 11].

У такому ракурсі гармонійно вписуються думки вчених із США, Великої Британії, Європи, які актуалізують проблему екологічно доцільної поведінки [5; 6; 10], спрямовані на формування екологічно доцільних потреб спілкування людини з навколишнім середовищем, збереження його від забруднення та руйнування; людина у своїй діяльності та стосунках з природою виявляє стурбованість за можливі наслідки її перетворення, відчуває відповідальність за рішення, які ухвалює – такий ключовий висновок цих досліджень [13]. Акцентується на правовому аспекті екологічно доцільної поведінки та ціннісно орієнтованих знаннях як важливих компонентах у системі екологічної підготовки дітей та юнацтва.

Загалом зазначимо, що світовий та європейський виміри енвайронментальної освіти

для сталого розвитку є доволі представницьким. Згадаємо, до прикладу, посібник “The Handbook 01 Environmental Education” [14], який варто сприймати як настільну книгу з енвайронментальної освіти, яка забезпечує читача чіткими рекомендаціями щодо збереження довкілля, розробки, упровадження та оцінки міжпредметних програм енвайронментальної освіти, які діють у Великій Британії. Автори Джой Палмер – старший викладач освіти з Даремського університету та колишній голова Національної асоціації екологічної освіти (Великобританія) та Філіп Ніл – колишній керівник середньої школи та нинішній генеральний секретар Національної асоціації енвайронментальної освіти (Великобританія) – пропонують аналіз глобальних криз, міжнародної політики щодо енвайронментальної освіти, наголошують, що енвайронментальна освіта – це процес, який упродовж усього життя є міждисциплінарним і цілісним за своєю природою та застосуванням; розглядають екологічну освіту цілісно, яка включає соціальний, політичний, економічний, технологічний, моральний, естетичний та духовний аспекти, наголошують на ціннісному підході до розв’язання екологічних проблем у закладах освіти. Це покроковий практичний посібник, ефективний ресурс, що допомагає педагогам у створенні ефективної екологічної освітньої програми для їхніх шкіл, дає відповідь на запитання “Що таке енвайронментальна освіта та як її реалізувати?” [11].

Не втратила концептуального значення низка документів ЮНЕСКО (“Environmental education and training in Europe.

Background paper for the European Union Conference on EE&T in Europe” та ін.) [7; 8; 9; 10], які окреслюють європейські та світові вектори енвайронментальної освіти, на які орієнтується сьогодні Україна.

Цікавими у контексті нашої проблеми є дослідження вчених Gratiela Dana Boca and Sinan Saraçlı “Environmental Education and Student’s Perception, for Sustainability” [12], які характеризують енвайронментальну освіту та увиразнюють її роль для сталого розвитку навколишнього середовища. На прикладі Північного центру Університету в Бая-Маре (Румунія), де проведено опитування 358 студентів, вивчено стан енвайронментальної освіти, її взаємозв’язок зі сталим розвитком, сприйняттям екологічної освіти студентами інженерно-електричних, механічних, економічних спеціальностей, їх ставлення до проблем сталого розвитку, тощо, проаналізовано заходи щодо охорони довкілля, у яких беруть участь студенти.

Зазначмо, що українськими вченими не здійснено аналогічного дослідження.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У стратегії ЮНЕСКО з освіти в інтересах сталого розвитку наголошується, що сьогодні відповідальність за подальший розвиток людства покладається на всіх громадян, дітей, юнацтво та дорослих. Саме несуть відповідальність за стан довкілля, і питання його захисту можуть бути успішно розв’язані тільки за участі в цьому процесі широких кіл громадськості. Тому кожен повинен мати доступ до інформації, зокрема й підручників, і можливість брати участь в ухваленні рішень, що стосуються довкілля. Ключовими функціями підручників у ділянці енвайронментальної освіти є засвоєння природоохоронних знань дітьми та юнацтвом, створення підґрунтя для формування особистості, здатної ухвалювати відповідні рішення та діяти в інтересах збереження довкілля і сталого розвитку людства.

Досвід закордоння засвідчує: енвайронментальна освіта сьогодні розвивається не лише як теорія, а радше як певна практика, спрямована на формування екологічно орієнтованої т. зв. життєвої політики суспільства. Підручники в галузі енвайронментальної освіти пропонують конкретні шляхи природозбереження, гармонійної взаємодії особи із природою, орієнтують на подальшу гуманну діяльність у довкіллі, а також забезпечують енвайронментальні знання, спрямовані на формування екологічно орієнтованого світогляду; засвоєння системи знань у галузі взаємодії природи і суспільства; виховання екогуманістичного світосприйняття особистості; розвиток енвайронментального мислення, формування відповідних переконань особистості; засвоєння норм енвайронментальної етики; формування енвайронментальної поведінки та культури. Перспективи подальших студій пов’язуємо із виокремленням базових напрямів у енвайронментальній освіті, аналізі шкільних підручників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України “Про Основні засади (стратегію) державної екологічної політики України на період до 2030 року”. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2019. № 16, ст.70. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2697-19>.
2. Рио-де-Жанейрская декларация по окружающей среде и развитию. *Доклад Конференции ООН по окружающей среде и развитию* (Рио-де-Жанейро, 3–14 июня 1992 года). ООН, Нью-Йорк, 1993. С. 3–7. URL: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N92/836/57/PDF/N9283657.pdf?OpenElement>

**ЕНВАЙРОНМЕНТАЛЬНА ОСВІТА ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ
У ВИМІРІ ЮНЕСКО КРИЗЬ ПРИЗМУ ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ**

3. Стратегія СЕК ООН з освіти в інтересах збалансованого розвитку. Київ: Аспект-Поліграф, 2006. Бібліотека Всеукраїнської екологічної ліги. Серія "Екологічна освіта і виховання". №3. 40 с.
4. Япринець Т. С. Концепція сталого розвитку в змісті географічної освіти в основній школі. *Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки*. 2015. №28 (361). С. 47–55.
5. Brennan M. J. (1986). A Curriculum for the Conservation of People and their Environment. *The Journal of Environmental Education*. Vol. 17. No 4. pp. 1–12.
6. Cunningham W. P., Cunningham M.A., & Saigo B. W. (2005). *Environmental Science: a global concern*. Eighth edition. Boston-Toronto: Wm. C. Brown Publishers. 600 p.
7. Environmental education and training in Europe. Background paper for the European Union Conference on EE&T in Europe Brussels 3–4 May. Available at: [www.vankempenconsultancy.com › resources](http://www.vankempenconsultancy.com/resources)
8. Environmental Education in the European Union. (1997). Luxembourg: European Commission. 147 p.
9. Environmental Education in the Schools: Creating a Program that Works! / Ed. Judy A. Braus, David Wood. (1993). Washington: NAAEE. 500 p.
10. Environmental Education: Strategies Toward a More Livable Future / Ed. James A. Swan and William B. Stapp. (1974). NY: John Wiley&Sons. 349 p.
11. Gordon O. (1995). The handbook of environmental education. *Mcgilljournal of education*. Vol. 30. No. 2. pp. 214–215.
12. Gratiela D. B. & Sinan S. (2019). Environmental Education and Student's Perception, for Sustainability, Sustainability, MDPI. *Open Access Journal*. Vol. 11(6). pp. 1–18, March. DOI: 10.1016/B978-0-08-097086-8.91081-X
13. *Interdisciplinary Environmental Approaches* (1994). By Utton A. E., Henning D. H. (eds). California: Educational Media Press. p. 49.
14. Palmer J. & Neal Ph. (1994). *The Handbook 01 Environmental Education*. London & New York: Routledge. 267 p.
15. Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development (2014). UNESCO : Paris, 2014. 38 p.
3. Стратегія СЕК ООН з освіти в інтересах збалансованого розвитку (2006). [UNECE Strategy for Education for Sustainable Development]. Kyiv: Aspekt-Polihraf. The library of the All-Ukrainian Ecological League. Series "Environmental education and upbringing". No. 3. 40 p. [in Ukrainian].
4. Yaprnets, T. S. (2015). Kontseptsiiia staloho rozvytku v zmisti heohrafichnoi osvity v osnovnii shkoli [The concept of sustainable development in the content of geographical education in primary school]. *Bulletin of Cherkasy University. Series: Pedagogical sciences*. No. 28 (361). pp. 47–55. [in Ukrainian].
5. Brennan, M. J. (1986). A Curriculum for the Conservation of People and their Environment. *The Journal of Environmental Education*. Vol. 17. No 4. pp. 1–12. (accessed 26 Sept. 2019) [in English].
6. Cunningham, W. P., Cunningham, M. A., & Saigo, B. W. (2005). *Environmental Science: a global concern*. Eighth edition. Boston-Toronto: Wm. C. Brown Publishers. 600 p. [in English].
7. *Environmental education and training in Europe. Background paper for the European Union Conference on EE&T in Europe Brussels 3-4 May*. Available at: [www.vankempenconsultancy.com › resources](http://www.vankempenconsultancy.com/resources) (accessed 30 Sept. 2019) [in English].
8. *Environmental Education in the European Union*. (1997). Luxembourg: European Commission. 147 p. [in English].
9. *Environmental Education in the Schools: Creating a Program that Works!* Ed. Judy A. Braus, David Wood. (1993). Washington: NAAEE. 500 p. [in English].
10. *Environmental Education: Strategies Toward a More Livable Future*. Ed. James A. Swan and William B. Stapp. (1974). NY: John Wiley&Sons. 349 p. [in English].
11. Gordon, O. (1995). The handbook of environmental education. *Mcgilljournal of education*. Vol. 30. No. 2. pp. 214–215. [in English].
12. Gratiela, D. B. & Sinan, S. (2019). Environmental Education and Student's Perception, for Sustainability, Sustainability, MDPI. *Open Access Journal*. Vol. 11(6). pp. 1–18, March. DOI: 10.1016/B978-0-08-097086-8.91081-X (accessed 30 Sept. 2019) [in English].
13. *Interdisciplinary Environmental Approaches* (1994). By Utton A. E., Henning D. H. (eds). California: Educational Media Press. 49 p. [in English].
14. Palmer, J. & Neal, Ph. (1994). *The Handbook 01 Environmental Education*. London & New York: Routledge. 267 p. [in English].
15. *Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development* (2014). UNESCO : Paris, 2014. 38 p. [in English].

REFERENCES

Стаття надійшла до редакції 30.06.2020



УДК 378.014.544(091)-027.543

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.216620>

Аліна Марлова, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов з курсом латинської мови та медичної термінології
Вінницького національного медичного університету імені Миколи Івановича Пирогова
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 медичної термінології
Вінницького національного медичного університету імені Миколи Івановича Пирогова

ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

У статті на основі аналізу зарубіжних джерел уточнено сутність поняття інтернаціоналізації вищої освіти, представлено основні віхи її становлення, визначено зв'язок інтернаціоналізації з глобалізацією, прояви інтернаціоналізації, її переваги і цілі, ступінь участі закладів вищої освіти у її розповсюдженні, обґрунтування мотивації інтернаціоналізації і важливість стратегій університетів для її успішного впровадження. Встановлено, що, незважаючи на несприятливі політичні умови, в деяких країнах останнім часом, а також розвиток пандемії цьогогоріч, інтернаціоналізація залишається у фарватері розвитку вищої освіти.

Ключові слова: інтернаціоналізація вищої освіти; глобалізація; міжнародний вимір; освіта і дослідження; суспільство.

Літ. 8.

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

PECULIARITIES OF INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION IN MODERN SOCIETY

The article presents the updated concept of the notion of internationalization of higher education and describes its peculiarities in modern society. Recently the most important factor of the formation of internationalization of higher education is considered to be globalization. According to the current-day concept in the foreign literature, internationalization of higher education is the intentional process of integration of international, intercultural or global dimensions into the purpose, functions, and delivery of post-secondary education to improve the quality of education and research and to make a meaningful contribution to the development of society.

Between many fundamentally accepted academic advantages of internationalization, the most prominent is the improvement of quality of education and research. The aims of internationalization of higher education are divided into aims of social justice (general education of the public, support of active citizenship), economic development (support of the local economy, knowledge transfer) and public good (support of social integration, democracy, and peace, fight against xenophobia and radicalization, development of global citizens). The degree of participation of educational institutions in internationalization is determined by the fact whether internationalization activity is planned and strategic or the result of the initiative of separate individuals. Four broad categories for rationales of internationalization are determined: political rationales (foreign policy, national security, and peace), economic rationales (economy growth, competitiveness), social and cultural rationales (intercultural understanding, intercultural competence) and academic rationales (extension of the academic horizon, institution building, profile, status). The important factor for the successful introduction of internationalization is the availability of adequate institutional strategies.

Despite the unfavorable political conditions recently and the COVID-19 pandemic this year internationalization remains the mainstream direction in the development of higher education.

Keywords: internationalization of higher education; globalization; international dimension; education and research; society.

Постановка проблеми. З початку XXI ст. інтернаціоналізація з малозначущого фактора впливу перетворилася на основний напрям розвитку вищої освіти. Посилення взаємопов'язаності та взаємозалежності країн світу привело до прискорення проникнення міжнародного змісту у всі складові освіти і науки.

Незалежно від контекстуальних відмінностей всередині і між країнами, майже всі заклади вищої освіти у світі беруть участь у міжнародній діяльності та далі шукають можливості розширювати її. Взаємодія зі світом на даний момент вважається частиною визначення якості освіти і науки [1, 2]. Виникнення глобальної освітньо-наукової мережі та транскордонного інтелектуального простору актуалізують вивчення різних характеристик інтернаціоналізації вищої освіти в сучасному світі.

Аналіз основних досліджень і публікацій. У вітчизняній науці окремі аспекти і прояви інтернаціоналізації вищої освіти в світі та Україні досліджували В. Андрущенко, С. Вербицька, Л. Горбунова, М. Дебич, В. Зінченко, О. Козієвська, Я. Кульбашна, О. Нітенко, А. Сбруєва, І. Сікорська, Ж. Таланова та ін. Однак основи інтернаціоналізації, її фундаментальні ідеї і аналітична матриця були закладені зарубіжними науковцями. Передовсім потрібно згадати Дж. Найт, Г. де Віта, Ф. Альтбаха, які вважаються фундаторами вивчення цього наукового феномена. Сутність інтернаціоналізації, її структуру, фактори впливу і наслідки, різновиди, методи впровадження ґрунтовно вивчали також інші західні дослідники, такі як С. Арум, У. Брандербург, М. ван дер Венде, Дж. Гудзік, Е. Джонс, С. Ергон-Полак, Б. Ліск, П. Скот, Л. Райзберг, Л. Рамблі, Р. Рудзкі, Д. Філден, Ф. Хантер та ін.

Однак інтернаціоналізація вищої освіти за своєю суттю і визначенням є динамічним явищем, тому її вивчення потребує постійних різнопланових наукових розвідок.

Метою статті є конкретизувати сутність поняття інтернаціоналізації вищої освіти та розглянути її основні характеристики в сучасному суспільстві, такі як зв'язок з глобалізацією, переваги, цілі й обґрунтування її впровадження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін "інтернаціоналізація вищої освіти" з'явився у дослідницьких наробках на початку 1980-х р., хоча мобільність людей та ідей виникла ще у Середньовіччя, коли студенти і філософи мандрували від університету до університету

Європи, поширюючи нові знання і досвід. Хоча цей перший прояв академічної мобільності досить відрізняється від сучасних форм інтернаціоналізації вищої освіти, проте, він заклав основи майбутнього транскордонного руху людей, знань, ідей і культур.

Час від часу фрагментарно з'являючись в змісті освіти країн Європи, інтернаціоналізація сформувалася як науковий феномен і почала поширюватися лише після того, як майже 40 років тому Європейський Союз започаткував програми для освіти та досліджень. Найбільш поширеною і успішною з них була програма "Еразмус", яка, власне, стала рушійною силою розробки стратегічних підходів до інтернаціоналізації вищої освіти в Європі та заклала підґрунтя для створення Болонської системи, після впровадження якої інтернаціоналізація стала ключовим напрямом на національному та й інституційному рівнях у більшості країн світу, а особливо в Європі.

Інтернаціоналізація вищої освіти є широким неоднозначним багатовимірним утворенням, яке постійно видозмінюється і на яке впливає змінна сукупність політичних, економічних, соціокультурних і академічних чинників. Ці чинники набувають різних форм і масштабів на рівні регіонів, країн і закладів. Тому нема єдиної моделі інтернаціоналізації для всіх інституцій і держав.

Інтернаціоналізація вищої освіти – це динамічний процес, який перебуває під постійним впливом міжнародного контексту, в якому вона протікає і який формує її сутність, цілі, завдання і перспективи розвитку [1, 1].

Останнім часом найважливішим фактором формування інтернаціоналізації вищої освіти стала глобалізація світу. Поняття глобалізації та інтернаціоналізації у дослідженнях вищої освіти часто згадуються поруч позаяк що ці явища динамічно взаємопов'язані. Глобалізація як політична, економічна і культурна інтеграція світового рівня впливає на вищу освіту, а інтернаціоналізація вищої освіти є реакцією на виклики глобалізації. За відомим висловом Дж. Найт, інтернаціоналізація змінює вищу освіту, а глобалізація змінює інтернаціоналізацію [7, 3].

У вищій освіті глобалізація спричинила інтенсивний рух ідей, студентів і науково-педагогічних працівників, рошення можливостей глобального розповсюдження знань і появи нових цілей, видів діяльності та учасників процесу [1, 1]. Вплив глобалізації на вищу освіту не обмежується лише інтернаціоналізацією і може

мати як негативні, так і позитивні наслідки. Глобалізація як потік людей, культур, цінностей, ідей, знань, товарів, послуг, технологій і економіки через кордони може становити як можливості для розвитку суспільства, так і виклики, залежно від пріоритетів у політиці, соціально-економічній системі, національних і культурних особливостей, ресурсів країни.

У причинно-наслідкових стосунках інтернаціоналізація постає як явище, на яке впливають і яке є агентом впливу. Інформаційна революція, прогрес у галузі інформаційно-комунікаційних технологій, рух до суспільства знань; мобільність людей, інформації, капіталу; розвиток лібералізованої торгівлі та ринкової економіки зумовлюють зміни у вищій освіті на всіх рівнях.

Зі свого боку вища освіта, яка набула міжнародних вимірів, реагує на запит підготовки фахівців нового покоління, збільшуючи кількість студентів, урізноманітнюючи форми і види власності закладів, розширюючи коло освітніх послуг і наукових досліджень, надаючи нові кваліфікації, забезпечуючи безперервне навчання, впроваджуючи дистанційні та он-лайн курси, створюючи нові форми освітніх та наукових програм і академічних партнерств, надаючи освітні послуги на комерційній основі, використовуючи єдину мову (англійську) як домінуючу для наукового спілкування.

У наукових наробках згадують про такі основні прояви міжнародного виміру вищої освіти, як транскордонне переміщення знань; фізична мобільність студентів, викладацького та адміністративного штату; міжнародне співробітництво і комунікація між країнами, закладами і окремими науковцями; міжнародна освіта і наука; міжнародна подібність і міжнародна репутація [8, 180–181].

Термін “інтернаціоналізація” часто використовується для визначення елементів навчальних програм, спрямованих на формування у студентів міжнародних компетенцій, таких як оволодіння іноземною мовою, забезпечення знаннями про інші країни або навчання транснаціональних (міжнародне право, міжнародна торгівля) та інших дисциплін, які сприяють міжнаціональному і міжкультурному розумінню. Однак найбільш перманентною рисою інтернаціоналізації вищої освіти донедавна була мобільність студентів.

Загальноприйнятим визначенням інтернаціоналізації в наукових колах є формулювання Дж. Найт, в якому вона розглядає інтернаціоналізацію вищої освіти на національному, секторальному та інституційному рівнях як процес інтеграції міжнародного, міжкультурного або глобального

вимірів у мету, функції і надання вищої освіти [7, 2].

Наголошуючи на необхідності свідомого впровадження і підтримки інтернаціоналізації та конкретизуючи її стратегічну мету, колектив авторів на чолі з Г. де Вітом розширює визначення Дж. Найт і розглядає інтернаціоналізацію як *цілеспрямований процес інтеграції міжнародного, міжкультурного або глобального вимірів у мету, функції і надання вищої освіти для підвищення якості освіти і досліджень для всіх студентів і співробітників та значущого внеску в розвиток суспільства* [4, 29].

Останніми роками при описанні міжнародного виміру в закладах вищої освіти часто вживають вислів “Інтернаціоналізація вищої освіти для (блага) суспільства” (ІВОС) (*Internationalisation of Higher Education for Society (IHES)*), підкреслюючи нерозривний зв’язок між інтернаціоналізацією та суспільством і, врешті-решт, кінцеву мету інтернаціоналізації – благо суспільства. Уперше цей термін вжив У. Бранденбург, який визначає інтернаціоналізацію вищої освіти для (блага) суспільства (ІВОС) як таку, що має на меті приносити користь широкій громаді в країні чи за кордоном шляхом міжнародної або міжкультурної освіти, досліджень, надання послуг і контактів [6]. Цього року у відповідь на виклики, які постають перед сучасним суспільством, і у намаганні об’єднатися за допомогою освіти і науки було видано ґрунтовне дослідження “Інтернаціоналізація у вищій освіті для суспільства (ІВОС)”, де автори (У. Бранденбург, Г. де Віт, Е. Джонс, Б. Ліск) викладають досвід наукових напрацювань міжнародного виміру в діяльності закладів вищої освіти, який подається через призму взаємодії інтернаціоналізації і суспільства [5].

У своєму розвитку інтернаціоналізація вищої освіти пододала шлях від індивідуальної мобільності до системної всебічної інтернаціоналізації на рівні закладів і надання освітніх послуг громадянам світу (*global citizens*), від трактування окремих понять до конвергенції концепцій домашньої інтернаціоналізації (*internationalization at home*) та інтернаціоналізації за кордоном (*internationalization abroad*), або як її ще називають останнім часом інтернаціоналізацію освітніх програм (*internationalization of curriculum*), від поверхневого розуміння до необхідності звітувати про інвестиції і результати, від західно- і європо-центричної інтернаціоналізації до глобального підходу і розвитку національного і релігійного почуття гідності [5, 15–18].

Багато довготривалих академічних переваг

інтернаціоналізації визнані фундаментальними для сучасної системи вищої освіти. Згідно з Міжнародною Асоціацією Університетів, до найбільш виражених належать, серед багатьох інших: підвищення якості навчання і досліджень; поглиблення взаємодії з національними, регіональними та глобальними проблемами та зацікавленими сторонами; краща підготовка студентів як національних і глобальних громадян, так і як продуктивних членів трудових ресурсів; доступ для студентів до програм, які недоступні або дефіцитні у своїх країнах; розширені можливості для вдосконалення викладачів і завдяки мобільності зниження ризику академічного “застою”; можливість брати участь у міжнародних мережах для проведення досліджень з актуальних питань у країні та за кордоном, користуватися досвідом і перспективами дослідників з багатьох куточків світу; можливість ведення інституційної діяльності в контексті міжнародної практики; поліпшення інституційної політики, управління, служб студентів, просвітницької роботи та забезпечення якості шляхом обміну досвідом через національні кордони [1, 3].

Цілі інтернаціоналізації вищої освіти як цілеспрямованого впливу з боку держави і закладу на впровадження міжнародного, міжкультурного або глобального виміру у мету, функції та надання освітніх послуг на благо суспільства, умовно поділяються на цілі соціальної справедливості, економічного розвитку і суспільного блага. Модель соціальної справедливості зосереджена на розв’язанні соціальних проблем, навчанні методом соціальних проектів, посиленні впливу громадськості, навчанні та волонтерству на базі громад і спрямована на загальну освіту громадськості, нарощуванні потенціалу і підтримку активної громадянської позиції. Модель економічного розвитку сфокусована на економічному зростанні, передачі технологій та інновацій, яка часто координується через офіс трансферу технологій і підкріплюється політикою заохочення підприємництва і ділових зв’язків, підтримує регіональну економіку, економіку країн, що розвиваються, і передачу знань. Модель суспільного блага сконцентрована на тому щоб зробити світ кращим і сприяти розвитку громади, відродженню культури, заохочує впровадження знань у локальні контексти галузей. Модель суспільного блага підтримує соціальну інтеграцію, демократію, мир; виступає проти ксенофобії, популізму, радикалізації; стоїть на захисті європейської ідентичності, громадян світу і сталого розвитку ООН; сприяє сприйняттю

результатів науки і критичного мислення; підтримує дипломатію науки і знань як гуманітарну зброю; забезпечує практично-орієнтовані дослідження. Будь-яка діяльність щодо інтернаціоналізації вищої освіти може відповідати одній, кільком або всім цілям [5, 43–44].

Ступінь участі закладу освіти в інтернаціоналізації визначається тим, чи пов’язана з інтернаціоналізацією діяльність ґрунтується на інституційному підході (є запланованою і стратегічною) або є наслідком ініціативи окремих осіб. Виходячи з такого підходу розрізняють такі рівні участі інституцій в інтернаціоналізації вищої освіти, як всебічна інтернаціоналізація, коли всі види діяльності закладу мають міжнародний вимір, а інтернаціоналізація є запланованим і стратегічним інституційним підходом; часткова інтернаціоналізація, коли лише відділення, факультети, кафедри, студентські товариства мають міжнародний вимір; індивідуальна інтернаціоналізація, коли окремі люди займаються діяльністю з впровадження інтернаціоналізації через зовнішні організації, наприклад, такі як Британська Рада, або повністю незалежно [5, 46].

Щодо обґрунтування мотивації інтернаціоналізації на національному і інституційному рівнях, виокремлюють чотири групи мотивів, або обґрунтувань: політичні, економічні, соціально-культурні й академічні. Політичні обґрунтування зовнішня політика, національна безпека, технічна допомога, мир і взаєморозуміння, національна і регіональна ідентичність були дуже важливими, зокрема після Другої світової війни та в період холодної війни, коли домінували в інтернаціоналізації вищої освіти. Друга група, економічні обґрунтування, включаючи зростання економіки та конкурентоспроможності, національний попит на освіту, ринок праці, фінансові стимули, вийшли на перший план у сучасній глобальній економіці. Третя група обґрунтувань – соціально-культурні. Культурне обґрунтування має за мету створення міжкультурного розуміння і міжкультурної компетенції для студентів і викладачів та їх досліджень. Соціальне обґрунтування пов’язане з тим, що студент або науково-педагогічний працівник, перебуваючи в міжнародному середовищі, долає межі своєї локальності. Останнім часом висловлюється занепокоєння з приводу того, що роль університетів у соціальній та культурній згуртованості не реалізується повною мірою. Останню групу складають академічні обґрунтування: розвиток міжнародного та міжкультурного виміру у дослідженнях,

викладанні та наданні освітніх послуг, розширення академічного горизонту, розбудова інституцій, зростання професіоналізму і статусу, підвищення якості освітньо-наукового процесу і міжнародних академічних стандартів. Серед них – профіль і статус, виражені у зростаючих показниках міжнародних рейтингів, здається, все більше домінують. Для інтернаціоналізації вищої освіти в конкретному закладі вищої освіти одночасно можуть існувати різні обґрунтування – за значенням у країні та регіону, а можуть змінюватися в домінанті з часом. Економічні обґрунтування завжди вважалися більш домінуючими, ніж інші три, однак, останнім часом набувають популярності і академічні, особливо такі як стратегічні альянси, статус і професія [3, 9].

Вирішальним фактором успішного впровадження інтернаціоналізації вищої освіти у закладах вищої освіти є наявність відповідної інституційної політики або стратегії імплементації міжнародного, міжкультурного і глобального вимірів у зміст освіти і науки.

Після так званої ери інтернаціоналізації вищої освіти (1990 – 2015) через політичні зміни на карті світу (брекзит, політика Д. Трампа, націоналістичні та антиіммігрантські настрої в Європі) почалося згорання міжнародної складової в змісті освіти і науки – підвищення бар'єрів для отримання віз, недоброзичливе ставлення і зростання оплати навчання для іноземців, дискусії щодо використання англійської мови для викладання в університетах у неангломовних країнах, порушення академічних свобод у Китаї [2]. Останнім потужним ударом для інтернаціоналізації вищої освіти стала пандемія COVID-19, яка викликала глобальну кризу. Перекриваючи шляхи для розповсюдження вірусу, багато країн серед інших ініціатив закрили свої університетські містечка, перевіривши освітньо-наукову діяльність в режим он-лайн, тим самим ще більше сповільнивши розповсюдження інтернаціоналізації, передовсім найбільш класичної її форми – академічної мобільності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Інтернаціоналізація є центральним напрямом розвитку освіти і науки протягом останніх десятиліть. Незважаючи на труднощі, пов'язані з її розповсюдженням в різних регіонах, такі як ксенофобія, радикалізм, антиінтелектуалізм,

націоналізм, і особливо з пандемією, що охопила світ цього року, інтернаціоналізація вищої освіти має потенціал для вагомого внеску у розвиток закладів вищої освіти, місцевих громад і глобального суспільного блага. Чи буде цей потенціал реалізований залежить від того, наскільки університети, уряди і міжнародні організації об'єднуються для внесення ідей інтернаціоналізації вищої освіти до пріоритетів своїх стратегій найближчим часом.

Перспективними у цьому напрямку досліджень видаються дослідження впливу пандемії COVID-19 на різні аспекти інтернаціоналізації вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Affirming Academic Values in Internationalization of Higher Education: A Call for Action. (2012). IAU. 5 p.
2. Altbach, Ph., de Wit, H. (2018). Are We Facing a Fundamental Challenge to Higher Education Internationalization? *International Higher Education*. No 93. Boston: Boston College Center for International Higher Education. pp. 2–4.
3. De Wit, H. (2010). *Internalisation of Higher Education in Europe and its assessment, trends and issues*. Netherlands, NVAO, 2010. 27 p.
4. De Wit, H., Hunter, F., Howard, L. & Ergon-Polak, E. (2015). *Internationalisation of Higher Education*. Study. Brussels, European Parliament. 319 p.
5. Brandenburg, U., de Wit, H., Jones, E., Leask, B. & Drobner, A. (2020). *Internationalization in Higher Education for Society (IHES). Concept, Current Research and Examples of Good Practice (DAAD Studies)*. Bonn: DAAD. 108 p.
6. Brandenburg, Uwe, Willock, B. (2019). The Impact of an International Component in Educating the Public Using an Experimental Design. *Journal of Studies in International Education*. Available at: <https://doi.org/10.1177/1028315319889892>
7. Knight, J. (2003). *Updating the Definition of Internationalization*. *International Higher Education*. No 33. Boston: Boston College Center for International Higher Education. pp. 2–3.
8. Teichler, U. (2017). *Internationalisation Trends in Higher Education and the Changing Role of International Student Mobility*. *Journal of International Mobility*. No. 5. pp. 177–216.

Стаття надійшла до редакції 10.06.2020



УДК 373.1

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.216622>

Наталія Мукан, доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки та інноваційної освіти
Національного університету "Львівська політехніка"

Лариса Козіброда, кандидат наук з фізичного виховання та спорту,
доцент кафедри фізичного виховання
Національного університету "Львівська політехніка"

ІНТЕГРАЦІЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В СЕРЕДОВИЩЕ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ У КОНТЕКСТІ МІЖНАРОДНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ

У статті висвітлено специфіку процесу утвердження гуманних поглядів і позицій щодо людей з особливими потребами, незалежно від їхніх фізичних, психічних, інтелектуальних, культурно-етнічних, мовних тощо особливостей, який простежується у міжнародних документах, що сприяли визнанню їх рівноцінними членами людської спільноти, утвердженню їхніх прав на повноцінне життя у суспільстві. Проведено аналіз інтеграції учнів з особливими освітніми потребами в середовище загальноосвітньої школи крізь призму міжнародної освітньої політики.

Ключові слова: діти особливими освітніми потребами; інтеграція; середовище загальноосвітньої школи; освітня політика; міжнародна освітня політика.

Лит. 14.

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

Larysa Kozibroda, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the Physical Training Department
Lviv Polytechnic National University

THE INTEGRATION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS INTO THE PUBLIC-SCHOOL ENVIRONMENT IN THE CONTEXT OF INTERNATIONAL EDUCATIONAL POLICY

The article highlights the specificity of the process of establishing humane views and attitudes towards people with special needs, regardless of their physical, mental, intellectual, cultural, ethnic, linguistic, etc. features, which can be traced in international documents that contributed to their recognition as equal members of the human community affirmation of their for comprehensive life in society. The education of children with special educational needs in recent years has been the subject of active debate in modern pedagogical science. First, this applies to research on finding the optimal model of education for these children, which is reflected in the works of a number of scientists.

The specifics of the implementation of policies in the field of inclusive schooling, implemented by the governments of developed countries, are revealed: coverage of all children, despite individual differences or difficulties; adoption of the principle of inclusive education in the form of a law or a political declaration; development of demonstration projects and encouragement of exchange of experience with other countries; creation of decentralized and joint mechanisms for planning, monitoring and evaluation of educational services for children and adults with special educational needs; encouraging the participation of parents, communities and organizations of persons with disabilities in the planning and decision-making processes to meet special educational needs; efforts to develop strategies for early identification of such needs, as well as professional aspects of inclusive education; ensuring of the establishment and implementation of teacher training programs to provide education for people with special educational needs in public schools.

It is noted that the integration of people with special educational needs into the academic environment of public school involves the recognition and consideration of different opportunities and needs of students, providing different types and rates of learning according to students' abilities, implementing the appropriate organizational structure, teaching and educational strategies, providing necessary additional assistance and support.

Emphasis is placed on several measures necessary for the socialization of people with special educational needs in the academic environment.

Prospects for further research are identified.

Keywords: children with special educational needs; an integration; secondary school environment; educational policy; international educational policy.

Постановка проблеми. Навчання дітей з особливими освітніми потребами протягом останніх років стало предметом активних дебатів у сучасній педагогічній науці. Передусім це стосується досліджень щодо пошуку оптимальної моделі

організації навчання для цих дітей. Соціально-політичні й економічні зміни у різних країнах світу у кінці ХХ – початку ХХІ ст. зумовили радикальні зміни у свідомості людства, особливо це стосується системи вартостей, що, зі свого боку, формує майбутній цивілізаційний розвиток найбільш успішних країн як у внутрішній, так і зовнішній політиці.

Багатолітня боротьба проти будь-яких форм дискримінації у світі забезпечила формування й утвердження нової соціокультурної норми – поваги до розмаїття відмінностей між людьми – расових, етнічних, культурних тощо. Такі трансформації суспільної свідомості стали могутнім поштовхом до зміни ставлення до людей з особливими потребами, обмеженими можливостями, особливостями розвитку. Історія людства демонструє широкий діапазон позицій у ставленні держави і суспільства до таких осіб – від ненависті, агресії, зневаги до терпимості, підтримки, взаємодії.

Мета дослідження: проаналізувати особливості інтеграції учнів з особливими освітніми потребами в середовище загальноосвітньої школи через призму міжнародної освітньої політики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Прогресивним кроком слід визнати теоретичні дослідження сутності та специфіки інклюзивної освіти і методологічних основ її впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів В. Бойка, К. Оганян та О. Копитенової [1], Г. Давиденко [3], Н. Заєркової та А. Трейтак [5], С. Іноземцевої [7], Н. Софій [13] та ін.). Позитивної оцінки заслуговують методичні напрацювання Т. Скрипника [12] із питань модифікації навчального середовища в інклюзивних умовах початкової школи та організації роботи з батьками і фахівцями для вдосконалення практики навчання, виховання і корекції розвитку дітей із особливими освітніми потребами та без них.

Аналіз значної кількості наукової літератури засвідчує намагання науковців досліджувати окремі аспекти підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Однак в Україні бракує студій комплексного розв'язання проблеми інклюзії через призму міжнародної освітньої політики.

Виклад основного матеріалу. Процес утвердження гуманних поглядів і позицій щодо людей з особливими потребами чітко простежується у міжнародних документах, що сприяли визнанню їх рівноцінними членами людської спільноти, утвердженню їхніх прав на повноцінне життя у суспільстві, зокрема

Європейській соціальній хартії (1961), Декларації соціального прогресу та розвитку (1969), Декларації про права розумово відсталих осіб (1975), Стандартних правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів (1993) тощо. Тож сучасний період нашого життя, девізом якого можна визначити лозунг “рівні права – рівні можливості”, ознаменований прагненням людства до максимальної інтеграції осіб з особливими потребами в суспільство, забезпечення їм рівних можливостей для активної участі в різних сферах суспільної життєдіяльності, створення умов для максимально можливого самостійного, повноцінного життя [4, 5].

У контексті трансформації ставлення суспільства до осіб з особливими потребами відбувалося переосмислення їхніх потреб, свобод, прав, у тому числі й одного з основних соціокультурних прав людини – права на освіту. Переконливим свідченням цього є Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти (1960), ратифікована понад сотнею країн світу. Виходячи з права кожної людини на освіту, документ утверджує принцип неприпустимості дискримінації у сфері освіти за будь-якими ознаками. Зокрема, йдеться про недопущення надання жодних переваг чи обмеження за фізичними, культурними, етнічними, релігійними, соціальними, матеріальними тощо особливостями, що передбачає знищення або порушення рівності відносно у галузі освіти, як от обмеження доступу до освіти, лімітування освітніх можливостей, неоднаковість рівня і якості освітніх послуг тощо.

З метою ліквідації або попередження дискримінації документ зобов'язує уряди країн скасувати всі законодавчі постанови і адміністративні розпорядження, які містять дискримінаційні положення, і припинити адміністративну практику дискримінаційного характеру в галузі освіти, а натомість забезпечити умови для реалізації права кожної людини на якісну освіту як передумову її успішної самореалізації в різних сферах життя. Положення Конвенції обґрунтовують освіту не як привілей, а основне право людини, підкреслюють зобов'язання країн щодо забезпечення безкоштовного та обов'язкового навчання, виключають будь-яку форму дискримінації і сприяють утвердженню рівності можливостей в галузі освіти. Документ усебічно охоплює право на освіту і є потужним інструментом для забезпечення справедливої і якісної освіти для всіх.

Ключові позиції Конвенції про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти набули подальшого розвитку у Всесвітній декларації про освіту для

всіх (1990), яка втілює зобов'язання забезпечити отримання кожною дитиною і дорослим якісної базової освіти. В її основі – визнання незаперечного права на освіту для людини та розуміння освіти як найважливішого фактора індивідуального добробуту і національного розвитку. Положення документа спрямовані на досягнення таких цілей: забезпечення доступності освіти для усіх; розширення освітніх можливостей для усіх; забезпечення безкоштовних базових освітніх послуг; підвищення грамотності населення; забезпечення гендерного паритету в освіті; підвищення рівня і якості освіти населення та ін.

Так, п. 1 ст. 1 названої декларації зобов'язує до надання усім людям – дітям, молоді, дорослим можливості здобуття освіти, задоволення їх базових освітніх потреб, необхідних для виживання, розвитку всіх здібностей, життєдіяльності в умовах дотримання людської гідності, всебічної участі в розвитку, підвищення якості свого життя, прийняття зважених рішень тощо. Досягнення цієї мети, відповідно до положень документа, можливе лише в результаті вжиття ефективних заходів із забезпечення якості освіти і подолання нерівності в цій сфері. Особливі зусилля уряди країн мають докладати для ліквідації дискримінації в освіті – соціальні групи, обділені в забезпеченні освітніх послуг, зокрема бідні, безпритульні діти, мігранти, представники етнічних, расових, мовних меншин, біженці, не повинні піддаватися жодній дискримінації у плані доступу до освіти. Окрему увагу в декларації сфокусовано на проблемі освіти людей з особливими потребами, обмеженими можливостями, вказано на необхідність забезпечення рівного доступу до системи освіти для них як невід'ємної частки суспільства [2].

У сукупності ці міжнародні документи проголошують право кожної людини на освіту, її здобуття без дискримінації у будь-якій формі і за будь-якими ознаками, незалежно від статевої, расової, релігійної, етнічної чи мовної належності, соціального походження, матеріального забезпечення, стану здоров'я, особливостей розвитку тощо. Саме їх положення заклали нормативні і концептуальні підвалини для забезпечення людям з особливими потребами доступу до системи освіти та умов для її здобуття. Вони зазнали подальшого розвитку в цілій низці сучасних документів та рекомендаційних матеріалів міжнародних соціальних, культурних, освітніх організацій (ООН, ЮНЕСКО, РЄ та ін.), які відображають консенсус країн світу щодо навчання і виховання осіб з особливими потребами

в межах їхніх національних освітніх систем. Суть цього консенсусу сьогодні криється передовсім у залученні дітей з особливими освітніми потребами – з інвалідністю, з обмеженими можливостями здоров'я, особливостями розвитку тощо – в навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи з метою їх оптимальної соціалізації, адаптації до суспільного життя [9].

Уперше найбільш виразно ідея інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в середовище загальноосвітньої школи окреслена в Саламанській декларації про принципи, політику і практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами (1994). Документ підкреслює необхідність і невідкладність забезпечення освіти для дітей, молоді та дорослих з особливими освітніми потребами в рамках звичайної системи освіти і містить конкретні рекомендації щодо втілення цієї ідеї на практиці. Вихідними положеннями документа є ствердження права кожної дитини на освіту, визнання унікальності її потреб, інтересів, можливостей, відмова від дискримінаційного ставлення, зобов'язання реорганізації систем освіти з метою задоволення освітніх потреб усіх дітей.

Декларація містить чітке послання урядам країн щодо надання з точки зору політики і бюджетних асигнувань найвищого пріоритету вдосконаленню їхньої системи освіти, що уможливило охоплення всіх дітей, незважаючи на індивідуальні відмінності або труднощі; прийняття у формі закону або політичної декларації принципу інклюзивної освіти, який передбачає відвідування школи усіма дітьми за відсутності серйозних ситуацій; розробки демонстраційних проєктів і заохочення обміну досвідом з іншими країнами; створення децентралізованих та спільних механізмів планування, моніторингу та оцінки освітніх послуг для дітей і дорослих з особливими освітніми потребами; заохочення участі батьків, громад та організацій осіб з обмеженими можливостями у процесах планування й ухвалення рішень щодо задоволення спеціальних освітніх потреб; докладання максимуму зусиль до розробки стратегій, що стосуються завчасного виявлення таких потреб, а також професійних аспектів інклюзивної освіти; гарантування укладання і впровадження програм підготовки вчителів для забезпечення освіти осіб з особливими освітніми потребами у звичайних школах.

Для виконання вимог і норм цієї декларації було також ухвалено Рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами (1994). Керівний

принцип, на якому ґрунтуються цей документ, полягає в ідеї інтеграції у межах шкільного освітнього середовища всіх дітей без огляду на фізичні, інтелектуальні, соціальні, емоційні, мовленнєві або інші особливості. Такий підхід дає змогу змінити соціальну та освітню перспективи, побороти дискримінаційні погляди у суспільстві, зліквідувати освітні та соціальні бар'єри для осіб з особливими потребами й обмеженими можливостями, встановлені стереотипним зосередженням на недоліках, а не на їхніх потенційних можливостях [11].

Задля цього реформа систем освіти, спрямована на охоплення шкільною освітою усіх дітей, зокрема і з особливими потребами, має ґрунтуватися на сприйнятті відмінностей між людьми як норми, на розумінні необхідності адаптації школи і освіти до потреб дітей, а не пристосовувати їх до задалегідь встановлених норм і стандартів щодо організації та характеру освітнього процесу. Школа, орієнтована на потреби дітей, їхні індивідуальні особливості, можливості і потреби дає змогу уникнути марної витрати ресурсів і краху надій, що часто є наслідком шаблонності освітнього процесу. Середовище такої школи виступає своєрідним прототипом орієнтованого на людей суспільства, в якому панує шанобливе ставлення до відмінностей та гідності всіх людей.

Тож документ пропагує реалізацію нового підходу до освіти осіб з особливими освітніми потребами, який забезпечує їх інтеграцію в традиційне освітнє середовище та абсолютну відмову від їх відчуження з огляду на труднощі та відмінності. Робота школи на основі цього підходу має будуватися на визнанні і врахуванні різних можливостей і потреб своїх учнів, забезпеченні різних видів і темпів навчання відповідно до їх особливостей, реалізації відповідної організаційної структури, стратегії навчання і виховання, наданні необхідної додаткової допомоги і підтримки. У таких умовах діти з особливими потребами можуть досягти найвищих результатів в освіті та соціальній інтеграції, порівняно із умовами спеціального освітнього закладу, залучення до якого має бути винятком, рекомендованим лише в рідкісних випадках та в разі крайньої необхідності.

Рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами укладені як загальний посібник для планування дій у сфері освіти дітей з особливими освітніми потребами з метою перетворення практики їх залучення до звичайної системи освіти на невід'ємну частину національних концепцій, планів, програм розвитку

освіти та забезпечення права на освіту для усіх. Вони мають рекомендаційний характер і не можуть враховувати всього розмаїття ситуацій щодо освіти дітей з особливими освітніми потребами у різних регіонах і країнах світу, а відтак мають буди адаптовані й конкретизовані залежно від локальних потреб та обставин. Вони покликані слугувати основою для укладання національних, регіональних та місцевих планів дій, що відобразатимуть політичну волю влади і прагнення держави і суспільства забезпечити освіту для всіх.

Важливим документом, що закріплює прагнення світової спільноти до максимальної соціальної інтеграції осіб з особливими потребами, з обмеженими можливостями життєдіяльності, є Конвенція ООН щодо осіб з особливими потребами (2006), положення якої декларують зокрема і їхнє право на освіту без будь-якої дискримінації [8]. Насамперед у преамбулі документа підтверджено загальність, неподільність, взаємозалежність і взаємопов'язаність усіх прав людини й основоположних свобод, а також необхідність гарантувати особам з інвалідністю повне користування ними без дискримінації; наголошено на важливості актуалізації проблем інвалідності як складової відповідних стратегій сталого розвитку; визнано дискримінацію стосовно будь-якої особи за ознакою інвалідності ущемленням гідності й цінності, притаманних людській особистості; обґрунтовано цінний нинішній і потенційний внесок осіб з інвалідністю у загальний добробут і багатоманітність їхніх місцевих товариств; оцінено сприяння повному здійсненню особами з інвалідністю своїх прав людини та основоположних свобод як фактор зміцнення у них почуття причетності й досягнення значних успіхів у людському, соціальному та економічному розвитку суспільства тощо. Тож загальною метою цієї конвенції є заохочення, захист і забезпечення повного й рівного здійснення особами з інвалідністю всіх прав людини й основоположних свобод, а також у заохочення поважання властивої їм гідності. Відповідно її засадничим принципами проголошено повагу до гідності людини з інвалідністю, її прав і свобод, відмову від будь-яких форм і видів дискримінації, рівність можливостей, повне й ефективне залучення та включення до суспільства [2, 6].

Окрему увагу в документі приділено питанням освіти осіб з інвалідністю. Зокрема, ст. 24 зобов'язує до абсолютного визнання права цієї категорії населення на повноцінну освіту й спрямування усіх зусиль на забезпечення повного розвитку їх людського потенціалу, а також почуття

гідності і самоповаги, створення належних умов розвитку особистості, талантів і творчості осіб з інвалідністю, а їхніх розумових і фізичних здібностей у найповнішому обсязі, надання особам з інвалідністю можливості брати активну участь у житті суспільства. Реалізація права осіб з інвалідністю на освіту, відповідно до положень згаданої конвенції, передбачає відмову від їх виключення через інвалідність із системи загальної освіти, надання доступу нарівні з іншими до інклюзивної, якісної та безплатної початкової й середньої освіти в місцях проживання, забезпечення в освітніх закладах розумного пристосування, що враховує індивідуальні потреби; надання всередині системи загальної освіти необхідної підтримки особам з інвалідністю для ефективного набуття знань і соціального розвитку.

У контексті питань освіти осіб з інвалідністю особливий акцент зроблено на забезпеченні можливості для їх повноцінної соціалізації, зокрема підкреслюється важливість створення умов для засвоєння життєвих та соціальних навичок, щоб полегшити повну й рівну участь людей з інвалідністю в процесі освіти і суспільному бутті. Серед заходів, які мають бути вжиті для виконання цих вимог документа, визначено такі: сприяння засвоєнню абетки Брайля, альтернативних шрифтів, підсилювальних та альтернативних методів, способів і форматів спілкування, а також навичок орієнтації та мобільності; створення умов для засвоєння жестової мови та заохочення мовної самобутності глухих; забезпечення навчання осіб з різними типами інвалідності за допомогою найбільш оптимальних мов, методів і способів спілкування та у максимально сприятливій для засвоєння знань і соціального розвитку атмосфері [2, 6].

Значимим міжнародним документом з питань інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в освітній простір традиційної школи є також розроблені під егідою ЮНЕСКО Керівні принципи політики у галузі інклюзивної освіти (2009) [10]. Цей документ охоплює дві частини: перша присвячена питанням актуальності проблем інклюзивної освіти в реаліях сьогодення, друга роз'яснює основні кроки на шляху до інклюзивності сучасної системи освіти.

Забезпечення інклюзивності освіти розглядається у документі як процес, спрямований на задоволення найрізноманітніших потреб усіх дітей, молоді та дорослих шляхом розширення їх участі в навчанні, культурній діяльності і житті спільноти, а також зменшення масштабів і усунення проблеми соціальної та освітньої сепарації осіб з особливими

потребами, обмеженими можливостями, особливостями розвитку і т. д. Цей процес пов'язується передовсім зі змінами та перетвореннями у змісті, підходах, структурах і стратегіях освіти, а його відмінною ознакою є ідея охоплення всіх дітей у межах звичайної шкільної системи.

Доцільність забезпечення інклюзивного характеру освіти обґрунтовується у документі низкою незаперечних аргументів. Перший – освітній – забезпечення належних умов, засобів навчання і виховання для усіх дітей з огляду на їх загальні та особливі потреби і можливості. Другий – соціальний – досягнення змін у поглядах щодо важливості різноманітності і відмінності людей шляхом спільного навчання всіх дітей і створення у такий спосіб основи для більш справедливого і недискримінаційного суспільства. Третій – економічний – вигідність створення і підтримання шкіл, які забезпечують освіту для всіх дітей без винятку, порівняно із високою вартістю формування складної системи різних типів навчальних закладів, що спеціалізуються на освіті різних груп дітей.

Перебудова системи освіти на основі принципів інклюзивності передбачає насамперед зміну уявлення про те, що проблемою є дитина з певними особливостями і перехід до розуміння того, що проблема криється в самій системі освіти. Забезпечення інклюзивності освіти обґрунтовується у документі як процес створення оптимального шкільного середовища, безпечного для здоров'я кожної дитини, сприятливого для її навчання, відповідного її рівню і потребам розвитку. Така освіта презентується у документі як ефективна не лише з академічної, а й з точки зору безпеки, особистісного і соціального розвитку дітей відповідно до їхніх специфічних рис, можливостей.

Тож документ пропагує і чітко прокладає шлях до інклюзивної освіти як однієї з основних стратегій, спрямованих на розв'язання проблем маргіналізації і соціального відчуження осіб з особливими освітніми потребами, втілення у життя їх права на освіту, реалізацію їх потреб в активній участі у житті суспільства. Водночас він підкреслює поступовість руху в напрямі до інклюзивності освіти, його системність і наскрізність для усіх рівнів і компонентів системи освіти.

Ідея забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами на освіту на засадах інтегрованого підходу затверджена і положеннями Інчхонської декларації (2015) [6]. Головна ідея документа – перетворення життя людей за

ІНТЕГРАЦІЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В СЕРЕДОВИЩЕ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ У КОНТЕКСТІ МІЖНАРОДНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ

допомогою забезпечення неперервної якісної освіти протягом життя для кожного. В основу положень документа покладено гуманістичну концепцію освіти, яка передбачає усвідомлення значущості прав і гідності людини, соціальної справедливості, інклюзивності, захисту культурної, мовної та етнічної різноманітності. Декларація визначає освіту суспільним благом, одним з основоположних прав людини і основою для забезпечення інших прав. Відповідно до її положень освіта є необхідною умовою миру, терпимості, реалізації людського потенціалу і стійкого розвитку. Відтак декларація зобов'язує докладати максимум зусиль для забезпечення безперешкодного доступу, рівноправності та відкритості у сфері освіти, якості і результатів навчання протягом усього життя [6].

Висновки. Здійснений аналіз доводить, що ідея включення усіх дітей, незалежно від фізичних, психічних, інтелектуальних, культурно-етнічних, мовних тощо особливостей, до єдиної загальної системи освіти стала одним з ключових пріоритетів сучасної міжнародної освітньої політики. Її реалізація дає дітям змогу усвідомити здібності, таланти, відмінності й особливості один одного, розвивати соціальні контакти, формувати здатність взаємодіяти один з одним і з довкіллям. Такий підхід до організації освіти сприяє усвідомленню себе та інших незалежно від походження, стану здоров'я чи особливостей розвитку частиною соціальної спільноти і формуванню відчуття належності до неї. Він відкриває широкі перспективи для виховання толерантності учнів без особливих освітніх потреб, формування їх готовності до прийняття людських відмінностей і поваги до різноманітності, розвитку здатності до допомоги один одному, а також усвідомленню особливостей і труднощів життя людей з обмеженими можливостями, особливим потребами. Натомість для дітей з особливими потребами ідея навчання у межах єдиної загальної системи освіти створює передумови для більш повної реалізації потенціалу розвитку, активної участі в житті шкільної спільноти, а у віддаленій перспективі і для зайняття гідної ніші у суспільстві, послаблення соціальної нерівності щодо них.

Перспективи подальших розвідок. Виконане дослідження не вичерпує усіх аспектів порушеної проблеми. До перспектив подальших досліджень належить аналіз міжнародних тенденцій розвитку освіти осіб з особливими освітніми потребами в загальноосвітній школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко В. В., Оганян К. М., Копытенкова О. И.

Социально защищенные и незащищенные семьи в изменяющейся России. 1999. Санкт-Петербург, Россия: Сударыня.

2. Всемирная декларация об образовании для всех. 1990. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/jomtien.pdf

3. Давиденко Г. В. Инклюзия у вищих навчальних закладах Європейського Союзу: монографія. 2015. Вінниця, Україна: ТОВ "Нілан-ЛТД".

4. Декларація соціального прогресу та розвитку. 1969. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_116#Text

5. Заєркова Н. В., Трейтяк А. О. Інклюзивна освіта від А до Я: порадник для педагогів і батьків. Київ, 2016. Україна: Київський університет імені Бориса Грінченка.

6. Инчхонская декларация. Образование-2030: обеспечение всеобщего инклюзивного и справедливого качественного образования и обучения на протяжении всей жизни. 2015. URL: <https://elib.bspu.by/bitstream/doc/47482/1/%D0%98%D0%BD%D1%87%D1%85%D0%BE%D0%BD%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F%20%D0%B4%D0%B5%D0%BA%D0%BB%D0%BD%D1%80%D0%BD%D1%88%D0%BB%D1%8F.pdf>

7. Іноземцева С. Спеціальна освіта на сучасному етапі розвитку суспільства. *Vzdelávanie a spoločnosť. Medzinárodný nekonferenčný zborník*, 1. 2016. С. 273–279. Prešov. Slovakia.

8. Конвенція про права осіб з інвалідністю. 2006. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text.

9. ООН. Конвенція про права інвалідів. 2006. URL: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_g71

10. Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования. 2009. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849r.pdf> Саламанська декларація про принципи, політику і практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами. 1994. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text.

11. Саламанська декларація про принципи, політику і практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами. 1994. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text

12. Скрипник Т. В. Стратегії класного менеджменту для інклюзивного середовища. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* / 2017. №9(2), С. 215–223.

13. Софій Н. З. Організаційно-педагогічні умови інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному закладі: дисертація канд. пед. наук: спеціальність 13.00.03 – корекційна педагогіка.

Київ, 2017. Україна: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

14. Таранченко О. М. Система спеціального навчання дітей зі зниженим слухом в Україні (історичний аспект). Київ, 2007. Україна: “ЛІТО”.

REFERENCES

1. Boiko, V. V., Oganian, K. M., & Kopytenkova, O. I. (1999). Sotsyalno-zashchischennyye i niezashchischennyye semi v izmeniyushcheisya Rossii [Socially defended and not defended families in a changing Russia]. Sankt-Peterburg, Russia: Sudarynia. [in Russian].

2. Vsiemirnaia deklaraciya ob obrazovanii dlia vsiekh (1990). [World declaration on education for all]. Available at: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/jomtien.pdf [in Russian].

3. Davydenko, G. V. (2015). Inklusia u vyshchyykh navchalnykh zakladakh Yevropeiskogo Soiuzu: monografiia [Inclusion in higher educational establishments of European Union: monograph]. Vinnytsia, Ukraina. [in Ukrainian].

4. *Declaraciia socialnogo progresu i rozvytku*. (1969). [Declaration of social progress and development]. Available at: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_116#Text. [in Ukrainian].

5. Zaierkova, N. V., & Treitjak, A. O. (2016). Inkluzivna osvita vid A do Ya: poradnyk dlia pedagogiv i batliv [Inclusive education from A to Z: the reference book for pedagogues and parents]. Kyiv, Ukraina: Kyiv Borys Grinchenko University. [in Ukrainian].

6. Inchkonskaia deklaraciia. Obrazovanie-2030: obespechenie i obuchenie na protiazhenii vsiei zhyzni (2015). [Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all]. Available at: <https://elib.bspu.by/bitstream/doc/47482/1/%D0%98%D0%BD%D1%87%D1%85%D0%B E%D0%BD%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F%20%D0%B4%D0%B5%D0%BA%D0%B0%D1%80%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F.pdf> [in Russian].

7. Inozemtseva, S. (2016). Specialna osvita na

suchasnomu etapi rozvytku suspilstva [Special education at the present stage of socjety development]. *Vzdelávanie a spoločnosť. Medzinárodný nekonferenčný zborník*, 1. pp. 273–279. Prešov, Slovakia. [in Ukrainian].

8. Konvenciia pro prava osob z invalidnistiu. (2006). [Convention on the Rights of Persons with Disabilities]. Available at: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text. [in Ukrainian].

9. OON. Konvenciia pro prava invalidiv (2006). [Convention on the Rights of Persons with Disabilities]. Available at: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_g71 [in Ukrainian].

10. Rukovodiashchiie printsyipy politiki v oblasti inkluzivnogo obrazovaniia (2009). [Policy Guidelines for Inclusive Education.]. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849r.pdf> [in Russian].

11. Salamanska deklaraciia pro pryncypy, polityku i praktichnu diialnist u sferi osvity osob z osoblyvymy potrebamy (1994). [The Salamanka statement and framework for action on special needs education]. Available at: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text [in Ukrainian].

12. Skrypnyk, T. V. (2017). Strategii klasnogo menegementu dlia inkluzyvnoho seredovyshcha [Strategies for classroom management for inclusive environment]. *Aktualni pytania kprekciinoi osvity (pedagogichni nauky)*, No. 9(2), pp.215–223. [in Ukrainian].

13. Sofiy, N. Z. (2017). Organizaciyno-pedagogichni umovy integrovanogo suprovodu uchniv z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v inkluzyvnomu navchalnomu zakladi [Organizational and pedagogical conditions of integrative supervision of students with special educational needs in the inclusive educational establishment]. *Candidate's thesis*. Kyiv, Ukraina: Instutute of Special Pedagogy and Psychology named after Mykola Yarmachenko of NAES of Ukraine. [in Ukrainian].

14. Taranchenko, O. M. (2007). Systema specialnogo navchannia ditei zi znyzhenym slukhom v Ukraini (istorychnyi aspekt). [The system of special education for children with hearing impairment in Ukraine (historical aspect)]. Kyiv. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 22.09.2020



“Будь-яке навчання людини, є не що інше, як мистецтво сприяти прагненню природи до свого власного розвитку”.

*Йоганн Генріх Песталоцці
видатний швейцарський педагог-новатор*



UDC 378: [001.895:37.013]-026.26

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.213480>

Lyudmyla Shevchenko, *Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Professor of the Innovative and Information Technologies Department Vinnytsya Mykhaylo Kotsyubynskiy State Pedagogical University*

FORMATION OF PROFESSIONAL MOBILITY AS A CONDITION OF FUTURE HANDICRAFTS TEACHERS' TRAINING TO INNOVATIVE EDUCATIONAL ACTIVITIES

The dynamic development of modern society, a short life cycle of new high-tech industries, modification of not only separate technologies, but also the groups of technologies require an equally rapid awareness of the need for new professionals and upgrading of existing models of training which involve the formation of mobile qualified handicrafts teachers, who inhere dynamism, constant search, commitment to learning and innovation both in teaching and technological activities. The formation of professional mobility of future handicrafts teachers should be considered as mutually agreed system of psychological, pedagogical and methodological procedures governing joint training activities of teachers and students and positively influencing the formation of their readiness for innovative educational activities.

In the context of the abovementioned issue we considered scientific and educational aspects of the future teachers' occupational mobility formation as one of the important conditions of the preparation for innovative educational activities and further professional development. Using a set of research methods, organizational and methodical ways were proved, the most advanced, in our view, practical approaches: adaptive, training, assessment and corrective were singled out.

It is determined that, study of the formation of occupational mobility as a condition for training of future handicrafts teachers for innovative educational activities requires further definition and scientific substantiation, namely: an organizational process (logistics of universities, the organization of the educational process, practices); semantic nature; special resources (teaching and learning materials); staffing; monitoring the quality of training.

Keywords: *professional mobility; innovative educational activities; future handicrafts teachers; professional competency.*

Ref. 6.

Людмила Шевченко, *доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ЯК УМОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Динамічність розвитку сучасного суспільства, короткий життєвий цикл нових високотехнологічних галузей, модифікація не просто окремих технологій, а цілих груп технологій передбачає настільки ж швидке усвідомлення потреби в нових фахівцях а й модернізацію існуючих моделей підготовки кадрів, що передбачає формування професійно-мобільних кваліфікованих учителів технологій, яким притаманні динамічність, постійний пошук, прагнення до вивчення і впровадження інновацій не тільки у педагогічну діяльність, але і у технологічну. Процес формування професійної мобільності майбутніх учителів технологій необхідно розглядати як взаємоузгоджену систему психологічних, загальнопедагогічних та методичних процедур, що регламентують спільну навчальну діяльність викладачів і студентів й позитивно впливають на формування їхньої готовності до інноваційної педагогічної діяльності.

У контексті означеної проблематики розглянуто науково-педагогічні аспекти формування професійної мобільності майбутніх учителів технологій як однієї з важливих умови підготовки до інноваційної педагогічної діяльності та подальшого професійного розвитку. З використанням комплексу методів дослідження обґрунтовано організаційно-методичні шляхи, виокремлено найбільш перспективні, на наш погляд, практичні підходи до її поетапного розв'язання у контексті формування готовності студентів до професійної мобільності: адаптаційний, навчально-тренувальний, оціночно-корекційний.

Ключові слова: *професійна мобільність; інноваційна педагогічна діяльність; майбутні учителі технологій; професійна компетентність.*

Introduction. Ukraine's integration into European and world community, modern level of social development, modernization of productive, social, economic and educational spheres, rapid introduction of new technologies and many other

factors contribute to the emergence of a dynamic labor market, which not only creates certain requirements for specialists, but also initiates the emergence of new ways of professional activity.

These issues are particularly relevant in the

context of future handicrafts teachers training for innovative educational activity, as far as technological education is characterized by variability of educational modules and methods. Therefore there is a problem of creation of educational system in which future handicrafts teachers not only get knowledge necessary for their mobile behavior but also acquire competencies that enable them to build individual strategy of innovative educational activity and successfully realize their potential in an unstable labor market of information society.

The analysis of recent researches and publications shows that scientists have considered the problem of future specialists' professional mobility in various spheres of activity: economic (E. Ivanchenko, N. Kozhemyakin, I. Zabirow etc.), technical (S. Kaplina, O. Malygina, L. Nichuhovska etc.), educational (L. Amirova, Y. Dvoretzka, L. Goriunova, B. Ihoshev, M. Ihosheva, O. Nikitina, I. Nikulina, R. Prima, V. Slastonin etc.); general principles of professional mobility (I. Dychkivska, E. Ivanchenko, Z. Kurlyand, E. Sayfutdynova, V. Tomashkevych, I. Udalova, V. Voronkova, E. Zeyer etc.); forming the professional competence as the basis of future professionals' mobility development in terms of continuous higher education (R. Dave, S. Goncharenko, N. Nychkalo, A. Verbitsky, E. Zeyer, I. Zimnyaya, etc.).

Despite numerous scientific works connected with the research of professionals' mobility, it should be noted insufficient attention of scientists to learning organizational and methodical ways of forming professional mobility of future handicrafts teachers in the context of their preparation for innovative educational activity.

The aim of the research. To analyze the basic principles of professional mobility development, and organizational and methodical ways of future handicrafts teachers' preparation for innovative educational activity in the context of modern transformations.

The objectives of the research: to reveal different tendencies of professional mobility background as a separate scientific definition; to clarify organizational and methodical ways of future handicraft teachers' professional mobility in the context of their preparation for innovative educational activity.

Methodology. To solve these issues a set of theoretical (analysis and synthesis of educational, psychological and scientific literature for comparison, comparing different views on the issue under study) and empirical (interviews, observation of students' activity, analysis of educational plans and programs aimed at defining the level of occupational mobility readiness of future handy craft teachers nowadays) research methods were used.

Discussion. The success of innovative education is largely determined by the willingness of future handicrafts teachers to work in innovative continuous mode; flexible, mobile and quick response to changes occurring in educational field "Technology", in State Standards of basic and complete secondary education, and vocational technical education, at labor market and information environment. That's why the occupational mobility of future handy craft teachers is one of the important factors of their readiness for innovative educational activity.

Studying of the scientific literature (B. Igoshev, 2008 [1]; R. Prima, 2009 [2]; J. Schwiller, & M. Dembel & J. Schubert, 2007 [3]; Villegas-Reimers, 2003 [6]) allowed us to identify the existence of different approaches to the definition of term "occupational mobility" in sociology, psychology and pedagogy.

The term "social mobility" was introduced into science by P. Sorokin to indicate the movements and changes within the social space as "any transition of individual or social object (value), or everything that is created or modified by human activity, from one social position to another". The author has defined two types of social mobility: horizontal and vertical (P. Sorokin, 1992) [4, 376]. Sociologists, mostly pay attention to changes of: the functions of objects in occupational structure; hierarchically and functionally organized elements of social structure (classes, layers, groups and categories of the population) (S. Makeev etc.); one profession to another due to external circumstances (lack of jobs, low salary, etc.).

In psychological research the professional mobility is considered as an integral part of individual competitiveness. The peculiarities of professional mobility are defined as a result of self-improvement in the context of professional growth problems (E. Zeyer, G. Klimov, A. Markov, L. Rybnikova, L. Shevchenko, E. Zeyer etc.).

In pedagogical research the occupational mobility of future specialists is considered in various aspects, namely: as integrated quality of individual necessary for a successful life in the modern labor market (O. Bruhalska, I. Dychkivska, L. Goriunova, E. Ivanchenko, O. Nikitin, M. Oliynyk, V. Petruk etc.); change by a group or individual of the position or place which the individual holds in the occupational structure (S. Lipset); transition of specialists from one professional groups to another providing vertical (movement in professional qualification structure) and horizontal occupational mobility (social movement without changing professions and qualifications) (V. Voronkova); willingness and ability of experts to work in conditions of dynamic changes within their specialization (V. Bordovskyy, Y. Bychenko, N. Kozhemyakina, A. Malygina, etc.), mastering new equipment and

technologies, obtaining additional knowledge and skills that provide the efficiency of professional activity (N. Anisimova, S. Vishnyakova, S. Vershlovskyy etc.); part of professional competence and readiness to solve non-standard tasks and problems (R. Arnolds, A. Shelton, I. Shpakina etc.).

While learning the readiness of future handicrafts teachers for innovative educational activity, we follow the B. Ihoshev (2008) [1, 56] opinion, who notes that focusing on a particular professional activity is typical for professional competence, while professional mobility provides the willingness of an individual to change the field of professional activity.

Thus it can be confirmed that occupational mobility and competence of future handicrafts teachers are interrelated: professional competence is the reason of forming occupational mobility, and the occupational mobility contributes to forming professional competence. Both professional competence and occupational mobility include the personal characteristics, which are determined in accordance with the values and priorities of the individual. However, the term "professional mobility" inheres adaptation.

A significant part for our pedagogical considerations is the study of V. Sydorenko (2010), who noted that "professional training of students of pedagogical universities promotes high professional teachers' competence" (V. Sydorenko, 2010). The scientist believes that fundamentalization is designed to provide professional mobility of modern expert that becomes increasingly important on labor market. "The principle of mobility provides the breadth of handicraft teachers' training, their readiness to rapid changes in the content of education, and the ability to quickly shift to teaching any new labor profile in high school" (V. Sydorenko [5, 25]).

Based on personal-oriented and competency approaches we consider professional mobility in the context of preparing future handicrafts teachers for innovative educational activities as their readiness and ability to work under fast dynamic (horizontal and vertical) changes of professional functions within the same professional activity and acquiring new professions (specializations or profiles) of technological education. The question of future handicraft teachers' readiness for innovative educational activity based on subjective activity, values, self-fulfillment, self-improvement and subjective experience is also very important.

The conducted structural analysis of the term "professional mobility of future handicrafts teachers" is based on the theoretical and methodological studies of several authors. Due to these analyses the following aspects of professional

mobility of future handicraft teachers in educational institutions were highlighted:

- 1) choice of specialization (initial mobility);
- 2) development of competencies that facilitate professional mobility (motivational value based (motivational, social, ideological), cognitive (technical, general, instrumental, technical and technological), gnostic (intellectual, forecasting, information and analytical), organizational, constructive (including professional) communicative, creative (research, creative, self education), reflective and predictive)
- 3) development of motivational sphere (assessment of satisfaction (dissatisfaction) choice of specialization), awareness of the need for professional mobility.

In the subjective aspect the mobility depends on such individual characteristics as the needs, interests, values, moral characters and other motivational factors. Obviously, in this case, there is a classic scheme determined by the following elements: needs – interests – motives. The directivity of the future handicraft teachers' occupational mobility takes an important role (career, social status, achievement of material well-being, etc.).

Our research confirmed that the development and implementation of the students' individual trajectory for innovational teaching activities is carried out during the whole period of study at the pedagogical university and goes through the several phases:

- **adaptation** for new educational environment of universities. It is determined by common goal – the training of the students for the innovational teaching activity and readiness for the occupational mobility;

- **training** includes the occupational establishment of the students that enables them to actively move according to student's individual trajectory to the occupational mobility; training of the students for innovational handicraft training usage is carried out. The conditions for the formation the students' readiness are formed. Knowledge is mastered, which concerns the innovational teaching activity; the formation of the competencies necessary for the future innovational teaching activity takes place;

- **estimative** – foresees active students' involvement in the occupational self-actualization and self-determination process; the independent usage of the innovative technologies and application of contextual-structural variants during the teaching practice.

Most researchers recognize the basic difficulty of the future teachers' occupational mobility forming in its multilevelness and therefore the knowledge should be formed simultaneously at four levels: methodological, theoretical, methodical and technological. The first two levels represent

theoretical readiness of the future teachers for innovational teaching activity; the others represent its practical readiness. Therefore, the implementation of the basic phases must be based on the integration of individual, modular, contextual and problematic education. The main organizational and methodical ways of the technology building are:

- creating the conditions for the maximal realization of each student's capabilities that is achieved by variation of training plans and programs and enables to create individual trajectory for forming their occupational mobility, based on their independent choice of the discipline selection;

- focusing on the basic knowledge and readiness formation necessary for innovative teaching activity (motivational, cognitive, technological and reflective) and their integration by means of interdisciplinary connection as a basis for mastering new activity field;

- formation of the technological education's integral figure and the future innovative teaching activity that will train the students for overcoming the psychological barriers that can occur during teaching new "Technology" field or career advancement;

- orientation on the occupational self-development and self-identity in the conditions of the rapidly changing technology market;

- development of the synergetic perception of the world, activation of the students' self-regulation that will facilitate the formation of making decisions' skills and acting in the unpredictable situations;

- implementation of the information and communication technologies, including the models of remote, smart and hybrid education systems;

- creating the conditions for students' creative expression during their training, occupational and educational activities through self-programming, self-realization (development, content and use of e-learning resources, electronic teaching methods, attracting the students to the independent educational activity with the web services tools, implementation of individual and group projects which based on the web-quests and blog-quests);

- facilitation the cognitive activity and the students' independence as the self-realization in the future innovational teaching activity through increased advisory and coordinating functions of teachers.

The above mentioned the organizational and methodological ways allow within compulsory disciplines to perform the purposeful work concerning the formation and development of the students' readiness to the occupational mobility. Within selective disciplines these ways are the basis of individual trajectory training building for the future innovative teaching activity and forming the occupational

mobility. The studying of the selective subjects allow taking into account subjective experiences, interests, inclinations, students' motives and increasing the motivation for the occupational self-realization in unstable labour market conditions.

In our view, it is also appropriate to develop and implement integrated courses aimed at deepening and expansion of interdisciplinary knowledge, the formation of interdisciplinary skills, the development of goal-setting, planning, forecasting, decision making. They organize and regulate further professional and educational work of the future handicrafts teachers based on the fusion and coordination of analytic processes, which is essential for a productive professional mobility. Integration can be achieved through a combination of different types, forms, methods, subjects of study. This allows you to achieve a higher level of compilation, deepening and expansion of subject material and methods of information processing. Experience of integrated courses teaching and analysis of university teachers experience allowed us to determine that the technical subjects in higher technical educational institutions are grouped based on their profile and in teacher training institutions they should be assembled in the form of integrated courses study like science of mechanics (theoretical mechanics, strength of materials, theory of mechanisms and machines, machine parts, electrical engineering, thermal engineering, hydraulics, vehicle); foundations of industrial production (construction materials theory, fundamentals of standardization and interchangeability, cutting, machinery and tools) and others.

In addition, it greatly enhances the educational process not only at the level of formation of preparedness for occupational mobility, but also at the level of entire system of future teachers training for innovative educational activities and requires:

- the creation of flexible learning programs and working plans that help to meet demands of the labor market and current trends of the educational field "Technology" reforming; transit to nonlinear, elective methods of educational process in higher education;

- the creation of conditions for the synthesis of individual educational plans in the area of interdisciplinary science that contributes to the synergistic approach in education, development of opportunities for mastering new not related to the chosen specialty courses (selected subjects should be unified as much as possible to enable the the largest number of students of related specialties to master them);

- the introduction of elective education modules for experimental and research activities on the basis of specialization and modernization of education and technology;

- targeted use of the regional component of educational content; interaction with regional education authorities, educational establishments of the city and region;

- increasing the level of participation and the role of students in planning their own path of education that promotes professional identity; encourages the creative work of students, intensifies research.

Implementation of these provisions allows (especially at the bachelor and master degree courses) to learn not only basic education program, but also to master educational programs of related professions or completely new ones, which is a prerequisite for successful training for occupational mobility.

Conclusions. Popular in today's world generic content of future handicrafts teachers training requires their ability to implement variable teaching activities, make innovative solutions, meet the rapidly changing conditions, upgrade their knowledge. This will allow future teachers to get used to innovative educational activities, solve vocational educational problems, flexible overcome difficulties in pedagogical situations so it will enable the teachers to be professionally mobile. This, in turn requires a fundamentally new view of the professional pedagogical training of future handicrafts teachers within higher education system.

Study of the formation of occupational mobility as a condition for training of future handicrafts teachers for innovative educational activities requires further definition and scientific substantiation, namely: organizational process (logistics of universities, the organization of the educational process, practices); semantic nature; special resources (teaching and learning materials); staffing; monitoring the quality of training.

ЛІТЕРАТУРА

1. Игошев Б. М. *Организационно-педагогическая система подготовки профессионально мобильных специалистов в педагогическом университете*. Москва: ВЛАДОС, 2008. 201 с.
2. Пріма Р. М. *Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика* : монографія. Дніпропетровськ : ІМА-прес. 2009. 367 с.
3. Schwille, John; Dembele, Martial; Schubert, Jane. *Global Perspectives on Teacher Learning: Improving Policy and Practice*. Paris: International Institute for Educational Planning (IIEP) UNESCO, 2007. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496753.pdf/>.

Improving Policy and Practice. Paris: International Institute for Educational Planning (IIEP) UNESCO, 2007. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496753.pdf/>.

4. Сорокин П. А. *Социальная и культурная мобильность*. Человек. Цивилизация. Общество; пер. с англ. Москва: Политиздат, 1992. 543 с.

5. Сидоренко В. Психологічні основи трудового навчання – важливий компонент професійної підготовки вчителя. *Трудова підготовка в закладах освіти*. 2010. № 3. С. 25–28.

6. Villegas-Reimers E. *Teacher professional development : An international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning, UNESCO, 2003. 197 p.

REFERENCES

1. Igoshev, B. M. (2008). *Organizatsionno-pedagogicheskaya sistema podgotovki professionalno mobilnykh spetsialistov v pedagogicheskom universitete* [Organizational and pedagogical system of preparing professionally mobile specialists at a pedagogical university]. Moscow, 201p. [in Russian].
2. Prima, R. M. (2009). *Formuvannya profesiinoy mobilnosti maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv: teoriia i praktyka* [Formation of professional mobility of future primary school teachers: Theory and Practice]. Dnipropetrovsk, 367 p. [in Ukrainian].
3. Schwille, John., Dembele, Martial., Schubert, Jane (2007). *Global Perspectives on Teacher Learning: Improving Policy and Practice*. Paris: International Institute for Educational Planning (IIEP) UNESCO. Available at: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496753.pdf/>. [in English].
4. Sorokin, P.A. (1992). *Sotsialnaia i kulturnaia mobilnost* [Social and cultural mobility]. *Human Civilization. Society*. Moscow, 543 p. [in Russian].
5. Sydorenko, V. (2010). *Psykhofiziologichni osnovy trudovoho navchannia – vazhlyvyi komponent profesiinoy pidhotovky vchytelia* [Psychophysiological bases of labor training – an important component of teacher training]. *Labor training in educational institution*. No. 3, pp. 25–28. [in Ukrainian].
6. Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning, UNESCO. 197 p. [in English].

Стаття надійшла до редакції 30.08.2020



УДК 371.113.1

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.216687>

Надія Стеценко, кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту,
директор Центру дистанційного навчання
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Галина Ткачук, доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри інформатики і інформаційно-комунікаційних технологій
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ

У статті досліджено проблему формування індивідуального стилю у майбутнього керівника освітнього закладу. Визначено, що важливим для успішної діяльності закладу вищої освіти є особистість керівника, який готовий до інновацій, креативності та зможе впроваджувати всі ті зміни, що висуває сучасне суспільство. Автори проаналізували освітньо-професійну програму підготовки менеджера освіти "Управління навчальним закладом" спеціальності "073 Менеджмент, галузь знань: 07 Управління та адміністрування" і виявили, що найбільше сприяють формуванню індивідуального стилю управління дисципліни гуманітарної підготовки. З метою виявлення орієнтовного стилю управління майбутніми менеджерами освіти було проведено опитування серед студентів-магістрантів, які навчаються за відповідною освітньо-професійною програмою, і директорів-практиків закладів середньої освіти. Порівняння результатів опитування дало змогу виявити велику різницю у сформованості індивідуальних стилів управління між майбутніми менеджерами та діючими директорами шкіл. Результати дослідження також підтвердили думку, що у процесі управління неможливо керуватись лише одним стилем, а необхідно застосовувати їх поєднання.

Ключові слова: управління закладом освіти; освіта; управлінська діяльність; керівник закладу освіти; стиль управлінської діяльності; менеджер освіти.

Рис. 2. Літ. 5.

Nadiya Stetsenko, Ph.D.(Pedagogy), Associate Professor of the
Pedagogy and Educational Management Department
Uman Pavlo Tychna State Pedagogical University
Halyna Tkachuk, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor of the Informatics and
Information and Communication Technology Department
Uman Pavlo Tychna State Pedagogical University

TO THE PROBLEM OF FORMATION OF INDIVIDUAL STYLE OF EDUCATIONAL MANAGEMENT

The article examines the problem of forming an individual style of the future head of an educational institution. It is determined that the personality of a leader who is ready for innovation, creativity and will be able to implement all the changes put forward by modern society is important for the successful operation of a higher education institution. The authors analyzed the educational and professional training program of the educational manager "Management of educational institution" specialty "073 Management, field of knowledge: 07 Management and Administration" and found that most contribute to the formation of individual management style of the discipline of humanitarian training. In order to identify the approximate management style of future education managers, a survey was conducted among undergraduate students studying in the relevant educational and professional program and directors-practitioners of secondary education institutions. A comparison of the survey results revealed a large difference in the formation of individual management styles between future managers and current school principals. The results of this study also confirmed the opinion that in the management process it is impossible to be guided by only one style, and it is necessary to apply their combination.

Keywords: management of an educational institution; an education; management activities; a head of an educational institution; management style; an education manager.

Постановка проблеми. Українське суспільство нині зазнає колосальних змін в усіх сферах людського життя. З'являються істотно нові підходи до розв'язання проблем, нові погляди та ідеї. Не є винятком і система освіти, яка видозмінюється відповідно до вимог сучасного суспільства, і перебуває в системі значних перетворень та реформувань.

Консервативні принципи та установки не є ефективними у роботі управлінців і гальмують діяльність освітніх закладів.

Українським важливим для успішної діяльності закладу освіти є особистість керівника, який готовий до інновацій, креативності та зможе впроваджувати всі ті зміни, що висуває сьогочасне суспільство. Керівник-професіонал – одна з центральних фігур, яка реалізує управлінські функції, створює відповідні умови для реалізації освітнього процесу відповідно до сучасних вимог суспільства. Закономірним є зв'язок між управлінською діяльністю керівника та ефективністю роботи освітнього закладу. Грамотне керівництво – це мистецтво застосування керівником на практиці законів та закономірностей науки управління, принципів, методів і функцій управлінської діяльності для досягнення поставлених цілей та завдань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблему індивідуального стилю управління (ІСУ) вивчали як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники. Серед них можна виділити праці О. Бондарчука, В. Бочелюка, Л. Боярина, М. Горшкова, В. Горяїної, Л. Засекої, С. Ільїної, О. Кочаряна, В. Марініної, Т. Ронгінської, Г. Юрчинської та ін. Індивідуальний стиль управління у рамках соціально-психологічної взаємодії вивчали такі науковці, як К. Абульханова-Славська, В. Зазикін, Т. Кабаченко, Б. Паригін, А. Реан та ін. Вплив різноманітних факторів на індивідуальні стилі управління представлений у наукових працях К. Боссар, Ж. Бурбусон, Н. Веригіна, В. Галуз'як, С. Дружилова, О. Кокконен, С. Максименко, В. Марініна, Л. Музичко, Ю. Уварова, О. Шпортун та ін. Індивідуальний стиль як фактор, що впливає на ефективність управлінської діяльності, досліджували Р. Акофф, М. Альберт, Г. Горбань, Л. Карамушка, Д. Келлі, Дж. Коттер, К. Левін, Р. Стогділл, В. Толочек, Дж. Хемфілл, Дж. Хоманс, І. Шкуратова та ін.

Враховуючи складність і недостатність висвітлення проблеми формування індивідуального стилю керівника, який би відповідав новим реформаторським засадам доцільно продовжити дослідження цієї проблеми.

Мета дослідження – проаналізувати освітньо-професійну програму підготовки менеджера освіти та виявити орієнтовний стиль управління майбутніми менеджерами освіти.

Результати дослідження. Проблема формування стилю управління останнім часом набула особливого значення. Науковці вважають, що стиль управління має значний вплив на діяльність не лише керівника, а й всієї організації.

Підібраний керівником стиль управління впливатиме на розв'язання проблем стосовно підбору кадрів, на усвідомлення управлінцем власної поведінки, а також може призвести до зміни ставлення до певних ситуацій [1, 25]. Стиль управління, яким керується у своїй діяльності керівник закладу освіти, є головною ознакою ефективності його роботи [4, 50].

Індивідуальний стиль управління – це певна система відповідних форм, методів, технологій та засобів керівника, за допомогою якої керівник досягає поставленої мети [2, 16]. Індивідуальний стиль проявляється у тому, якими методами керівник закладу освіти може вплинути на колектив, щоб досягнути ініціативного та творчого підходу до виконання своєї діяльності та службових обов'язків, якими методами він керується при контролі діяльності своїх підлеглих. Стиль управління є характерною рисою для керівника у його діяльності, у взаємодії з іншими колегами, з підлеглими, у вмінні створити сприятливі умови для роботи аби покращити її ефективність. Рівень, до якого управлінець розподіляє свої повноваження, те, що для нього є в пріоритеті – міжособистісні стосунки чи професіоналізм фахівця – усе це характерні риси індивідуального стилю керівника [5]. Для індивідуального стилю управління характерними є стійкість, яка проявляється за допомогою постійного використання певних методів управління. Але стійкість у процесі керівництва відносно, оскільки стилю притаманний динамізм [3, 39].

Ефективність формування та розвитку індивідуального стилю управління керівників закладами освіти забезпечуються не лише індивідуально-психологічними особливостями керівника, але й комплексом спеціально створених умов: професійною підготовкою, самоосвітою та самовихованням.

Формування та розвиток індивідуального стилю – це тривалий процес, який бере початок ще з періоду навчання у закладі вищої освіти і триває впродовж усієї управлінської діяльності керівника. Розглянемо систему підготовки майбутнього фахівця-управлінця в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини.

Потенційні можливості формування індивідуального стилю майбутніх керівників закладені в освітньо-професійній програмі “Управління навчальним закладом” спеціальності “073 Менеджмент, галузь знань: 07 Управління та адміністрування”.

Обов'язкові компоненти освітньо-професійної програми представлені циклами загальної та

професійної підготовки, вибіркового компонент двома блоками. Аналізуючи освітньо-професійну програму підготовки управлінця, визначено, що найбільше сприяють формуванню індивідуального стилю управління дисципліни гуманітарної підготовки: “Академічна риторика”, “Педагогічна етика”, фундаментальної підготовки: “Управління навчальною та виховною діяльністю”, “Менеджмент в освіті”, “Теорія організації”, науково-предметної підготовки: “Менеджмент організацій” та дисципліни вибіркового блоку: “Педагогічна конфліктологія”, “Теорія прийняття рішення”, “Психологія управління”. Важливе значення для формування індивідуального стилю управління має управлінська практика.

З метою виявлення орієнтовного стилю управління майбутніми менеджерами освіти, ми провели опитування серед студентів-магістрантів Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, які здобувають освіту за освітньо-професійною програмою “Управління навчальним закладом”, за спеціальністю 073 “Менеджмент” галузі знань 07 Управління та адміністрування. Під час опитування студентам потрібно було у стверджувальній формі об’єктивно відповісти на запитання, які стосуються їх характеру, ставлення, звичок, нахилів і відмітити номери тих відповідей у питанні, які відповідають їхній поведінці і ставленню до людей.

Участь в експерименті взяли 55 студентів-магістрантів факультету соціальної та психологічної освіти першого і другого років очної та заочної форм навчання. За результатами дослідження нами було встановлено (рис.1), що майбутні керівники уявляють індивідуальний стиль управління досить прямолінійно, тобто стиль управління, по суті, відображає якості характеру студента.

Аналіз результатів анкети дає змогу встановити, що студенти-магістранти ще досить

приблизно уявляють свої управлінські функції, хоча стиль поведінки кожного уже практично визначений як такий, що домінує. Зокрема, 9,2 % майбутніх фахівців орієнтовно проявлятимуть високий авторитарний стиль управління; 10,9 % – середній і 12,3 % – мінімальний. Аналізуючи відповіді студентів на питання, вдалося з’ясувати, що високий авторитарний стиль виявився у двох старост груп та одного заступника, інші двоє з високою вираженістю авторитарного стилю – активісти, які беруть участь у різного роду заходах в університеті, студентському самоврядуванні, тобто “випадкові” студенти до цього списку не потрапили.

Студенти, у яких виявлено високий пасивний ступінь вираженості індивідуального стилю – це студенти, які не займаються громадською діяльністю, не беруть участі у студентському житті, але характеризуються ввічливістю, готовністю поступатися своїми інтересами, вислуховують критику на свою адресу, не мають власної принципової позиції.

Негативним у керівника-ліберала є: відсутність ініціативи, очікування вказівок зверху, невпевненість, легкість впливу навколишніх, невимогливість до підлеглих, легко роздає нереальні обіцянки, безконтрольність, якщо вказівка не виконується підлеглим, може виконувати її сам тощо. Таких виявилось 10,9 %; з середнім ступенем вираженості індивідуального стилю керівництва – 7,4 %, а з мінімальним – 3,7 %.

Ступінь вираженості демократичного стилю проявили 10,9 % майбутніх керівників. З’ясувалося, що це в основному студенти, які живуть активним студентським життям, беруть участь у волонтерській діяльності, досить комунікабельні, толерантні у спілкуванні. Середній ступінь вираженості демократичного стилю управління зафіксований також у 10,9 % респондентів, а мінімальний – 9,2 %.

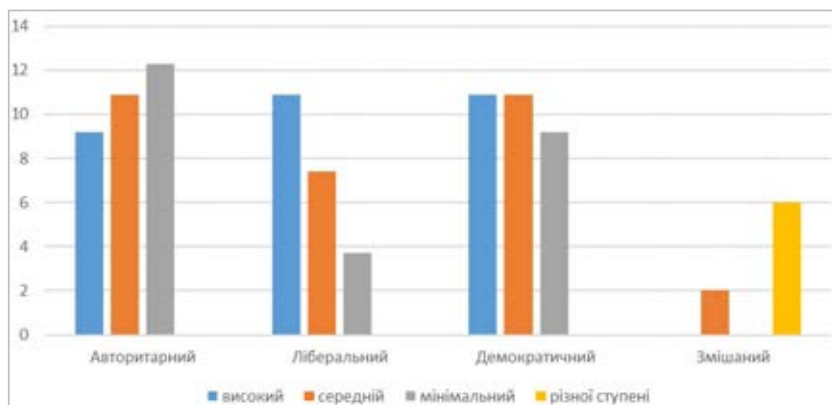


Рис. 1. Ступінь вираженості індивідуального стилю управління у майбутніх керівників

Під час бесіди зі студентами було встановлено, що частина з них не впевнені у своїх силах, не зовсім уявляють, якими шляхами досягати високих результатів управління закладом освіти, бояться брати на себе відповідальність, хоча і розуміють, що від індивідуального стилю керівника залежить створення сприятливого психологічного клімату у педагогічному колективі, творче виконання завдань, які вимагають самостійності та ініціативи кожного учасника педагогічного процесу, ефективність діяльності всього педагогічного колективу та освітнього закладу загалом.

Для більш глибокого вивчення проблеми формування індивідуального стилю управління, нами було проведено опитування серед директорів закладів загальної середньої освіти Лисянського району Черкаської області (23 особи), які брали участь у засіданні регіонального науково-методичного семінару на тему: “Модернізація управління закладами загальної середньої освіти” у рамках співпраці університету із закладами загальної середньої освіти Черкаської області 14 лютого 2019 р. У засіданні також брала участь директор Уманського навчально-виховного комплексу “Загальноосвітня школа I–III ступенів № 7-колегіум” Уманської міської ради Черкаської області, яка також була залучена до експерименту. Директорам було запропоновано такий самий опитувальник, що і студентам – майбутнім менеджерам освіти.

Аналіз результатів опитування (рис. 2) дав змогу встановити, що високий авторитарний стиль управління проявляють 12,5% керівників закладів загальної середньої освіти. Оскільки опитувальник не був анонімним, то ми встановили, що це директори, стаж роботи яких становить більше 15 років. Середній авторитарний стиль

управління притаманний 16,7% директорам закладів загальної середньої освіти, а мінімальним авторитарним стилем управління володіють 4,2% керівників, тобто один директор школи схильний виконувати управлінські функції, не застосовуючи занадто жорстких вказівок та інструкцій до своїх підлеглих.

Слід зазначити, що авторитарний стиль управління має і низку позитивних рис: він придатний для швидкого прийняття рішень, мобілізації співробітників на їх виконання, дає змогу стабілізувати ситуацію в конфліктних колективах; може бути ефективним у кризових ситуаціях, а також в умовах низького професійного рівня і слабкої трудової мотивації співробітників; він необхідний при слабких управлінських зв'язках в екстремальних ситуаціях (аварії, техногенні катастрофи, трудові конфлікти).

Мінімальний пасивний стиль управління освітнім закладом виявив лише один директор школи (4,2%), але це і зрозуміло, оскільки, виконуючи обов'язки керівника, неможливо відмовитися від активної управлінської діяльності, не взаємодіяти з підлеглими, бути пасивним спостерігачем.

Високий демократичний стиль управління схильні проявляти 12,5% директорів закладів загальної середньої освіти, що свідчить про їхню готовність враховувати думки та ініціативи своїх колег; вони проявляють інтерес і увагу до своїх підлеглих, відповідальність розподіляють разом із повноваженнями і завданнями, а перед прийняттям рішення радяться з колективом. Середній демократичний стиль управління притаманний 16,7% директорам, що теж вказує на досить гарні стосунки з колективом співробітників, але керівнику не вистачає упевненості у своїх колегах і переконаності, що

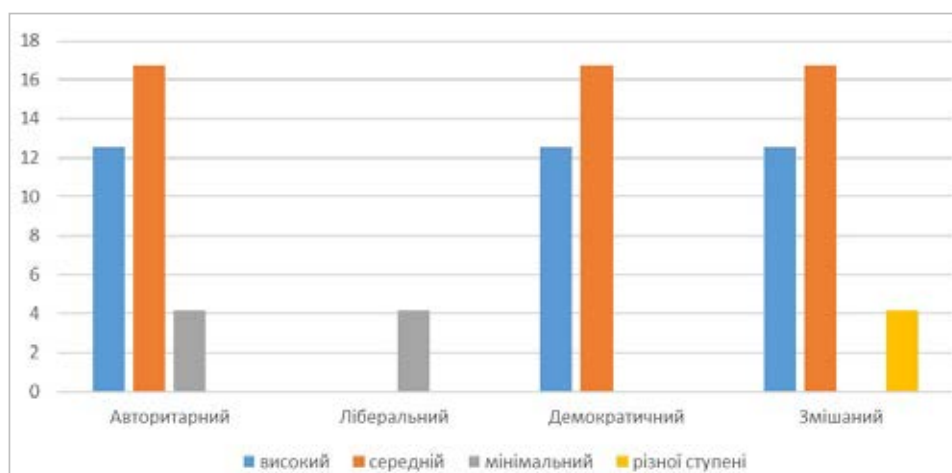


Рис. 2. Ступінь вираженості індивідуального стилю управління у керівників загальних закладів освіти

покладені на них завдання будуть виконані на високому рівні. Мінімального вияву демократичного стилю управління серед директорів шкіл не виявлено.

Слід відзначити, що демократичний стиль управління має свої недоліки: на обговорення проблеми витрачається значно більше часу (нескінченні збори, багаторазове обговорення тих самих ідей). Іноді керівники використовують цей стиль, якщо їм потрібно відкласти прийняття важливих рішень. Вони сподіваються, що, одержавши завдяки нескінченним дебатам перепочинок, зрештою зрозуміють, що саме потрібно робити. Якщо ж керівник компетентний з того чи того питання, то має володіти високим талантом говорити з колективом і переконувати колег. Демократичний стиль керівництва набагато менш успішний, коли працівники недостатньо компетентні чи інформовані і не можуть допомогти своєму керівникові слушною порадою, або за умов, коли необхідно досягти згоди у суперечливих питаннях під час кризи.

Досить високий відсоток директорів закладів загальної середньої освіти проявляють змішані типи (авторитарний і демократичний, авторитарний і ліберальний, авторитарний, демократичний і ліберальний). Таких респондентів виявилось 33,4 % (третина) від загальної кількості, а це означає, що у різних ситуаціях вони схильні проявляти той чи той стиль управління для розв'язання управлінських завдань.

Рис. 2 наочно показує, що третина директорів шкіл надають перевагу авторитарному стилю управління, третина – демократичному, а третина змішаному. Керівників, які в “чистому” вигляді володіли б ліберальним стилем управління, опитування не виявило. Це і закономірно, позаяк в умовах реформування системи освіти, прийняття доленосних рішень для освітнього закладу і всього педагогічного колективу школи, мусить працювати в команді, розподіляти обов'язки, стимулювати працівників, здійснюючи при цьому контрольну функцію і керівну роль.

Порівнюючи результати опитувань майбутніх менеджерів освіти і директорів-практиків, можна побачити, що різниця у сформованості індивідуальних стилів управління дуже велика. Це пояснюється тим, що на посаду директора школи призначається особа, яка “має вищу освіту ступеня не нижче магістра та стаж педагогічної роботи не менше трьох років, а також організаторські здібності, фізичний і психічний стан якої не перешкоджає виконанню професійних обов'язків” (Закон України про загальну середню

освіту, <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14>). Це означає, що керівники, директори шкіл протягом певного періоду формували індивідуальний стиль, удосконалювали майстерність для здійснення ефективного керівництва освітнім закладом. Натомість майбутнім керівникам закладів освіти ще належить не менш як три роки, в учительському та учнівському колективах “відшліфувати” індивідуальний стиль управління, здобуваючи перемоги і поразки на обраному педагогічному шляху.

Підсумовуючи отримуючи результати, можна зробити висновок, що для ефективного управління закладом освіти керівникові необхідно змінювати стилі управління залежно від ситуації. Результати цього дослідження підтверджують думку, що у процесі управління неможливо керуватись одним стилем, а необхідно застосовувати їх поєднання. Ефективний керівник освітнього закладу використовує різні стилі керівництва в залежності від обставин.

Загалом, керівник закладу освіти опирається на принципи демократичного стилю управління, демонструючи при цьому гуманність, розуміння і підтримку. У випадку виникнення конфліктної ситуації найбільш доцільним є демократичний чи ліберальний стиль управління, а коли потрібно швидко прийняти рішення, ефективно авторитарний, що характеризується відповідальністю, рішучістю та професіоналізмом.

Керівник освітньої установи повинен завжди бути готовим змінити свою думку і, якщо необхідно, змінити стиль керівництва. Керівник закладу освіти, який вибрав певний індивідуальний стиль і чітко його дотримується (оскільки цей стиль добре зарекомендував себе у минулому), може виявитися нездатним здійснювати ефективне управління в іншій ситуації і на іншій посаді, наприклад, заступника директора школи.

Керівник освітнього закладу, який хоче працювати якомога ефективніше, отримати від своїх підлеглих максимальну віддачу, не може дозволити собі застосовувати якийсь один стиль управління. Сучасний керівник повинен адаптувати індивідуальний стиль управління для конкретної ситуації, оскільки найефективніші керівники – це ті, хто уміють поводити себе по-різному, залежно від вимог реальності.

Варто зазначити, що вивчення проблеми формування індивідуального стилю керівника не вичерпує усіх її аспектів. Подальшого вивчення й глибокого аналізу потребують такі питання як

взаємозалежність формування індивідуального стилю управлінця та формування його іміджу; взаємозалежність формування індивідуального стилю та формування системи лідерства, вивченні особливостей динаміки та шляхів оптимізації індивідуальних стилів управлінської діяльності керівників у гендерному й віковому аспектах та з урахуванням професійної специфікації й вимог діяльності, в якій вони формуються.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрощук Л.М. Формування індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя хореографії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2009. 188 с.
2. Бондарчук О.І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності: Монографія. Київ: Наук. світ, 2008. 318 с.
3. Дмитренко Г. А. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні: людиноцентричний контекст. *Економіка та Держава*. 2013. № 10. С.114–118.
4. Івах С. Компоненти організаційної культури керівників закладів дошкільної освіти. *Молодь і ринок*. 2019. №8 (175). С.49–54. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2019.179339>.
5. Пачковський Ю.Ф. Психологія підприємництва. Львів: Афіша, 2011. 274 с.

REFERENCES

1. Androshchuk, L.M. (2009). Formuvannia indyvidualnoho styliu diialnosti maibutnoho vchytelia khoreohrafi [Formation of individual style of activity of the future teacher of choreography]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv, 188 p. [in Ukrainian].
2. Bondarchuk, O.I. (2008). *Sotsialno-psykholohichni osnovy osobystisnoho rozvytku kerivnykiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv u profesiinii diialnosti* [Socio-psychological bases of personal development of heads of general educational institutions in professional activity]. Kyiv, 318 p. [in Ukrainian].
3. Dmytrenko, H. A. (2013). *Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini: liudynotsentrychnyi kontekst* [Strategy for the development of higher education in Ukraine: a human-centered context]. *Economy and state*. № 10. pp. 114–118. [in Ukrainian].
4. Ivakh, S. (2019). *Komponenty orhanizatsiinoi kultury kerivnykiv zakladiv doshkilnoi osvity* [Components of organizational culture of head of preschool education]. *Youth & market*. No.8 (175). pp.49–54. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2019.179339>. [in Ukrainian].
5. Pachkovskiy, Yu.F. (2011). *Psykholohiia pidpriemnytstva* [Psychology of entrepreneurship]. Lviv, 274 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 08.07.2020



“Якщо бажаєте досягти в житті успіху, зробіть наполегливість своїм кращим другом, досвід – мудрим радником, обережність – старшим братом, а надію – ангелом-хоронителем”.

Джозеф Еддісон
англійський письменник-есеїст, драматург, публіцист та політичний діяч

“Кожен великий успіх науки має своїм джерелом велику сміливість уяви”.

Джон Дьюї
американський філософ і педагог

“Всі ми стоїмо на одній сцені великого світу, і що б в ньому не здійснювалося, стосується нас усіх”.

Ян Амос Коменський
чеський теолог, педагог



УДК 378.147

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.211284>

Юлія Мельничук, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри комп'ютерних наук
Луцького національного технічного університету

Юрій Сачук, кандидат фізико-математичних наук, старший викладач,
завідувач кафедри комп'ютерних наук та кібербезпеки
Східноєвропейського національного університету

Іванна Саланда, кандидат технічних наук, доцент
кафедри теорії і методики трудового навчання та технологій
Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка

РОЗРОБКА ТА ВПРОВАДЖЕННЯ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ЗЗСО ВЕБ-ПОРТАЛУ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ІНФОРМАТИКИ

Стаття присвячена розгляду питання розробки та наступного впровадження веб-порталу для вивчення інформатики школярами ЗЗСО. Здійснено огляд предметної галузі дослідження, проаналізовано можливості та структуру освітніх порталів. Обґрунтовано вибір платформи розробки веб-ресурсу; деталізований процес проектування інформаційної системи; запропонована структурно-функційна схема об'єкта проектування. Здійснено детальний опис кожного з блоків ресурсу та їх функціонал. Веб-портал впроваджено в освітній процес та окреслено перспективи подальших наукових розвідок у вибраному руслі.

Ключові слова: освітній веб-портал; освітній процес; інформатика; система управління контентом.

Рис. 2. Літ. 7.

Juliya Melnychuk, Ph.D.(Pedagogy), Senior Lecturer of the Computer Science Department
Lutsk National Technical University

Yuriy Sachuk, Ph.D.(Physical and Mathematical Sciences), Senior Lecturer,
Head of the Computer Science and Cybersecurity Department
Eastern European National University

Ivanna Salanda, Ph.D.(Technical Sciences), Associate Professor of the
Theory and Methods of Labor Training and Technology Department
Kremenets Regional Humanitarian and Pedagogical Academy named after Taras Shevchenko

DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION IN THE LEARNING PROCESS OF GSEI WEB-PORTAL FOR THE STUDY OF INFORMATICS

The article is devoted to the issue of development and subsequent implementation of a web portal for the study of computer science by students of GSEI. It was done overview of the subject area of research, an analysis of capabilities and structure of educational portals. There is a process of gaining experience, finding ways to improve the quality of education and new forms of using information and communication technologies in various educational processes. An analysis of similar research in this regard shows that software products that meet such needs can be developed on the basis of web technologies. Web technologies have a number of advantages for the realization of educational needs of students and teachers. The purpose of this article is to design and develop a web portal for the study of computer science in the 9th grade GSEI on the basis of CMS WordPress. The choice of web resource development platform is substantiated; detailed information system design process; proposed structural and functional scheme of the design object. The integration of scientific and educational resources in the portal allows simplifying administration and making resources more accessible. The purpose of building such an environment is to provide wider access to scientific and educational information compared to traditional technologies of scientific and pedagogical communication. A detailed description of each of the resource blocks and their functionality was made. The web portal is introduced into the educational process and outlines the prospects for further scientific research in the chosen direction. We see the prospect of further research in the current direction in expanding the functions of the educational web portal for studying computer science in the 9th grade of GSEI, in particular, the possibility of organizing an internal forum, video communication between students and teachers, cooperation with larger educational web portals.

Keywords: an educational web portal; an educational process; computer science; content management system.

Загальна постановка проблеми. Інтернет-технологій у сучасній шкільній освіті. Актуальність дослідження базується на Цей процес ставить низку гострих проблем, що є активізації процесу використання предметом обговорення вчених, учителів,

працівників освіти, які пов'язують розвиток середньої освіти із активним використанням Інтернет-технологій, створенням єдиного освітнього простору, що сприяє розвитку та самореалізації учнів.

Сучасний етап застосування Інтернету в середній освіті можна вважати експериментальним. Відбувається процес нагромадження досвіду, пошуку шляхів підвищення якості навчання та нових форм використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у різноманітних освітніх процесах. Труднощі в оволодінні ІКТ в освіті виникають через відсутність не тільки методичної бази їх використання в обраній сфері, але й методології розробки адаптованих до освітнього процесу програмно-технічних засобів навчання, що змушує педагога на практиці орієнтуватися лише на власний досвід та вміння шукати шляхи ефективного застосування інформаційних технологій.

Аналіз схожих досліджень у цьому руслі показує, що програмні продукти, які задовольняють такі потреби, можуть бути розроблені на основі веб-технологій. Саме вони володіють низкою переваг для реалізації освітніх потреб учнів та педагогів:

- інтерактивний характер комунікації;
- доступність інформації протягом усієї доби користувачам цілого світу;
- оперативне поновлення інформації, її доповнення із врахуванням запитань чи пропозицій відвідувачів сайту;
- надання необмеженого об'єму інформації, у тому числі мультимедійної;
- формування привабливого образу закладу загальної середньої освіти;
- персоналізація інформації, призначеної для різноманітних цільових груп;
- багатоаспектний та швидкий пошук необхідних відомостей у великих масивах інформації;
- отримання відомостей щодо відвідуваності сайту, тобто його результативності як засобу комунікації.

Зазначені переваги набуваються веб-сайтами у результаті обдуманого та обґрунтованого підходу до їх створення.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Існує чимало наукових праць у ракурсі використання інформаційних технологій у школі, зокрема, під час вивчення інформатики. Проте як найновіші з них розглядалися дослідження І. Василюк [1], О. Шаран [7], О. Мойко [4], Я. Донченко [2] та ін.

Метою пропонованої статті є проектування та

розробка веб-порталу для вивчення інформатики у 9 класі ЗСО на базі CMS WordPress.

Виклад основного матеріалу. Портал – мережевий вузол чи комплекс вузлів, підключених до мережі Інтернет по високошвидкісних каналах зв'язку, що характеризується розвинутим користувацьким інтерфейсом та наданням єдиному з концептуальної та змістової точок зору доступу до широкого спектру інформаційних ресурсів та послуг, орієнтованих на визначену аудиторію.

Освітні портали мають свою специфіку, оскільки їхня сутність, структура та функції порталів визначаються цілями освіти. Основна мета освітнього порталу – організація різних суб'єктів освіти, дає їм змогу здійснити безпосередній освітній процес, надати необхідну інформацію, створити необхідні засоби комунікації у мережі Інтернет та ін. Сьогодні більшість закладів освіти мають власні портали, що не тільки дають уявлення про їхню діяльність, структуру та характер, а й організують простір наукової комунікації. Інформативна функція порталів значно розширює можливості наукової, освітньої та соціальної діяльності освітніх закладів.

Інтеграція науково-освітніх ресурсів у порталі допомагає спростити адміністрування та зробити ресурси доступнішими. Метою побудови такого середовища є забезпечення широкого доступу до наукової та освітньої інформації порівняно із традиційними технологіями наукового та педагогічного спілкування. Це можна реалізувати, прямуючи за визначеними принципами надання доступу до інформації.

Узагальнивши міркування, визначили поняття освітнього порталу із технологічної точки зору як системного об'єднання освітніх ресурсів, що працюють на основі єдиної бази даних та єдиних стандартів обміну інформацією; із смислової точки зору – це навчально-методичний центр. Цим власне визначається пріоритет контенту веб-ресурсу над технологією, яка розглядається як інструментальний засіб у дослідженні.

Зважаючи на мету дослідження, нами універсальним для створення галузевого освітнього середовища було прийнято рішення розробити освітній портал, на базі якого можуть розв'язуватися два ключові завдання [3]:

- об'єднання інформаційних та освітніх ресурсів галузі, що презентують різноманітні інформаційні, технологічні, довідкові й освітні функції в єдиному інформаційно-освітньому середовищі;

- побудова інтерфейсної надбудови над даним середовищем, що забезпечує структурований доступ до її ресурсів для користувачів.

Для побудови освітнього порталу питання

вибору правильної надійної платформи є ключовим. Обґрунтований вибір здійснювався шляхом порівняльного аналізу різних варіантів. Системою у цьому випадку є комплекс вимог, що включає як загальні, так і спеціальні (функціональні, архітектурні, програмні, апаратні) вимоги до програмно-технологічних платформ. Базою розробки було обрано CMS WordPress.

Донедавна веб-сайти, що базуються на CMS, були останнім нововведенням у мережі. Багато великих компаній застосовували CMS для своїх сайтів, оскільки вони дають змогу управляти контентом, не знаючи тонкощів мови HTML. WordPress є безкоштовним програмним забезпеченням з відкритим вихідним кодом, яке можна завантажити і встановити за кілька хвилин. Крім того, модулі і теми розширюють закладені в платформу можливості [5].

Система управління контентом WordPress не вимагає особливих заходів щодо оптимізації і підвищення продуктивності, хоча можлива зміна деяких налаштувань, які оптимально пристосують дану CMS під потреби веб-ресурсу.

Для реалізації освітнього веб-порталу на обраній платформі перед нами постало завдання проєктування ресурсу та побудови структурно-функціональної схеми.

Функціональна схема або схема даних – це схема взаємодії компонентів програмного забезпечення з описом інформаційних потоків, складу даних у потоках та вказанням використовуваних файлів та пристроїв. Функціональні схеми більш інформативні, ніж структурні. Усі компоненти структурних та функціональних схем повинні бути описані [6].

Для побудови функціональної схеми відштовхнемось від цілі та основних функцій розроблюваного програмного забезпечення.

Мета створення веб-порталу – розробка нових стандартів організації та інформаційного забезпечення освітнього процесу вивчення інформатики у 9 класі ЗЗСО.

Завдання розроблюваного веб-порталу для вивчення інформатики у 9 класі ЗЗСО:

- забезпечення широкого та якісного доступу до наявних освітніх продуктів;
- навчально-методичний супровід освітнього процесу вивчення інформатики у 9 класі ЗЗСО;
- розробка нових освітніх продуктів;
- просування модельних форм організації освітнього процесу;
- стимулювання процесу створення інноваційних освітніх продуктів.

Основні функції веб-порталу для вивчення інформатики у 9 класі ЗЗСО такі.

Для учителів інформатики та тих хто бажать ними стати, поліпшити педагогічну майстерність: удосконалення традиційної методики навчання; використання інноваційних форм та методів навчання; здійснення культурно-просвітницької діяльності у галузі інформатики; пошук нормативної і методичної документації.

Для учнів: підготовка до занять; підготовка до позакласних заходів; підготовка до контрольно знань; використання ресурсу для виконання навчальних завдань на уроках; діяльність під час дозвілля.

Для батьків: моніторинг виконання учнями домашніх завдань; підвищення власної ІКТ-грамотності; діяльність на дозвіллі; можливість зворотного зв'язку із вчителем.

Принципи роботи порталу. *Некомерційний принцип* – усі ресурси порталу є у відкритому та безоплатному доступі.

Професійний принцип – усі ресурси проходять через експертний відбір розробників та опрацювання;

Правовий принцип – усі ресурси порталу розміщені із збереженням авторських і суміжних прав.

Враховуючи вищезазначене, функціональна схема веб-порталу для вивчення інформатики у 9 класі ЗЗСО, матиме такий вигляд (рис. 1).

Основними елементами (блоками) розроблюваного веб-ресурсу є “Головна”, “На урок”, “Контроль знань”, “Бібліотека” та “Про нас”.

Елемент “Головна” містить вітальне слово, карту сайту, календар та форму із пропозицією підписки на оновлення сайту.

Елемент “На урок” вміщує 8 підпорядкованих веб-сторінок, що відображають теми наповнення курсу “Інформатика (9 клас)” із відповідними методичними розробками для проведення уроків.

Елемент “Контроль знань” відображає розроблені орієнтовні тестові завдання для проведення контролю знань із відповідних тем.

Елемент “Бібліотека” має у підпорядкуванні сторінки “Підручники”, “Календарне планування” та “Документація”, що служать нормативною базою для проведення занять.

В елементі “Про нас” розміщені контактні дані про ЗЗСО та форма для зворотного зв'язку.

Інтерфейс веб-ресурсу зображено на рис. 2. Для коректного відображення контенту розробленого освітнього веб-порталу можна використовувати будь-який браузер як леп-топу чи ПК, так і мобільних пристроїв.

Головна сторінка містить такі структурні елементи: шапка сайту, у якій розміщене меню назва; вітальне слово, форма підписки на новини веб-порталу; меню соціальних мереж.

**РОЗРОБКА ТА ВПРОВАДЖЕННЯ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ЗЗСО ВЕБ-ПОРТАЛУ
ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ІНФОРМАТИКИ**



Рис.1. Структурно-функціональна схема веб-порталу для вивчення інформатики у 9 класі ЗЗСО

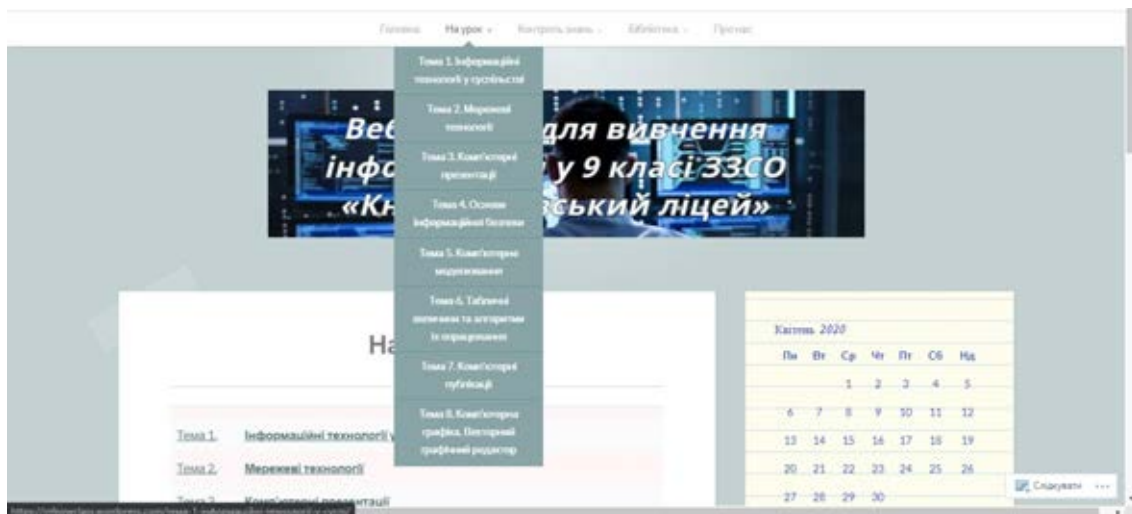


Рис. 2. Інтерфейс веб-порталу для вивчення інформатики у 9 класі ЗЗСО

Усі сторінки веб-порталу супроводжують календар та карта сайту, що розміщені у правій частині.

Веб-портал включає п'ять блоків: "Головна", "На урок", "Контроль знань", "Бібліотека" та "Про нас". Деякі з блоків містять підпорядковані сторінки.

У блоці "На урок" відображаються теми, що вивчаються у курсі "Інформатика (9 клас)". Перейшовши за посиланням необхідної теми, відкривається сторінка із переліком уроків, що до неї належать. Натиснувши на відповідний урок, переходимо до плану-конспекту його проведення.

Кожен із уроків супроводжується мультимедійною презентацією.

Блок "Контроль знань" містить розроблені тестові завдання по кожній із тем; можуть бути використані для проведення атестації дев'ятикласників, а також служать для підготовки учнів до контролю. Завдання для контролю розроблені у тестовій формі для двох варіантів.

У блоці "Бібліотека" розміщені сторінки "Підручники", "Календарно-тематичне планування" та "Документація", кожна з яких містить відповідні матеріали.

Висновки. Результатом проведеного

дослідження став повноцінний освітній портал для вивчення інформатики у 9 класі ЗЗСО. Під час проведення дослідження поставлені завдання виконані у повному обсязі, досягнуто очікуваної мети. Зокрема:

- проаналізовано ланку наявних освітніх порталів, їх структуру, наведені базові дефініції щодо теми дослідження;

- наведено переваги застосування освітніх веб-порталів;

- здійснено вибір об'єкту проектування, визначено його структуру та функціональність;

- описано вибір інструменту для реалізації, його доцільність, наведено основні переваги;

- представлено створену розробку, очевидно є необхідність її використання в освітньому процесі ЗЗСО.

Перспективу подальших досліджень у поточному руслі вбачаємо у розширенні функційності освітнього веб-порталу для вивчення інформатики у 9 класі ЗЗСО, зокрема, можливості організації внутрішнього форуму, відеозв'язку між учнями та вчителем, співпраці із більш масштабними освітніми веб-порталами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Василиків І. Застосування інформаційних технологій для розвитку творчого мислення учнів на уроках і в позакласній роботі в початковій школі. *Молодь і ринок : щомісяч. наук.-пед. журн.* Дрогобич. 2019. № 10 (177). С. 69–74.

2. Донченко Я. Цілі шкільного курсу інформатики: ретроспективний аналіз. *Молодь і ринок : щомісяч. наук.-пед. журн.* Дрогобич. ДДПУ, 2016. № 4. С. 157 – 161

3. Можаяева Г.В., Тубалова І.В. Як підготувати мультимедіа курс? *Методичний посібник для викладачів / під ред. В. П. Дьомкіна.* Томськ: ТГУ, 2012. 41 с.

4. Мойко О. Розвиток логічного мислення молодших школярів на уроках інформатики. *Молодь і ринок.* 2019. № 11. С. 31–36.

5. НОУ ИНТУИТ: Лекція. Системи управління контентом. URL: <http://www.intuit.ru/studies/courses/1036/239/lecture/6178> Дата обращения: 24.05.2020

6. Ташков П. А. Веб-мастеринг на 100%: HTML, CSS, JavaScript, PHP, CMS, AJAX, раскрутка. СПб.: Питер, 2010. 512 с.

7. Шаран О.В., Шаран В.Л. Методичні аспекти розвитку креативності молодших школярів на уроках інформатики за допомогою електронно-

освітніх ресурсів. *Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал.* Дрогобич. 2017. № 10 (153). С. 28 – 34.

REFERENCES

1. Vasylykiv, I. (2019). Zastosuvannya informatsiynykh tekhnolohiy dlya rozvytku tvorchoho myslennya uchniv na urokakh i v pozaklasniy roboti v pochatkoviy shkoli [The use of information technology for the development of creative thinking of students in the classroom and in extracurricular activities in primary school]. "Youth and market". *Monthly scientific-pedagogical journal.* Drogobych, Vol. 10 (177), pp. 69–74. [in Ukrainian].

2. Donchenko, J. (2016). Tsili shkilnoho kursu informatyky: retrospektyvnyy analiz. [Objectives of the school course of computer science: retrospective analysis]. "Youth and market". *Monthly scientific-pedagogical journal.* Drogobych, Vol. 4, pp. 156–161. [in Ukrainian].

3. Mozhaeva, G. & Tubalova, I.V. (2012). Yak pidhotuvaty multymedia kurs? [How to prepare a multimedia course?]. *Methodical manual for teachers,* Tomsk: TSU, 41 p. [in Ukrainian].

4. Moiko, O. (2019). Rozvytok lohichnoho myslennya molodshykh shkolyariv na urokakh informatyky [Development of logical thinking of junior schoolchildren in computer science lessons]. "Youth and market". *Monthly scientific-pedagogical journal.* Drogobych, Vol. 11, pp. 31–36. [in Ukrainian].

5. KNOW INTUIT (2020): Lektsiya. Sistemy upravleniya kontentom [Lecture. Content management systems]. Available at: <http://www.intuit.ru/studies/courses/1036/239/lecture/6178> (Access 24 June 2020). [in Russian].

6. Tashkov, P.A. (2010). Veb-mastering na 100%: HTML, CSS, JavaScript, PHP, CMS, AJAX, raskrutka [Web mastering at 100%: HTML, CSS, JavaScript, PHP, CMS, AJAX, promotion]. Saint Petersburg, 512 p. [in Russian].

7. Sharan, O.V. & Sharan, V.L. (2017). Metodychni aspekty rozvytku kreatyvnosti molodshykh shkolyariv na urokakh informatyky za dopomohoyu elektronno-osvitnikh resursiv [Methodical aspects of the development of creativity of junior schoolchildren in computer science lessons with the help of electronic educational resources]. "Youth and market". *Monthly scientific-pedagogical journal.* Drogobych, Vol. 10 (153), pp. 28–34. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 12.06.2020



УДК 373.2.015.31

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.216688>

Анна Федорович, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Людмила Савченко, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та
методики дошкільної освіти Комунального закладу
“Харківська гуманітарно-педагогічна академія” Харківської обласної ради

КОНСТРУЮВАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті наголошується на важливості залучення дітей дошкільного віку до конструктивної діяльності, з метою розвитку їх мислення; розглядаються особливості удосконалення різних форм мислення (наочно-дійове, наочно-образне, словесно-логічне) на етапі дошкільного дитинства; розкриваються основні прийоми навчання та види конструювання залежно від матеріалів, виду діяльності (за зразком; за моделлю; за умовами; за простими кресленнями, наочними схемами; за задумом; тематичне; каркасне; вільне (творче)), висвітлюється їхній вплив на розумовий розвиток дошкільника.

Ключові слова: діти дошкільного віку; конструктивна діяльність; форми мислення дошкільників; види дитячого конструювання.

Літ. 14.

Anna Fedorovych, Ph.D.(Pedagogy), Associate Professor of the
General Education and Early Childhood Education Department
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

Lyudmyla Savchenko, Ph.D.(Pedagogy), Senior Lecturer of the Theory and Methods of
Preschool, Department of the Education, Municipal Establishment
“Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy” of Kharkiv Regional Council

CONSTRUCTION AS A MEAN OF THINKING DEVELOPMENT OF THE PRESCHOOLER

The importance of construction activities of pre-school children for development of their thinking are emphasized in the article; the features of improvement forms of thinking at the stage of preschool childhood are revealed; basic teaching methods and types of constructive depending on the materials or type of activity are singled out and their influence on the thinking development of the preschooler are covered.

Cognitive processes of preschool child are combined into a kind of intellectual activity: perception – perceptual actions, attention – the ability to manage and control external and internal action plans, memory – combining external and internal structuring of material during its memorization and playback; thinking – a holistic process of visual-action, visual-image and verbal-logical ways of solving practical problems.

We believe that constructive activity can be considered one of the important means of forming in preschoolers their general thinking abilities, through which there is a successful perception of external properties of environmental objects, such as size, shape, space, color, relationships between them, visual modeling, creation new original works, images, etc.

At preschool age construction involves the manufacture of structures, homemade from construction, natural, residual and other materials. The use of different properties of materials (paper, wood, plastic, seeds, etc.) has a positive effect on mastering practical skills, developing skills to plan their work, improve speech (children learn to talk about the progress of work, formulate their thoughts), the development of creative thinking.

Keywords: preschool children; constructive activities; forms of thinking of preschoolers; types of children's construction.

Постановка проблеми. Система дошкільної освіти України зорієнтована на створення ефективних умов для поступального, повноцінного, всебічного, цілісного розвитку особистості кожної дитини. Освітні заклади спрямовують свої зусилля на формування у малюків належного рівня життєвої компетентності, що, своєю чергою, забезпечить

їм однакові можливості для продовження навчання в Новій українській школі. Власне атмосфера, котру створюють дорослі на етапі дошкільного віку, впливає на подальшу успішність дітей. Тому важливо пропонувати засоби виховання, які давали б змогу дошкільникам набувати власний досвід розв'язання життєвих проблем.

Сучасні діти активні, кмітливі, розумні, мобільні. Вони залюбки досліджують, пізнають світ навколо себе, вчаться адекватно реагувати на різні обставини, задовольняти свої потреби, приймати свідомі рішення, самостійно розв'язувати проблеми та знаходити вихід з реальних ситуацій. По суті, йдеться про належний рівень удосконалення мисленневих процесів, сформованість умінь міркувати, обґрунтовувати думки, діяти адекватно вимогам, виявляти інтерес до пізнання довкілля, правильно розуміти те, що говорять, вибудовувати власні судження, користуватися поняттями й узагальненнями. Якщо дитина обізнана, розуміє, вміє, усвідомлює, здатна, дотримується, застосовує, виявляє ставлення, оцінює, то її можна вважати компетентною.

Отже, проблема мисленневого розвитку дітей одна з найактуальніших, оскільки інтелектуальна активність є неодмінною передумовою формування розумових якостей особистості, її самостійності, ініціативності, відповідальності.

Аналіз основних досліджень і публікацій.

Цікаві підходи до розв'язання означеної проблеми знаходимо у роботах Л. Виготського, О. Запорожця [4], О. Леонтьєва, М. Поддьякова [11] та ін. На їхню думку, розвиток мислення передбачає систему якісних та кількісних змін, які відбуваються у мисленневих процесах, у зв'язку зі зростанням дитини та під впливом освітнього середовища. Науковці відзначають потребу належно організованого дидактичного супроводу розвитку мислення дитини, надаючи вагомості різним видам діяльності, особливо ігровій. Чим різноманітніша діяльність дитини, тим багатогранніші шляхи удосконалення інтелекту.

Оскільки запити сьогоdnішнього життя потребують від особистості колосальних адаптаційних можливостей до швидких соціальних змін, то важливо, як зазначає К. Крутій, формувати у дітей компетенції, що дають змогу вивчати (упорядковувати свої знання, отримувати користь з власного досвіду); шукати (опрацьовувати різні дані, обробляти інформацію), думати (критично мислити, уміти протистояти, займати певну позицію, формулювати свою думку), братися за справу (діяти, нести відповідальність за свої дії), адаптуватися (знаходити вихід, нові розв'язки) [6]. Дослідниця доводить, що оволодіти інтелектуальними здібностями можна лише у процесі активної діяльності.

Зрозуміло, що діяльність дітей дошкільного віку відрізняється за видами та змістом, а отже, і за можливостями впливу на розвиток

мислення [8] адже під час оволодіння якимось видом діяльності перед дитиною виникають різні пізнавальні та мисленневі задачі. Завдання дорослих – задовольнити цікавість дошкільника, його природну потребу в нових враженнях, бажанні досліджувати, експериментувати, розширювати життєвий досвід. Зокрема, варто надавати перевагу тим засобам і методам, які сприятимуть включенню особистості в активну самостійну пізнавальну діяльність [13].

На нашу думку, одним із ефективних механізмів розвитку мислення є дитяче конструювання. Воно перебуває у тісному зв'язку з грою та має практичну цінність для дитини. Важливість проблеми мисленневого розвитку дітей дошкільного віку засобами конструктивної діяльності й обумовила вибір теми нашої статті.

Мета статті – обґрунтувати можливості розвитку мислення дошкільників засобами конструювання.

Виклад основного матеріалу. Розвиток мислення дитини дошкільного віку в психолого-педагогічній науці трактується як процес удосконалення мисленневих операцій, пізнавальних інтересів та здібностей дитини. Його не можна розглядати окремо від психічного розвитку. Вдосконалення мислення дитини відбувається одночасно з розвитком психіки, і є свідченням її інтересів, почуттів, індивідуальних особливостей [7].

У дошкільному віці, завдяки активності мислення, допитливості, дитина засвоює основи знань про довкілля, взаємини між людьми, пізнає зовнішні властивості об'єктів, внутрішні, суттєві зв'язки між предметами. Процес пізнання здійснюється у формах сприймання та мислення. Сприймання "дає" мисленню матеріал для аналізу, порівняння, узагальнення, висновків. Мислення, своєю чергою, позитивно впливає на розвиток й удосконалення сприймання, посилює його цілеспрямованість, продуктивність. Виокремлюючи основне, суттєве, дитина проникає в глибину речей, пізнає залежності між явищами та їхні закономірності. Таким чином, мисленневий процес розвивається на основі практичної діяльності через чуттєве пізнання і полягає в узагальненому й опосередкованому відображенні дійсності [11].

Уже з раннього віку в ігровій діяльності, дитина механічно замінює одні предмети іншими, надаючи їм невластивих, але окреслених правилами гри нових функцій. На основі практичних дій вчиться зіставляти об'єкти, аналізувати, порівнювати, групувати. У цей період починає функціонувати перша форма мислення – наочно-дійова. Поступово розвивається здатність мислити на основі образу. Предмети дитина

замінює образами, у зв'язку з чим зникає безпосередня необхідність практичної дії з ними [12]. Формується наочно-образне мислення. Щоб думати, діти сприймають й можуть уявляти об'єкти, явища, зберігається зв'язок із практичними діями, але не настільки тісно, як раніше. Конкретна образність дитячого мислення чітко проявляється в процесі розвитку словесних форм мислення, передовсім у процесі оволодіння поняттями. Поняття існує в слові. Поступово діти навчаються самостійно виділяти у предметі те суттєве, за яким окремий предмет може бути віднесений до певної категорії чи групи. Тобто розвиток мислення спершу відбувається на рівні практичних дій, плавно переходячи до процесу оперування уявленнями, тоді словами (поняттями). Потроху сприймання інтелектуалізується через те, що властивості та ознаки предметів, названі словом, перетворюються на категорії величини, форми, кольору, просторових відносин [14].

Очевидно, що розвиток мислення упродовж дошкільного віку нерозривно пов'язаний з удосконаленням мови. Думка не може виникнути поза мовою. Ми думаємо словами, які вимовляємо вголос чи промовляємо подумки, тобто мислення відбувається у мовній формі. Власне логічне мислення може проявлятися через способи міркування, висловлювання.

Із активним розвитком мовлення починає розвиватися словесно-логічне мислення. Найбільш чітко його форма виявляється при встановленні зв'язків, що існують між об'єктами та явищами. Під час аналізу чи синтезу предмета дошкільники вже не беруть його у руки, не маніпулюють ним, а можуть його сприймати й уявляти. Починає працювати дитяча логіка. Проявляється елементарне логічне мислення, що передбачає здатність мислити точно, послідовно, уміння порівнювати предмети та поняття, здійснювати теоретичний аналіз й узагальнення, не допускаючи суперечностей у своїх міркуваннях, та вміння викривати логічні помилки, робити висновки [2, 62]. Хоча й трапляються помилки при визначенні характеристик конкретних речей, але досягаючи старшого дошкільного віку, діти мають сформований цілісний образ світу: ситуативні уявлення систематизуються, перетворюються на знання, започатковуються загальні категорії мислення (частина – ціле, причиновість, простір, система предметів, випадковість тощо) [14].

Дитина вчиться мислити на основі накопиченого досвіду, власних уявлень, понять, вмінь і прийомів мисленнєвої діяльності. То системніші, усвідомленіші та рухливіші знання, то

успішніше можна їх використовувати, тобто мислення передбачає оперування знаннями і логічними операціями. Пізнавальні процеси дитини впродовж дошкільного періоду об'єднуються у своєрідну інтелектуальну діяльність: сприймання – перцептивні дії, увага – уміння керувати і контролювати зовнішніми та внутрішніми планами дій, пам'ять – об'єднання зовнішнього і внутрішнього структурування матеріалу під час його запам'ятовування і відтворення; мислення – цілісний процес наочно-дійового, наочно-образного і словесно-логічного способів розв'язання практичних завдань [1]. Щоб розмірковувати, порівнювати і узагальнювати, необхідно володіти кожною окремою операцією та загальним способом мисленнєвої діяльності. Коли діти вчать шукати і встановлювати найбільш суттєві ознаки в предметах та явищах, знаходити зв'язки між ними, то в них швидко розвиваються логічні форми мислення.

Дошкільники здатні не просто засвоювати запропоновані дорослим знання – вони вносять у цей процес власний досвід, який взаємодіє з новою інформацією, а відтак народжуються здогади, припущення – нові знання, накопичується досвід. Це неоціненний матеріал для активної мислительної діяльності, яка й має вивести дитину на шлях усвідомлених суджень, міркувань. Тому особливе значення належить організації досвіду дитини і допомога дорослого в його узагальненні і фіксації у вигляді еталонів, символів, умовних позначень, моделей тощо.

Одним із доступних видів діяльності у дошкільному віці є конструювання, що спрямоване на отримання визначеного результату – створення споруди, виробу. Саме поняття походить від латинського слова *constructio* – побудова [8]. Закономірно, що конструктивна діяльність тісно пов'язана з грою, відповідає інтересам дітей та часто відображає предмети довкілля. Вона схожа на інші види продуктивної діяльності і водночас має специфіку, прийоми обстеження (виокремлення основних частин, опорних деталей, їх розміщення тощо), відповідні способи з'єднання та побудови конструкцій, об'єктів, моделей. Конструюючи, малюки можуть створювати будівлі з різних матеріалів, виготовляти вироби, коробки, іграшки, листівки з паперу, картону, дерева, будівельних наборів та ін. [5].

Конструктивна діяльність має моделювальний характер. Насамперед, вона сприяє розвитку у дошкільника образного й наочно-схематичного мислення, формування уявлень про цілісність предметів довкілля. Під час створення

конструкції, тобто моделі реального об'єкта, якість його сприйняття значно підвищується, що дає змогу моделювати навколишній світ та його предмети в характерних рисах і взаємозв'язках [3]. Така спрямованість конструктивної діяльності позитивно впливає на розвиток мислення дітей, оскільки їм доводиться розв'язувати низку проблем – як будувати, чому так, а не інакше, у якій послідовності виконувати завдання, з'являється потреба в орієнтуванні на форму, величину, колір, взаємозв'язок елементів, у правильному розташуванні компонентів конструкції і т.д. Діти вчать планувати свою діяльність для досягнення певної мети, діяти двома руками під контролем зору, виконувати завдання до кінця, долаючи труднощі різного характеру, оволодіваючи прийомами виконання практичної діяльності [9].

При розв'язанні конструктивних проблем у дитини формуються уявлення про простір, величину, фігуру, число. Виконуючи конструктивні дії, аналізуючи об'єкти, плануючи свою діяльність чи підсумовуючи її, малюк засвоює потрібні слова, вправляється у правильному їх використанні. Так розширюється словник, збагачується дитяче мовлення, здійснюється розвиток інтелекту дошкільників, удосконалюються мисленнєві операції.

У цьому контексті дорослим слід зважати на алгоритм навчання конструювати. Він ґрунтується на трьох взаємопов'язаних складових: самостійне дослідження (спершу обстеження) дітьми нових матеріалів, об'єктів, предметів; розвиток образного мислення й уваги; формування узагальнених способів діяльності, певних умінь та навичок [3]. Набуття навичок конструювання можна підсилювати під час спостережень на прогулянці, бесід з дітьми, ігрової діяльності (дидактичних ігор, сюжетно-рольових) та ін. Крім того, дошкільному педагогові слід враховувати вимоги програми конкретної вікової групи дітей, особливості матеріалу, з яким працюють малюки, рівень розвитку їхніх умінь. Зважати слід і на послідовність дидактичних прийомів при ознайомленні з конструктивною діяльністю: показ вихователем алгоритму виготовлення виробу, пояснення завдань для виконання дітьми, демонстрування окремих технічних прийомів роботи, аналіз та оцінка готової продукції [13, 7].

У низці досліджень з проблеми конструктивної діяльності дітей дошкільного віку у вітчизняній та сучасній педагогіці виокремлено різні її види, а саме: конструювання за зразком; за моделлю; за умовами; за простими кресленнями, наочними

схемами; за задумом; тематичне; каркасне; вільне [5], [9]. Названі види конструювання чергуються залежно від мети, завдань діяльності, конкретної ситуації розвитку дитини. Кожен з них має особливе місце в розвитку мислення дітей. Так, використання зразків і завдань на відтворення і перетворення об'єктів є необхідною умовою для формування знань та вмінь, які будуть згодом застосовані дитиною у самостійній творчій діяльності. Правильно організоване навчання за допомогою зразків – важливий і необхідний етап, коли діти дізнаються про властивості різних матеріалів, оволодівають технікою зведення споруд або складання паперу, навчаються визначати основні частини моделі (об'єкта, що конструюється), встановлювати їх просторове розташування, вирізняти деталі.

Виокремлюють також різноманітні види конструктивного матеріалу, які можна використовувати у роботі дошкільниками: будівельний, природний, залишковий, папір, картон, конструктори тощо.

Скажімо, конструктивна діяльність з будівельного матеріалу має ефективний вплив на розвиток дошкільників. Будівельний матеріал – дрібний (настільний) та великий – це набори різноманітних геометричних фігур (куб, циліндр, призма, піраміда та інші) з точними параметрами. Під час організації занять (ігор) з такого матеріалу, необхідно, щоб його було більше, ніж треба, з метою привчання дітей до відбору тільки необхідних деталей для визначеної будівлі. Дітям також пропонують різноманітні конструктори-набори – дерев'яні, пластмасові, металеві, керамічні. За допомогою них можливо створювати вироби, які відрізняються способами кріплення деталей. Малюки вчать передавати пропорції споруди, симетрично розташовувати деталі. Під час роботи чітко визначають перед собою мету, вчать подумки уявляти образ чи річ, яку слід виготовити. Згодом дізнаються як планувати власну діяльність, враховуючи характеристики будівельного матеріалу, технічні прийоми поєднання деталей. Так, при використанні пластику (наприклад, конструкторів ЛЕГО), загальними технічними прийомами є поєднання деталей через виступи та поглиблення, а у роботі з металевим конструктором – з'єднання за допомогою ключа, гвинта та гайки. Діти можуть “читати” технічний малюнок, удосконалюють зорово-моторну координацію, розвивають окомір, що позитивно впливає оволодіння загальними способами дій і удосконалення інтелекту.

Згідно з нормативними програмами розвитку

дітей у закладі дошкільної освіти конструювання може здійснюватись індивідуально чи колективно, а також носити репродуктивний або творчий характер. Тому вихователям слід поступово знайомити малюків з новими деталями конструкторів та їх властивостями. Конструктивна діяльність ускладнюється з переходом дитини до старшої групи, де її вчать конструювати за складнішими, ніж у молодшій групі, умовами, будувати за малюнком. Старші дошкільники здатні споруджувати колективні будівлі, вчать домовлятися, планують спільну діяльність, разом аналізують будівлю та розповідають про неї. Конструктивний задум малюки реалізують, промовляючи власні уявлення, вказуючи, з яких деталей і як будуватимуть. Педагог зазвичай допомагає у цьому. Зокрема, аналізуючи будівлю, важливо показати, що конструкція одного і того ж самого предмета може бути різноманітною залежно від будівельного матеріалу та способів поєднання окремих елементів. Під час конструювання у дошкільників починають формуватися елементи навчальної діяльності: розуміння завдання, яке ставиться вихователем, самостійне виконання вказівок, які визначають спосіб дії та ін.

Особлива увага відводиться навчанню дітей створювати конструкції за власним задумом, де самостійно можна замінювати одні деталі іншими. Дошкільники під час конструювання вчать орієнтуватися на площині та продумувати об'ємні характеристики майбутньої моделі, що суттєво впливає на мисленнєву діяльність. На основі аналізу і синтезу просторових відношень, виокремлення просторового розташування елементів по стосовно один до одного, дітям розкриваються способи конструювання, вони вчать застосовувати їх. Тим самим з'являється можливість для пошукової і творчої діяльності.

Особливими засобами конструктивної творчості малюків, окрім спеціальних будівельних наборів та конструкторів, є папір, природний та залишковий матеріали. Вони широко використовуються у дитячому садку (як окремо, так і в поєднанні одне з одним) для виготовлення різноманітних поробок та іграшок. Дітям пропонують для конструювання природні матеріали: шишки, жолуди, насіння рослин, сухі квіти, гілки, горіхи, каштани, листя та інші. Значущою є робота з піском та снігом. Для роботи з папером, наприклад, використовують тонкий папір, картон, глянцевий, кольоровий папір, що урізноманітнює дитячі витвори. При цьому застосовують й додаткові матеріали: пластилін, дрот, сірники, клей, ножиці тощо. Власне

ознайомлення з характеристиками і можливостями різних матеріалів позитивно впливає на сприймання предметів довкілля, усвідомлення їхніх властивостей та взаємозв'язків, сприяє удосконаленню різних форм мислення дітей.

Особливість та своєрідність конструювання з паперу в тому, що з плоского аркушу можна створити об'ємні предмети. Іграшки можна зробити шляхом згинання аркушу навпіл; згинання та склеювання; згинання, надрізання та склеювання; складання різноманітних комбінацій; за допомогою викройок. При згинанні аркушу, залежно від того, який предмет необхідно виготовити, беруть квадратний, прямокутний, овальний аркуші. Згинання, надрізання і склеювання дають змогу виконати предмети складної та міцної конструкції. Діти, досліджуючи властивості паперу, конструюючи вироби, удосконалюють практичні вміння, вчать працювати за готовою викройкою (схемою, рисунком), виконувати сполучення та з'єднання деталей різними способами, планувати свою діяльність, працюють цілеспрямовано, виявляючи самостійність, ініціативність, творчість [10]. І все це сприяє інтелектуальному розвитку дітей, усіх його операцій та форм мислення.

Загалом, конструювання стимулює бажання створювати конструкції, вправляє в умінні планувати та контролювати свої дії; сприяє формуванню вміння об'єктивно оцінювати, наскільки досягнуте відповідає запланованому, використовувати різноманітні матеріали (конструктори, папір, природний і підручний матеріали, тканину тощо), добирати їх з урахуванням кольору, фактури, форми, пластичності; розвиває просторові уявлення, вміння аналізувати умови функціонування конструкції, здатність встановлювати послідовність виконання конструктивних дій; сприяє зростанню пошукової активності (способів, варіантів, конструкторських рішень), конструювати за схемою [14].

Навчаючи дітей конструювати, необхідно використовувати поетапний показ виготовлення виробів та пояснення послідовності їх виконання, демонстративно способів виготовлення, обстеження готового продукту, запитання, з опорою на досвід дітей. Якщо на занятті використовується новий спосіб дії, необхідно спершу запропонувати дітям виріб простої конструкції, а потім продемонструвати та пояснити сам спосіб і послідовність його виконання. Доцільно час від часу створювати проблемні ситуації задля вправлення дитини в аналізі та створенні одного й того самого образу

в різних ситуаціях, різними способами; поєднувати конструювання з іншими видами діяльності.

Конструктивна діяльність дошкільників не тільки захоплива, але й корисна, оскільки надає надзвичайно широкі можливості для розвитку мислення. При створенні будь-якої конструкції діти працюють з різними деталями, інструментами, завдяки чому розвивається дрібна моторика рук, окомір. Робота з різними видами матеріалів, плоскими геометричними формами, папером, дрібними деталями, спонукає дитину думати, аналізувати, зіставляти, знаходити шляхи розв'язання поставлених перед нею проблем і завдань.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, конструювання в дошкільному віці – це різноманітні конструкції, саморобки з будівельного, природного, залишкового та інших матеріалів. Робота з різними матеріалами (папером, деревом, пластиком та ін.) позитивно впливає на формування практичних умінь і навичок, розвиток креативного мислення. У процесі конструювання у дошкільників розвивається вміння планувати свою роботу, керуватися планом і досягати результату, а це – важливий чинник інтелектуальної діяльності. Удосконалюється мовлення дітей, вони вчаться послідовно розповідати про хід роботи, формулювати свої думки.

Конструктивну діяльність можна вважати одним із важливих засобів формування у дошкільників загальних мисленнєвих здібностей, через які відбувається успішне сприймання зовнішніх властивостей предметів довкілля, таких як величина, форма, простір, колір, взаємозв'язків між ними, наочне моделювання, створення нових оригінальних витворів, образів і ін. Під час ігор з конструктором, будівельними наборами та іншими матеріалами дитина відчуває задоволення, у неї формується здатність активно пізнавати світ, планувати і контролювати власну діяльність. Участь дошкільників у конструюванні сприяє самоствердженню, вихованню наполегливості, прагненню до успіху.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / О.В. Скрипченко, З.В. Огороднійчук та ін. Київ: Просвіта, 2001. 416 с.
2. Гевко О.І., Дутко Р. Педагогічні шляхи логіко-математичного розвитку дітей старшого дошкільного віку. *Молодь і ринок*. 2019. №10 (177). С. 60–64.
3. Журенко Л.О. Творче конструювання як

засіб інтелектуального розвитку дітей старшого дошкільного віку. URL: http://www.rusnauka.com/25_SSN_2009/Pedagogica/51493.doc.htm (дата звернення: 03.09.2020)

4. Запорожец А.В. Развитие мышления. *Избранные психологические труды*: в 2 т. Москва: Педагогика, 1986. Т. 1 : Психологическое развитие ребенка. 320 с.

5. Комарова Т.С. Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию. Москва: Просвещение, 1991. 256 с.

6. Крутій К. Компетентність і компетенції дошкільників. URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/2227-kompetentnst-kompetents-doshklnikv> (дата звернення: 03.09.2020)

7. Кулачивська С.Є., Ладивір С.О. Я – дошкільник. *Вікові та індивідуальні аспекти психологічного розвитку*. Київ: Нора-Прінт, 2006. 108 с.

8. Лиштван З.В. Конструирование: учеб-метод. пособие для воспитателей дет. сада. Кишинев: Лумина, 1986. 168 с.

9. Пеккер Т.В. Програма розвитку конструктивних здібностей у дітей дошкільного віку “ЛЕГО-конструювання”. URL: <https://vseosvita.ua/library/programa-rozvitku-konstruktivnih-zdibnostej-u-ditej-doshkilnogo-viku-lego-konstruuvanna-166633.html> (дата звернення : 03.09.2020)

10. Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку “Впевнений старт”. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/programi-rozvitku-ditej> (дата звернення : 03.09.2020)

11. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / Под ред. Н.Н. Поддьякова, А.Ф. Говорковой. Москва: Педагогика 1985. 200 с.

12. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2005. 360 с.

13. Сухар В.Л. Конструювання в закладах дошкільної освіти. Молодший та середній вік. Харків: Ранок, 2018. 176 с.

14. Я у світі. Програма розвитку дитини від народження до шести років / О.П. Аксьонова, А.М. Аніщук, Л.В. Артемова та ін.; наук. кер. О.Л. Кононко. Київ: ТОВ “МЦФЕР-Україна”, 2019. 488 с.

REFERENCES

1. Skrypchenko, O.V. & Ohorodniichuk, Z.V. (2001). *Vikova ta pedahohichna psychologia: navch. posib*. [The Age and Pedagogical Psychology: textbook]. Kyiv, 416 p. [in Ukrainian].
2. Hevko, O.I. & Dutko, R. (2019). *Pedahohichni shliakhy lohiko-matematychnoho rozvytku ditei*

starshoho doshkilnoho viku [Pedagogical ways of logical and mathematical development of children of senior preschool age]. *Youth & market* . No.10 (177). pp. 60–64. [in Ukrainian].

3. Zhurenko, L.O. (2020). Tvorche konstruiuvannia yak zasib intelektualnoho rozvytku ditei starshoho doshkilnoho viku [Creative design as a means of intellectual development of older preschool children]. Available at: http://www.rusnauka.com/25_SSN_2009/Pedagogica/51493.doc.htm (Accessed 03 September 2020) [in Ukrainian].

4. Zaporozhets, A.V. (1986). Razvitiye myshleniya. Izbrannye psichologicheskiye trudy: v 2 t. [Development of thinking. Selected psychological works: in 2 volumes]. Moscow, Vol.1: *Psychological development of the child*. 320 p. [in Russian].

5. Komarova, T.S. (1991). Metodika obucheniya izobrazitelnoy deyatel'nosti i konstruirovaniyu [Methods of teaching the visual activity and construction]. Moscow, 256 p. [in Russian].

6. Krutii, K. (2020). Kompetentnist i kompetentsii doshkilnykiv [Competence and competencies of preschoolers]. Available at: <https://www.pedrada.com.ua/article/2227-kompetentnst-kompetents-doshklniky> (Accessed 03 September 2020) [in Ukrainian].

7. Kulachyvska, S.Ye. & Ladyvir, S.O. (2006). Ya – doshkilnyk [I am a preschooler]. *Age and individual aspects of psychological development*. Kyiv, 108 p. [in Ukrainian].

8. Lishtvan, Z.V. (1986). Konstruirovaniye: ucheb.-metod. posobiye dlya vospitatelej det. sada [Design: study method. manual for educators of kindergarten]. Kishinev, 168 p. [in Russian].

9. Pekker, T.V. (2020). Prohrama rozvytku konstruktivnykh zdibnostei u ditei doshkilnoho viku “LEGO-konstruiuvannia” [Program for the development of constructive abilities in preschool children “LEGO design”]. Available at: <https://vseosvita.ua/library/programa-rozvytku-konstruktivnih-zdibnostej-u-ditej-doshkilnogo-viku-lego-konstruiuvanna-166633.html> (Accessed 03 September 2020). [in Ukrainian].

10. Prohrama rozvytku ditei starshoho doshkilnoho viku “Vpevnenyi start” [Older preschool development program “Sure start”]. Available at: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/programi-rozvytku-ditej> (Accessed 03 September 2020). [in Ukrainian].

11. Razvitiye myshleniya i umstvennoe vospitaniye doshkolnika (1985). [Development of thinking and mental education of a preschool child]. (Ed.). Poddyakova, N.N. & Govorkova, A.F. Moscow, 200 p. [in Russian].

12. Savchyn, M.V. & Vasylenko, L.P. (2005). Vikova psicholohiia: navch. posib. [Age Psychology: textbook]. Kyiv, 360 p. [in Ukrainian].

13. Sukhar, V.L. (2018). Konstruiuvannia v zakladakh doshkilnoi osvity. Molodshyi ta serednii vik [Design in preschool education institutions. Younger and middle age]. Kharkiv, 176 p. [in Ukrainian].

14. Aksonova, O.P., Anishchuk, A.M. & Artemova, L.V. (2019). Ya u sviti. Prohrama rozvytku dytyny vid narodzhennia do shesty rokiv [I am in the world. Child’s development program from birth to six years]. (Ed.). Kononko, O.L. Kyiv, 488 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 07.08.2020



“Єдине, що може направити нас до благородних думок і вчинків, – це приклад великих і морально чистих особистостей”.

*Альберт Ейнштейн
один з найвизначніших фізиків ХХ століття*

“Усе своє життя старанно навчайся. Кожен день ставай майстернішим, ніж ти був за день до цього, а на наступний день – майстернішим, ніж сьогодні. Вдосконалення не має кінця”.

*Ямамото Цунетомо
філософ, письменник*

“Успіх однієї відважної людини завжди спонукає до завзяття й мужності ціле покоління”.

*Оноре де Бальзак
французький романіст і драматург*



UDC 378.06:378.011.3-051:81'243

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.216690>

Hanna Polishchuk, Ph.D.(Philology), Associate Professor of the
English Language and its Teaching Methods Department
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University

THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF MEDIATION IN THE LIGHT OF PROFESSIONAL PREPARATION OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

The paper deals with investigation of different contemporary approaches to mediation as the main conflict solving technology, in particular its practical application in professional preparation of future foreign language teachers. At modern stage of the development of conflictology it is relevant to generalize scientific approaches and reveal the pedagogical potential of mediation.

The purpose of the article is to analyze scientific approaches to the term mediation revealing its content and to determine its pedagogical potential for professional preparation of future foreign language teachers; to highlight the types of mediation, in particular the types of pedagogical mediation, as the factor of constant professional growth of the teachers.

The main types of mediation of the teachers were summarized: school mediation, mediation of contemporaries and university mediation. The models of mediators depending on the role of mediator in negotiation process: mediator-rescuer (having no special professional knowledge and skills); mediator-facilitator (the atmosphere of constructive cooperation, third part in a conflict); mediator-manipulator (using methods of manipulation in conflict situation); mediator-organizer (using collaborative conflict handling techniques) were substantiated. The following four stages of mediation: introduction, discussion of the problem, search for consensus, agreement and conclusions have been singled out. Different technologies of conducting mediation: the technology of compromise agreement (active participation in negotiations of both sides of conflict when compromise decisions are made); the technology of boat diplomacy (the division of conflict parties and constant maneuvering between them searching for compromise decision); the technology of pressure on one of the opponents (more time is spent working with one of the opponents proving his wrong position); technology of directive action (accent on weak points of the opponents and their wrong actions towards each other) have been analyzed from the point of view of practical importance for future teachers of foreign languages to be able to resolve conflicts in pedagogical process.

Keywords: mediation; mediator; technology; stages of mediation; pedagogical mediation; negotiations; teachers of foreign languages.

Ref. 12.

Ганна Поліщук, кандидат філологічних наук, доцент
кафедри англійської мови та методики її викладання
Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ МЕДІАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглянуто використання технології медіації у вищій школі, що дає змогу ефективно врегулювати конфліктні ситуації у молодіжному середовищі. Виявлено, що оптимальним є визначення чотирьох етапів технології медіації, а саме: введення у процедуру медіації; обговорення проблеми, позицій окремих сторін; пошук взаємоприйнятних способів вирішення спору, консенсусу у розв'язанні проблеми; домовленість і підбиття підсумків. Проведено аналіз теоретичних праць вітчизняних та зарубіжних фахівців, який свідчить, що у контексті дослідження педагогічного потенціалу медіації, застосування її як сучасної технології залагодження педагогічних конфліктів у закладах вищої освіти має низку практичних переваг, оскільки володіння нею майбутніми вчителями іноземних мов відкриває нові шляхи попередження міжнаціональних конфліктів. Отже, медіація виступає конструктивною технологією створення безпечного і толерантного середовища успішної соціалізації дітей і молоді.

Ключові слова: медіатор; медіація; етапи медіації; конфлікт; переговори, майбутні вчителі іноземної мови.

Analysis of recent research and publications. Nowadays the system of education is facing complex challenges and disruptions due to technological change and innovation, globalization, European Union educational

perspectives, coronavirus restrictions. These challenges are having a significant impact on the teachers and students willing to limit the destructive conflict threat and to increase their level of conflictological competence. Promoting constructive

approaches to conflict, the pedagogical potential of mediation has a special role in preparation of future foreign language teachers.

In the field of conflictology many academic publications are focused on the questions of mediation in conflicts: Ch. Bestmer [1] analyzed principles, process and practice of mediation; L. Boulle, M. Nestic [12]; different aspects of school mediation R. Cohen [5]. Numerous scientific works of contemporary researchers highlight the psychological aspects of implementation of mediation technologies at schools, for instance, A. Gusev [2]; A. Karshiyeva [4] dwells on mediation in social sphere; O. Kulinchenko examines implementation of mediation in preparation of future teachers; N. Mazaraki [7], T. Podkovenko [10] examine theoretical and practical aspects of mediation in Ukraine etc. Thus, the main **purpose of the article** is to generalize scientific approaches to the term mediation revealing its structure and content and to determine its pedagogical potential for professional preparation of future foreign language teachers.

The main material of the study. The meaning of the term mediator is known since ancient times when someone was asked to mediate a conflict between people or groups in order to find a solution with maximum advantages to both parties with the help of continuous interaction and dialogue. Romans used different terms to name mediators: internuncios, medium, intercessor, philanthropus, interpolator, conciliator, interlocutor, interpres, and at last, mediator [3, 163].

Now we are going to analyze contemporary scientific approaches to the notion of mediation in the scope of pedagogy. System of education is vulnerable to conflicts, thus it must be flexible and rapid in implementation of new technologies such as mediation in the programs of professional preparation of future teachers. Special attention is to be paid to preparation of future foreign language teachers as future mediators not only in interpersonal or intergroup conflicts but international as well because knowing foreign languages creates a truly borderless experience of learning and they can encounter people from all over the world.

While managing pedagogical conflict the mediator's aim is to promote collaborative solution to restore the relationships of the parties of the conflict and to control the process. We fully agree with O. Kulinchenko, that personal position of mediator is of primary importance to correlate with his life values [6, 83], thus, being a mediator means having such moral qualities as humanism, tolerance, understanding, high conflict resistance level and authoritativeness for surrounding people.

Mediation is viewed by scientists as negotiations, continuous interaction and dialogue between people in order to find a solution with maximum advantages to both parties [4, 226], consequently, the main task of mediator is to conduct effective negotiation process having high level of communicative abilities with the aim of coming to consensus using peace building strategies. The following models of mediators are singled out in academic publications depending on their role in negotiation process: *mediator-rescuer* (having no special professional knowledge and skills); *mediator-facilitator* (the atmosphere of constructive cooperation, third part in a conflict); *mediator-manipulator* (using methods of manipulation in conflict situation); *mediator-organizer* (using collaborative conflict handling techniques) [8, 311].

In the scope of contemporary conflictology the following types of mediation were raised according to the sphere and participants: *criminal mediation* (mainly criminal cases; used in jurisdiction sphere); *civil mediation* (civil cases; used in jurisdiction sphere); *family mediation* (divorce cases, family misunderstandings); *pedagogical mediation* (used in education sphere, conflicts between student/pupils, teachers); *labour mediation* (labour legislation; used to solve conflicts between administration and subordinates) [9, 339]. Thus, mediation as interdisciplinary sphere combines legal, social, psychological, pedagogical professional knowledge, experience and culture, but according to the purpose of our work, pedagogical mediation will be in the focus of our attention.

The overview of existing approaches gives the right to distinguish the following types of pedagogical mediation; *school mediation* as the technology of systemic involvement in conflict work of prepared mediator who is usually the member of pedagogical staff of the school or someone from the system of education management, or independent agency; conflict situations between pupils and other participants of the educational process are regulated; *mediation of contemporaries* presupposes the programme of conflict management where specially prepared mediators-contemporaries are involved cooperating not only with pupils but with school administration and parents as well. It is worth mentioning that such programme may be considered effective under support of teachers, administration and parents [2, 122–123].

It should be noted that higher educational establishments play an important role in preventing conflicts and in supporting peace building efforts in educational sphere thus, it seems relevant to distinguish one more type of pedagogical mediation as *university mediation* aimed to manage conflicts

with the help of experience mediators: teachers, group supervisors, psychologists etc.

Practical importance and value of conflict mediation technology in high educational establishments cannot be overestimated for several reasons. We agree with T. Podkovenko that mediation is voluntary as the participants are free to leave the 'round table of negotiations' at any time; mediation demands less financial and temporal costs; mediation organized from non-opposing position is better than traditional court process; confidentiality of the mediation process. In summary, the author claims that mediation is short-term friendly and peace building approach for conflict situations [10, 28]. Taking into consideration the above said, mediation should be widely used as conflict management strategy in high educational establishments for preparation of the students to solve arguments in students' environment and in the process of future professional activity.

Experimental part of our work is based on the differentiation of the stages of mediation which are the concern of much recent scientific research. A. Karshieva, for instance, claims that the stages of mediation may be divided into two main groups: preparatory work before the meeting of conflict participants and further actions in time of official negotiations. The following five stages refer to the preparatory group and seven – to the beginning of cooperation of the mediator with conflict parties: *introductory stage; the choice of mediation strategy; collection and analysis of information; detailed outline of mediation; creation of cooperative atmosphere; the beginning of mediation; agreement of the schedule of meetings; the discussion of concealed questions; summarizing variants of solving disagreements; estimation of the variants; the end of mediation procedure; adoption of official decision* [4, 226].

According to Ch. Bestmer foreign scientists examine the following stages of mediation: seven in J. Folberg and A. Taylor's investigation (1984); twelve in Ch. Moore's investigation (1986); four in Mediation Training Institute, 1988 as introduction – the positions of the parties – problem decision – agreement. This researcher took the last model as basic though some stages were added: revealing of conflict/deepening of conflict; preparatory stage and realization phase [1, 68].

In our view the conception of V. Reznikova is relevant where the following stages of mediation are examined: *preparatory* (the first contact is established with the conflict parties, their desire for mediation is appreciated); *opening* (direct contact and communication is established, the investigation of the reasons of conflict and motivation of the

participants, division of the essence of conflict into constituents), *middle* (common search for conflict management strategies, priority questions are in the focus of attention, discussion of common interests in the argument, the search for acceptable ways of regulating the conflict for both parties), *concluding* (discussing the results of negotiations, concluding, coming to consensus) [11, 12–13]. It is worth mentioning that successful process of mediation depends on careful transference from one stage to the other only when at the previous stage all aims are reached [7, 96].

Thus, we can see that some scientists (A. Karshieva, Ch. Moore, J. Folberg, A. Taylor and others) focus on the complexity of mediation consisting of seven to twelve stages; other group of scientists (V. Reznikova, Ch. Bestmer) describe less complex four-stages structure. We fully agree with the thought of these researchers that four stages of mediation are relevant for further investigation, despite of the fact that the names of stages are different but the content is the same: introduction, discussion of the problem, search for consensus, agreement and conclusions.

Consideration of these stages by future foreign language teachers was an important part of experimental investigation: the exercise "Draw the stages of mediation" for 50 minutes was used as a group work with the aim to introduce the stages of mediation for the students. The following instruction was used: to make schemes of certain stages according to the structure What is mediator doing? What is part 1 doing? What is part 2 doing? The first group dealt with preparatory stage of mediation and singled out the main phases of mediator's work (introduction to mediation, finding out the reasons of conflict etc.); the second group investigated the next stage (discussion of the problem, working out the variants of conflict solving methods); the third group discussed the mediation meeting and the points of view of the parties of conflict; the fourth group focused on solving the conflict, agreement and conclusions. The groups presented their schemes and suggested algorithm of actions at different stages of mediation. The following questions were given for discussion: What peculiarities of mediation process can be singled out? Name the peculiarities of mediator's actions in different stages of mediation? What questions have you got as for the stages of mediation? Can you act as mediator? Explain your point.

It should be borne in mind that in the process of formation of conflictological competence of future foreign language teachers special attention has to be paid to different technologies of conducting mediation such as: the *technology of compromise agreement*

(active participation in negotiations of both sides of conflict when compromise decisions are made); *the technology of boat diplomacy* (the division of conflict parties and constant maneuvering between them searching for compromise decision); *the technology of pressure on one of the opponents* (more time is spent working with one of the opponents proving his wrong position); *technology of directive action* (accent on weak points of the opponents and their wrong actions towards each other) [8, 311–312].

On the practical level these technologies were probated with the help of the exercise “The Referee” aimed to develop skills of mediation in conflict situations in the form of a game. The participants were divided in groups consisting of three persons. Five minutes were given to think over the scenario where two people are in conflict (arguments between a wife and a husband, two friends, a teacher and a pupil, a teenager and his parent etc.) and the third person has a peace building function, a peacemaker who has to use several technologies (*the technology of compromise agreement, the technology of boat diplomacy, the technology of pressure on one of the opponents, the technology of directive action*) in order to reach an agreement between conflict parties. The following questions were suggested for discussion: What technologies were used for smoothing over the conflict? What technology was the most effective? Is it easy to act as mediator? What were the most interesting tricks used by the participants? What is the algorithm of actions of the referee who failed to solve the conflict? What technologies would you recommend to use in the case of failure?

The students had an opportunity to act as mediators while doing “The referee” exercise, thus, the point of view of M. Mamich is valuable: the usage of special technology as a new approach in mediation, where mediators worry not only about the result but also about being correct and tolerant in conflict solving situations helping the conflict parties to negotiate in positive way and satisfy all participants [9, 340].

The last item to consider in the characterization of mediation is the so called *reconciliation meetings* should be focused on as the variety of mediation procedure used in those cases when the parties of conflict situation have not equal positions and the task is not only to solve the problem but to restore the relationships of the participants [2, 122–123]. Reconciliation meetings are especially useful for educational process as they are effective in solving everyday problems involving pupils and teachers.

Conclusions and prospects for further researches. We can summarize this consideration of the pedagogical potential of mediation as follows:

the implementation of the technologies of mediation in high educational establishments allows solving conflict situations in youth surrounding effectively. As conflicts are unavoidable phenomena of human interaction it is advisable for every teacher to be skilled at mediation as the most important conflict management strategy. Every educational establishment should have several mediators from the teachers, psychologists, social workers that can not only perform mediation functions while managing school conflict but also teach children, their parents and administration the ways of positive thinking and modes of constructive behavior in conflict situations. It is also desirable to introduce the stages and principles of mediation at the university for future teachers not only to manage conflicts, but also to avoid them. It is especially important for future foreign language teachers because knowing foreign language and the mediation technology gives a perfect opportunity to predict international conflicts. Thus, mediation is viewed as constructive technology of creating safe and tolerant surrounding of successful socialization of young generation.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бесемер Х. Медиация. Посредничество в конфликтах /перевод с нем. Н. В. Маловой. Калуга: “Духовное познание”. 2004. 176 с.
2. Гусев А. І. Окремі психологічні аспекти впровадження медіаційних технологій у роботу з “латентними правопорушеннями” у шкільному середовищі. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2015. № 1. С. 121–128.
3. Давыденко Д. Л. Из истории примирительных процедур в Западной Европе и США. *Вестник Высш. Арбитр. Суда Рос. Фед.* 2004. № 1. С. 163–176.
4. Каршиева А. І. Медіація у системі надання соціальних послуг. *Експерт: парадигми юридичних наук і державного управління*. 2019. № 2 (4)/8. С. 220–228.
5. Коэн Р. Медиация ровесников в школе: школьники разрешают конфликт. Одесса. 2001. 202 с.
6. Кулінченко О. С. Підготовка майбутніх педагогів до впровадження медіації. *Вісник Черкаського університету*. 2018. Вип. № 6. С. 80–87.
7. Мазаракі Н. Медіація в Україні: проблеми теорії та практики. *Зовнішня торгівля: економіка, фінанси, право*. 2016. № 1. С. 92–100.
8. Макаренко М. В., Гашутіна О. Е. Медіація як інноваційний метод врегулювання конфліктів. *“Економіко-управлінські аспекти трансформації*

та інноваційного розвитку галузевих і регіональних суспільних систем в сучасних умовах”: матер. Всеукр. науково-практ. конф. (м. Івано-Франківський, 11-12 квіт. 2019 р.). Івано-Франківський, 2019. С. 310–313.

9. Мамич М. В. Медіація як технологія врегулювання конфліктів. *Актуальні проблеми держави і права*. 2007. Вип. 34. С. 338–341.

10. Подковенко Т. О. Інститут медіації: зарубіжний досвід та українські перспективи. *Актуальні проблеми правознавства*. 2016. Вип. 1. С. 26–31.

11. Резнікова В. Медіація (посередництво) як спосіб вирішення господарських спорів. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2012. № 90. С. 10–15. URL: http://papers.univ.kiev.ua/1/jurydychni_nauky/articles/reznikova-v-mediation-intermediation-as-a-method-of-solvingeconomic-disputes_19538.pdf.

12. Boulle, L., Nestic, M. Mediation: principles, process, and practice. London: Butterworths, 2016. 321 p.

REFERENCES

1. Besemer, Kh. (2004). Medyatsiya. Posrednychestvo v konfliktakh [Mediation in conflicts]. Translation from german N. V. Malovoy, Kaluha, 176p. [in Russian].

2. Husiev, A. I. (2015). Okremi psykholohichni aspekty vprovadzhennia mediatsiinykh tekhnolohii u robotu z “latentnymy pravoporushenniamy” u shkilmomu seredovyshchi [Certain psychological aspect of implementation of mediation technology in school environment working with latent misdemeanor]. *Theoretical and practical problems of psychology*. No. 1. pp. 121–128. [in Ukrainian].

3. Davydenko, D. L. (2004). Iz istorii primiritelnykh protsedur v Zapadnoy Yevrope i SShA. [From the history of reconciliation procedures in Western Europe and the USA]. *The bulletin of High Arbitrary Court of Russian Federation*. No. 1. pp. 163–176.

4. Karshyieva, A. I. (2019). Mediatsiia u systemi nadannia sotsialnykh posluh [Mediation in the system of social services]. *Expert: paradigm of legal sciences and state management*. No. 2 (4)/8. pp. 220–228. [in Ukrainian].

5. Koen, R. (2001). Mediatsiya rovesnikov v shkole: shkolniki razreshayut konflikt [Mediation of contemporaries at school: schoolchildren solve the conflict]. Odessa. 202 p. [in Ukrainian].

6. Kulinchenko, O. S. (2018). Pidhotovka maibutnikh pedahohiv do vprovadzhennia mediatsii [Preparation of future teacher for implementation of mediation]. *Journal of the University of Cherkassy*. Vol. 6. pp. 80–87. [in Russian].

7. Mazaraki, N. (2016). Mediatsiia v Ukraini: problemy teorii ta praktyky [Mediation in Ukraine: the problems of theory and practice]. *External Trade: economy, finance, law*. No. 1. pp. 92–100. [in Ukrainian].

8. Makarenko, M. V. & Hashutina, O. E. (2019). Mediatsiia yak innovatsiinyi metod vrehuliuvannia konfliktiv [Mediation as innovative method of conflict management]. *Economic-management aspect of transformation and innovative development of regional social systems in contemporary circumstances: mater. of scientific conference*. (Ivano-Frankivsk, 11-12 April. 2019 r.). pp. 310–313. [in Ukrainian].

9. Mamysh, M. V. (2007). Mediatsiia yak tekhnolohiia vrehuliuvannia konfliktiv [Mediation as technology of conflict solving]. *Actual problems of the state and law*. No. 34. pp. 338–341. [in Ukrainian].

10. Podkovenko, T. O. (2016). Instytut mediatsii: zarubizhnyi dosvid ta ukrainski perspektyvy [Mediation Institute: foreign experience and Ukrainian perspectives]. *Actual problems of jurisdiction*. No. 1. pp. 26–31. [in Ukrainian].

11. Rieznikova, V. (2012). Mediatsiia (poserednytstvo) yak sposib vyrishennia hospodarskykh sporiv [Mediation as the way of solving business disputes]. *Journal of Taras Shevchenko Kyiv National University*. No. 90. pp. 10–15. Available at: http://papers.univ.kiev.ua/1/jurydychni_nauky/articles/reznikova-v-mediation-intermediation-as-a-method-of-solvingeconomic-disputes_19538.pdf. [in Ukrainian].

12. Boulle, L. & Nestic, M. (2016). Mediation: principles, process, and practice. London: Butterworths. 321 p. [in English].

Стаття надійшла до редакції 31.08.2020



“Навчання без міркування – даремне, міркування без навчання – небезпечне”.

Конфуцій
давньоқытайський філософ



УДК 159:316.61_053.6

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.216691>

Зоряна Борисенко, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
Любов Гаврищак, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
Наталія Подоляк, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ОСОБЛИВОСТІ МІГРАЦІЙНИХ УСТАНОВОК СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті аналізуються дослідження психологів стосовно такого поняття, як міграція у соціально-психологічному аспекті. Зокрема аналізуються психологічні сутність та види міграційних процесів (еміграція, імміграція), причини й особливості міграційних процесів у сучасній Україні. Авторами проаналізовані особливості міграційних установок сучасної української молоді та вплив на їх формування таких чинників, як вік, стать, місце проживання та дотичність до процесу міграції.

Ключові слова: міграція; імміграція; еміграція; трудова міграція; адаптивна здатність; міграційна установка.

Літ. 10.

Zoryana Borysenko, Ph.D.(Psychology), Associate Professor of the Practical Psychology Department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
Lyubov Havryshchak, Ph.D.(Psychology), Associate Professor of the Practical Psychology Department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
Nataliya Podolyak, Ph.D.(Psychology), Associate Professor of the Practical Psychology Department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

THE FEATURES OF MIGRATION INSTALLATIONS OF MODERN UKRAINIAN YOUTH

The article is devoted to the question of psychological researches into such notion as migration in the social-psychology aspect. In particular psychological essence and types of migration processes (emigration, immigration), reasons and features of migration processes in modern Ukraine are analyzed. The authors analyzed particularities of migration installations of modern Ukrainian youth and impact on its formation such factors, as age, sex, place of residence and relevance to the migration process.

Now we often have to hear that living abroad is better and happier than living at home. We hear it everywhere: among publications in the periodical press, among the many comments in the media, on the radio and on TV. Acting in this case there is a psychological mechanism of infection, when euphoric, often consciously exaggerated impressions of life in other countries of people who were already there and arrived at home, increases the number of people willing to leave. This affects the decision to migrate. Many people have a desire to leave their homes and seek happiness in other countries. Some people want to go to well-developed foreign countries to live more comfortably and earn more money. When person is abroad, he has more chance to find well-paid job, that people can enjoy better financial opportunities. For example, they may get a good job and a high salary so they can buy what they want and have a better lifestyle. Also, living abroad is a good reason to learn a new language. We consider the migration problem to be relevant today due to the fact that young people migrate massively; 5 to 7 million people were departed from Ukraine (according to unofficial statistics, they are much more). The systemic crisis of Ukrainian society, which has been going on for more than a decade and seems to be not resolved, soon, creates an atmosphere in the sphere of public consciousness. Under these conditions, emigration has become widespread among Ukrainian citizens.

Keywords: migration; immigration; emigration; labor migration; adaptability; migration attitude.

Постановка проблеми. У сучасних ЗМІ нерідко доводиться чути думки про те, що за кордоном життя краще, щасливіше, стабільне і багате. Відповідно, ідея “далекого раю” викликає бажання у багатьох українців, особливо серед молоді, залишати рідні домівки і шукати щастя у чужих краях. Дієвим при цьому є механізм зараження, коли ейфорійні, часто свідомо перебільшені враження про життя

в інших країнах людей, які там вже були і приїхали у відпустку додому, збільшує кількість охочих виїхати. Попри це, часто люди не усвідомлюють і не враховують ті негативні наслідки, які обов’язково будуть в їх родинях, зокрема, і в державі загалом, оскільки в житті нічого не минає безслідно. Та й не хочеться, щоб Україна перетворилася на країну пенсіонерів.

Аналіз останніх публікацій. Найбільше

досліджень стосовно питання міграції стосуються її видів. Наприклад, А. Адеподжу виокремлював види міграцій на основі їх тривалості. А. Ічдуйгу за основу класифікації взяв офіційність перебування за кордоном. Зі свого боку С. Каслз вивчав види міжнародних міграцій на основі волі самих мігрантів. Е. Мокозник визначає п'ять основних різновидів міграції через призму мети приїзду. М. Тоба виокремлює всього три категорії емігрантів (переселенці – назавжди залишають батьківщину; візитери – довший час проживають в чужій країні (студенти, дипломати, бізнесмени) та туристи [2].

Мета статті полягає у теоретичному вивченні психологічної сутності міграційних процесів, а також особливостей, причин, видів, мотивів та установок стосовно міграції серед української молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. Загалом таке соціальне явище, як міграція, відбувається упродовж всієї історії людства. Існує багато визначень поняття та сутності міграції. Соціологічний словник трактує міграцію як “географічний рух індивідів або певних груп індивідів, тобто мобільність людей у вужчому або ширшому географічному просторі” [11, 224]. А. Хомра під терміном міграція розуміє “територіальні переміщення людей, пов’язані зі зміною місця проживання” [6, 148].

Дещо ширше визначення міграції запропонував В. Шелюк: “Міграція – це поняття, яке відображає демографічні і соціально-економічні процеси, сукупність переміщень, які здійснюються людьми між регіонами однієї країни, країнами, різного виду поселеннями та інші види переміщень” [7, 46–47].

Поняття міграції включає у себе такі два явища, як еміграція та імміграція. Загалом еміграцію трактують як вимушену чи добровільну зміну місця проживання людей (емігрантів, переселенців), переселення зі своєї батьківщини в інші країни глобального суспільства з економічних, політичних або релігійних причин. Натомість імміграція – це в’їзд (вселення) громадян однієї держави в іншу на постійне чи тимчасове (як правило, тривале) проживання [1].

Існує багато класифікацій видів міграції залежно від критеріїв. Саме цим питанням займалися такі вчені, як А. Адеподжу, А. Ічдуйгу, С. Каслз, Е. Мокозник, С. Трубич та інші.

В Україні на сьогоднішній день актуальною є трудова міграція. Це міграція людей, які в результаті погіршення економічної ситуації виїжджають на певний час на роботу до іншої країни. С. Трубич виокремлює три види міграції з метою працевлаштування. Перший – це робота

за спеціальністю, одержаною раніше, та за спеціальністю, яка їй не відповідає. Наступним видом є міграція висококваліфікованих кадрів (“інтелектуальна міграція” або “відплив мізків”). Третій вид трудової міграції – інтелектуальна (робота вчених, що працюють за спеціальністю на основі короткотермінових чи довготермінових контрактів) [5, 29].

З отриманням Україною незалежності міграція стала доступною кожному. Наразі ситуація в державі є дуже проблемною і важкою: воєнні дії на Сході, анексія Криму, падіння рівня і якості життя, нестача робочих місць, низька заробітна платня, інфляція, що веде до росту цін на продукти харчування, медичне обслуговування, навчання. Варто зазначити, що спрощення умов перетину кордону до країн ЄС також сприяє міграції. Можливо тому Україна відіграє одну з основних ролей у загальносвітовій тенденції масової міграції. Вона входить до першої десятки країн-донорів міжнародних мігрантів. Українці становлять понад 10 % від загальної кількості мігрантів, яких станом на 2018 рік є від 150 до 175 млн осіб (тобто понад 3 % населення планети Земля), що живуть за межами рідної країни, а понад 20 млн українців постійно проживають за межами країни свого походження і є вже громадянами інших держав [8]. Як результат, на сьогодні в Україні існують глобальні проблеми з демографічною ситуацією. Вона характеризується від’ємним сальдо міграції, негативною динамікою смертності та народжуваності.

Загалом в Україні сформувалися два основні вектори трудової міграції – східний та західний. Більш популярним серед молоді й найбільш оптимальним для висококваліфікованих працівників є саме західний. Ним можна вважати рух до: Західної Європи, США, Канади та інших розвинутих країн заходу. Метою вказаної міграції може бути не тільки поліпшення власного матеріального стану, але й більшою мірою натуралізація (набуття громадянства). Міграція висококваліфікованих працівників може бути незворотною втратою людського та трудового капіталу України. Міграції до країн СНД – східний вектор. Він є популярним серед мігрантів з незнанням іноземної мови, недостатньою кваліфікацією чи низькою адаптивною здатністю [3].

Особливого значення набуває проблема міграції серед молоді. Молодь найбільше хоче мігрувати та працевлаштуватися за кордоном через бажання реалізуватися як спеціаліст чи отримати досвід роботи у міжнародних компаніях та організаціях. Майже половини трудових

мігрантів – від 18 до 25 років, відповідно кількість довгострокових трудових мігрантів, які не повертаються до України, зростає. Крім того, кількість українських студентів, що навчаються за кордоном, з кожним роком збільшується. Це додатковий ризик для українського ринку праці [9].

Студентська молодь є представником основних провідників цінностей у майбутнє. Також у багатьох соціологічних наукових роботах студентів відносять до соціальної групи, яка за своїм суспільним становищем належить до інтелігенції і призначена для занять висококваліфікованою працею у різних галузях науки, техніки, культури, є державним резервом.

Наше дослідження стосувалося міграційних установок і настроїв сучасної української молоді. У дослідженні були використані анкети Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою НУ “Львівська політехніка”, що були адаптовані згідно з метою і завданнями нашого дослідження [4]. Питання анкети розкривали міграційні настрої та установки молоді, а саме: мету, бажання, причини та бачення свого майбутнього. До анкетування були залучені випускники шкіл та студенти-випускники.

Вибірку нашого дослідження склали студенти випускних курсів ДДПУ імені Івана Франка різних факультетів та учні-випускники ЗОШ № 1 м. Дрогобич, Боринського НВК Турківського р-ну Львівської обл. та Турківської ЗОШ № 1. Загалом вибірка становила 107 досліджуваних, з них 42 студенти четвертих курсів та 65 учнів 11 класів.

Вік студентів коливається у межах від 20 до 21 років. Серед опитаних респондентів 24 (57,1%) жіночої статі та 18 (42,9%) чоловічої. Більшість студентів на час опитування були неодруженими – 39 (у відсотках – це 92,85). Вік учнів коливається у межах від 16 до 17 років. Серед опитаних респондентів 29 (44,6%) жіночої статі та 36 (55,4%) чоловічої.

Зі всієї кількості опитаних учнів і студентів було виявлено групу випускників, які були категоричні у небажанні покидати Україну. Це 12,3% учнів та 11,9% студентів. Учнів, що вже встигли побувати за кордоном, – 36,9%, а студентів 57,1%.

Аналізуючи отримані результати, можна констатувати різні рейтинги одних і тих самих мотивів залежно від віку опитаних. Серед учнів першими у рейтингу мотивів є цікаве і приємне проведення часу: туризм – 92,3% та відвідини родичів – 67,7%. Наступні мотиви за значимістю – робота та навчання за кордоном (53,8% і 35,4%). Найменш значимими для учнів є змагання, конференції та олімпіади (12,3% і 2%).

Для студентів-випускників на першому місці стоїть робота – 57,%. Значущим мотивом залишається туризм і для студентів – 40,5%. Подальше навчання за кордоном займає третю позицію у рейтингу. Таку різницю ми пояснюємо віковими особливостями психічного розвитку та соціальною ситуацією учнів і студентів. Серед учнів найбільш вагомими причинами можливого виїзду закордон є: можливість збільшення матеріального статку (73,8%), бажання оволодіти знаннями і навичками, що не доступні на батьківщині (69,2%), відсутність роботи в Україні (47,7%) та наявність батьків чи близьких родичів, що проживають та працюють за кордоном (32,3%).

Менш значущими причинами виїзду для учнів є: рівень корупції в Україні (29,2%), бажання фахової самореалізації, надія на кращі умови роботи за межами України (23%), якість медичного обслуговування (16,9%), професійна нереалізованість в Україні (13,8%) та небажання залишатися в Україні (3,1%).

Натомість серед студентів, які бажають виїхати закордон, про безробіття в Україні як чинник міграції зазначають 95,4%, а серед усіх респондентів – 92,9%. Вагомим чинником, що спонукає студентську молодь виїжджати закордон, є можливість збільшення матеріального статку – 78,6%, а також бажання фахової самореалізації – 54,8% та наявність батьків чи близьких родичів, що проживають та працюють за кордоном. Варто зазначити, що рівень корупції в Україні не виявився достатньо вагомим чинником міграції.

Ми вважаємо, що саме життєві задачі та перспективи, які стоять перед випускниками школи та ЗВО, визначають зміну рейтингу міграційних мотивів.

Нагадаємо, що більше половини усіх опитаних студентів (57,7%) мають бажання виїхати за кордон. При цьому найбільша кількість охочих мігрувати – студенти ІФМЕІТ, інституту іноземних мов та майбутні психологи. На нашу думку, це пояснюється актуальністю цих професій в інших країнах та знанням мови. Найменший відсоток охочих виїхати з країни припадає на студентів філологічного факультету.

У ході здійсненого дослідження було також виявлено, що бажання мігрувати найбільшою мірою проявляють фінансово залежні студенти. Так, найменше бажання поїхати закордон задекларували респонденти, які є фінансово незалежними та забезпечують себе достатньою мірою. Студенти, які навчаються на комерційній основі, більш схильні до виїзду закордон, ніж ті,

хто навчаються на бюджетній основі: 11,8 % проти 5,63 %.

Стосовно учнів прослідковується така тенденція. Загалом 35,4 % учнів вказали, що мають бажання мігрувати. Найменший відсоток таких припадає на школярів сільської місцевості. Більше охочих проживають у містах. Ці факти наводять на думку, що в молоді наявна потреба в змінах: з менших міст хочуть переїхати в більші або частіше мігрують, а жителі сіл надають перевагу переїзду в місто та в рідших випадках мігрують.

Нас також цікавило питання бачення молоді свого майбутнього за межами своєї країни. Нагадаємо, що серед них є й ті, хто бачить своє майбутнє лише в Україні. Таких респондентів виявилось серед учнів – 12,3 % та серед студентів – 11,9 %.

Ми виявили, що бачення власного майбутнього учнями та студентами істотно відрізняються. На роботу планують поїхати 80,3 % студентів, а учнів – 20,4 %. Натомість в учнів високий показник бажання навчатися за кордоном – 61,9 %, тоді як у студентів – 24,6 %. З кожним роком молодь все частіше обирає навчання в Європі, Канаді та США. Ця тенденція пояснюється престижністю навчання та високою перспективою працевлаштування як за кордоном, так і в Україні. Стосовно бажаних країн для молоді можемо констатувати, що як для учнів, так і для студентів країнами-фаворитами є: Англія, США, Канада, Польща, Чехія, Італія, Об'єднані Арабські Емірати та Франція.

Бачення майбутнього серед учнів і студентів різняться також і в часовому плані (зручний термін перебування за кордоном). Частка студентів, які виявляють бажання мігрувати на термін не більше одного року, становить 53,4 %, а учнів – 61,4 %.

Дотичність до міграції також є вагомим чинником вибору свого майбутнього. 36,9 % учнів були за кордоном (тут варто звернути увагу на молодий вік респондентів) та 67 % мають родичів з трудовим міграційним досвідом. Студентів побувало за кордоном 57,1 % (більше половини) та 71,3 % мають родичів з трудовим міграційним досвідом.

Проведене опитування засвідчило, що більшість учнів вважають наслідки міграції негативними, оскільки трудова міграція руйнує шлюби, сім'ї, позбавляє дітей батьків. 13,8 % не змогли однозначно відповісти на запитання, адже не мають такого досвіду і лише 4,7 % вважають, що трудова міграція має позитивні наслідки для сім'ї в аспекті поліпшення матеріального становища.

У студентів дещо інакше бачення наслідків міграції. Так 39,1 % вважають, що міграція має позитивні наслідки для сім'ї, адже поліпшується матеріальне становище, негативними наслідки бачать – 51,3 % студентів та не можуть відповісти 9,6 %.

Отже, як засвідчило наше емпіричне дослідження, існують відмінності в мотивах та причинах бажання залишити свою країну та баченні власного майбутнього серед учнів та студентів, які необхідно знати і враховувати при розв'язанні проблеми трудової міграції молоді.

ЛІТЕРАТУРА

1. Демографический энциклопедический словарь / Под ред. Д.И. Валентей. Москва: Советская энциклопедия, 1985. С. 251.
2. Міграційні процеси в сучасному світі: світовий, регіональний та національний виміри: (Понятійний апарат, концептуальні підходи, теорія та практика). Енциклопедія/Упоряд. Ю.І.Римаренко; Заред. Ю.Римаренка. Київ: Довіра, 2004. С. 912 – 914.
3. Піскун О., Прибиткова І., Волович В. Міграційна ситуація в Україні. *Політична думка*. 2016. № 8. С. 45 – 72.
4. Прибиткова І. Сучасні міграційні процеси: теоретико-методологічні аспекти досліджень. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. Київ, 2018. № 1. С. 161 – 172.
5. Трубоч С. Міграційні процеси і зайнятість населення. *Вісник Львівського університету (Серія міжнародні відносини)*. 2009. Вип. 1. С. 398 – 403.
6. Хомра А.У. Миграция населения: вопросы теории, методики исследования. Київ: Наукова думка, 1999. С. 148.
7. Шелок В. Соціальна міграція: Етапи, функції, типи. *Перспективи*. 2001. № 3 (15). С. 46 – 47.
8. URL: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.oecd.org/els/mig/RUSSIAN.pdf&ved=2ahUKew_iCvKi_X1YHiAhVwpYsKHepZCigQFjAAcgQIBRAC&usq=AovVaw26UTO-eAt1ndqdeVLNFfs7
9. URL: [http://miok.lviv.ua/wp-content/uploads/2015/03/zvitpj.pdf\(38\)](http://miok.lviv.ua/wp-content/uploads/2015/03/zvitpj.pdf(38))
10. Geist B. Sociologicky slovník. 2002. 580 c.

REFERENCES

1. Demograficheskij jenciklopedicheskij slovar (Ed.). Valentej D.I. (1985). [Demographic encyclopedic dictionary]. Moscow, 251 p. [in Russian].
2. Migrantsini protsesy v suchasnomu sviti: svitovyi, rehionalnyi ta natsionalnyi vymiry: (Poniatiniyi aparat, kontseptualni pidkhody, teoriia ta praktyka) (2004). [Migration processes in the modern world: global, regional and national dimensions: (Conceptual apparatus, conceptual approaches, theory and practice)]. *Encyclopedia*. (Ed.). Rimarenko Yu. Kyiv. pp. 912 – 914. [in Ukrainian].
3. Piskun, O., Prybytkova, I. & Volovych, V. (2006).

Mihratsiina sytuatsiia v Ukraini [The migrational situation in Ukraine]. *Political thought*. No.8. pp. 45 – 72. [in Ukrainian].

4. Prybytkova, I. (2011). Suchasni mihratsiini protsesy: teoretyko-metodolohichni aspekty doslidzhen [Modern migration processes: theoretical and methodological aspects of research. *Sociology: theory, methods, marketing*. Sociology: theory, methods, marketing. Kyiv, No.1, pp. 161 – 172. [in Ukrainian].

5. Trubych, S. (2009). Mihratsiini protsesy i zainiatist naselennia [Migration processes and employment]. *Journal of Lviv National University. Series: International relations*. Lviv, vol.1, pp. 398 – 403. [in Ukrainian].

6. Homra, A.U. (1999). Migracija naselenija: voprosy teorii,

metodiki issledovaniia [Population migration: questions of theory, research methods]. Kyiv, 148 p. [in Russian].

7. Sheliuk, V. (2001). Sotsialna mihratsiia: Etapy, funktsii, typu [Social migration: Stages, functions, types]. *Perspectives*, No. 3 (15), pp. 46 – 47. [in Ukrainian].

8. Available at: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.oecd.org/els/mig/RUSSIAN.pdf&ved=2ahUKewiCvKiX1YHiAhVwpYsKHepZCi_gQFjAAegQIBRAC&usq=AOvVaw26UTO-eAtlndqdcVLNFfs7

9. Available at: <http://miok.lviv.ua/wp-content/uploads/2015/03/zvitpj.pdf> (38)

10. Geist, B. (2002). *Sociologicky slovník* [Sociological dictionary]. 580 p. [in Polish].

Стаття надійшла до редакції 04.06.2020

УДК 373.3.016:004

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.216692>

Іван Василиків, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри математики, інформатики та методики їх викладання у початковій школі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ПРОПЕДЕВТИКА КУРСУ “ІНФОРМАТИКА” В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті проаналізовано необхідність вивчення інформатики, починаючи з молодшого шкільного віку; розглядаються цілі, які поставлені перед учителем та учнями при вивченні інформатики в початковій школі. Проведення уроку із застосуванням ІТ вимагає від вчителя як власних навичок ефективного використання ІТ, так і знань методів застосування цих технологій у початковій школі, а також санітарно-гігієнічних вимог і вікових особливостей учнів. Комп'ютерна підтримка вивчення базових предметів вимагає для практичної реалізації цього процесу відповідної підготовки вчителів початкових класів засобами ІТ.

Ключові слова: інформатика; початкова школа; наступність навчання; ІТ; інформаційна культура.

Літ. 10.

Ivan Vasylykiv, Ph.D. (Pedagogy), Senior Lecturer of the Mathematics, Informatics and Methods of Teaching in Primary School Department Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

PROPEDEUTICS OF THE COURSE “INFORMATICS” IN PRIMARY SCHOOL

The article deals with the necessity of studying of computer science, starting from primary school age; the goals set for the teacher and students in the study of computer science in primary school are considered. Conducting a lesson with the use of IT requires from the teachers both their own skills of effective use of IT, and knowledge of methods of application of these technologies in primary school, as well as sanitary and hygienic requirements and age characteristics of students. Computer support for the study of basic subjects requires for the practical implementation of this process the appropriate training of primary school teachers.

In modern conditions, the following tendencies can be distinguished: the teacher is increasingly free from some didactic functions, in particular control, leaving behind creativity; his/her role changes significantly, and the possibilities of managing the cognitive activity of students expand; qualitative characteristics of educational activity change, new didactic functions are transferred to information technologies (presentation of educational information, demonstration of processes and phenomena); the requirements for computer training of teachers are growing.

The information and communication support of the educational process develops the visual, effective, intuitive, creative types of student thinking; communication skills; forms the ability to make optimal decisions or propose the solutions in difficult situations; develops skills of self-education and self-control; lays the foundations of information culture and the beginnings of information processing skills.

Keywords: Computer Science; Elementary School; continuity of training; IT; information culture.

Постановка проблеми. Наша дійсність диктує свої умови для комфортного і успішного “вливання” дітей у доросле

життя. У постіндустріальному світі, в якому ми з вами живемо, існує чітка необхідність у тому, що люди могли з легкістю здійснювати всі необхідні

дії з інформацією: пошук, обробку, зберігання, а також своєчасну передачу актуальної та достовірної інформації.

Прищеплення цих навичок більшою мірою необхідно зпочинати в ранньому шкільному віці, поступово спочатку переводячи звички в навички, доводячи їх до автоматизму, а потім – в стійкі знання. Як це здійснюється з навчанням дітей математики, письма та читання в початковій школі, і потім, закріпленню цих навичок у старшій школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У сучасній початковій освіті існують такі основні напрями навчання інформатики в початкових класах, залежно від мети та завдань, які визначають їх відповідний зміст.

Основним завданням першого напрямку є використання сучасних ІТ при вивченні більшості предметів програми початкової школи [7, 70]. Такий підхід досить вдало реалізований у курсі “Сходинки до інформатики” (Ф. Ривкінд, Г. Ломаковською, С. Колесніковим, Й. Ривкіндом). На думку авторів, основним використанням комп’ютерних засобів навчання є їх органічна інтеграція у певні уроки. Основна функціональна мета – загальний розвиток дитини, її пам’яті, просторової уяви, логічного мислення, творчості. Авторам експериментального курсу вдалося у цікавій, ігровій формі реалізувати поступове оволодіння учнями комп’ютерними інструментами, набуття ними базових навичок використання пристроїв вводу-виводу, керування комп’ютером тощо.

Мета статті полягає у висвітленні етапів та аналізу особливостей удосконалення пропедевтичного курсу “Інформатика” в освітній процес початкової школи.

Виклад основного матеріалу. На сьогоднішній день комплекс “Сходинки до інформатики” містить 33 навчально-розвивальні програми різного обсягу та рівня складності [1, 42].

Для курсів другого напрямку характерне формування змісту освіти на основі конкретних предметних цілей. Пропедевтичні курси з інформатики в цій галузі покликані розвивати практичні навички роботи з ІКТ та теоретичною інформацією, але їхній обсяг і тематика різні.

Другий напрям, на відміну від першого, наголошує не лише на необхідності розвитку різних навичок роботи з комп’ютером та певних програмних продуктів, а й надає можливість молодшим школярам отримати базові знання з інформатики, що розширить їх світогляд та створить основу для подальшого вивчення предмету “Інформатика”.

Особливістю пропедевтичних курсів інформатики третього напрямку є розвиток інтелектуальних, естетичних, творчих здібностей та підвищення пізнавальної активності дитини [7, 70–71].

Таким чином, важливою складовою навчального процесу в початковій школі виступає формування комфортного інформаційного та комунікаційного середовища, яке включає в себе на обов’язковому рівні не тільки інформаційні об’єкти і зв’язки між ними, а й кошти, технології, що забезпечують збір, обробку, передачу та зберігання інформації.

Як за кордоном, так і в Україні, дискусії, що розпочались у 80-х р. минулого століття і тривають майже донині, щодо заборони використання комп’ютерів у 1 – 4-тих класах, мотивовані, головним чином, турботою про здоров’я учнів. Вважається недоречним навіть використовувати термін “інформатика” для початкової школи [6].

Перешкода полягає у тому, що вчителі початкових класів не знають, як працювати з новими інформаційно-комунікаційними технологіями, і не розуміють, як їх можна використовувати на уроках з різних предметів.

Тому для підвищення кваліфікації вчителів початкової школи пропонуються віртуальні лекції та приклади щодо використання ІТ у викладанні інших наук (наприклад, <http://ecs.lewishan.gov.uk/talent/pricor/module4.html> (США), www.szenarien.educa.ch (Швейцарія), <http://stefanov.ict4kids.org> (Болгарія), підвищення кваліфікації на дистанційних курсах через Інтернет (наприклад, www.szenarien.educa.ch (Швейцарія) тощо [9].

Ще одна проблема, яка заважає пропедевтиці інформаційної культури в початковій школі, полягає у тому, що більшість учнів не розуміють справжнього призначення інформаційних технологій, оскільки сприймають їх як іграшки.

Польські вчителі розв’язали цю проблему, створивши інтегрований курс інформатики. Наприклад, для першого класу цього курсу передбачено [12]:

на першому етапі:

1) поєднання з мовним компонентом: вдосконалення навичок письма, а саме: вивчення літер клавіатури, складання слів і фраз, складання запрошень;

2) вивчити правила комп’ютерної безпеки;

3) вивчити призначення апаратного забезпечення комп’ютера: призначення миші, клавіатури, монітора, системного блоку;

4) вивчення геометричних фігур: побудова різних фігур за допомогою програм графічного редагування;

5) виконання математичних задач на комп’ютері;

6) малювання: робота з програмами графічного редагування;

7) музика: створення звуків та музики за допомогою комп’ютерних програм;

на другому етапі:

1) використання комп’ютерних послуг: великі та малі літери, форматування тексту; використання символів, розділових знаків під час друку на комп’ютері; вміння працювати з текстовими та графічними редакторами;

2) обробка текстів та малюнків: використання символів, знаків для ілюстрації текстів; додавання таблиць до текстів, робота з таблицями; створення презентацій з використанням елементів графіки та текстів;

3) створення малюнків: малювання елементарних малюнків, геометричних фігур, вибір та зміна кольорів;

4) застосування комп’ютерних програм: створення анімації та мелодії за допомогою Edytorze та Logomocji;

5) використання комп’ютера як засобу комунікації.

З одного боку, наше суспільство, функціонуючи в цьому середовищі, вносить до нього зміни, які впливають на нього, з іншого ж – науково-технічний прогрес також вносить в інформаційне середовище свій вклад, вдосконалюючи передовсім технічний бік інформаційно-комунікаційного середовища, що тягне за собою зміну взаємин у суспільстві між їх учасниками в усіх вікових групах: дорослих, підлітків або молодших школярів [2].

Сучасний світ ставить перед освітою завдання не тільки виховати гуманну людину, а й сформувати якості майбутнього професіонала, з вільним володінням інформаційними технологіями [10].

Актуальним виступає питання визначення, в якому віці потрібно починати вивчення інформатики учням як предмету в школі. Сьогодні рекомендується починати вивчення предмету “Інформатика” відповідно до наступного розподілу за курсами:

1. Пропедевтичний курс інформатики (початкова школа та 5–6 класи середньої загальноосвітньої школи);

2. Базовий курс інформатики (7–9 класи середньої загальноосвітньої школи);

3. Профільний курс (10–11 класи середньої загальноосвітньої школи) [5].

Для кожного тимчасового періоду вивчення інформатики виділені значимі цілі, які можна

сформулювати наступним чином: на пропедевтичному курсі здійснюється ознайомлення учнів з комп’ютером, що дає змогу сформувати основу інформаційної культури:

- вивчення інформатики на базовому рівні передбачає, що учні оволодіють навичками володіння комп’ютером в навчальній і професійній діяльності;

- і, нарешті, профільний курс, метою якого є продовження вивчення курсу інформатики на більш високому рівні.

Вивчення інформатики в початковій школі спрямоване на досягнення таких цілей, як:

1. Навчити учнів працювати з інформацією: здійснювати її пошук, аналіз, обробку, передачу та зберігання.

2. Формування комп’ютерної грамотності та інформаційної культури.

3. Підготовка учнів до подальшого вивчення інформатики, знайомство з фундаментальними знаннями основ інформатики, тобто з основними поняттями, до яких належать такі поняття, як: інформація, об’єкт, алгоритм.

4. Формування цілісної картини можливостей персонального комп’ютера, до яких відносять: можливість малювати, обчислювати, писати; можливість збереження інформації в пам’яті комп’ютера, представленої у вигляді малюнка або символів; можливість передачі інформації; можливість пошуку необхідної інформації [3].

Таким чином, якщо розглядати основні цілі вивчення курсу інформатики в початковій школі, то їх можна представити у такий спосіб:

1. Розвиток логічного мислення, спрямоване на розвиток здібностей приймати рішення, і формування умінь мислити послідовно і зважливо.

2. Розвиток алгоритмічного мислення.

3. Розвиток системного мислення, тобто вміння визначати і вибудовувати відносини між об’єктами.

4. Формування комп’ютерної грамотності.

5. Підвищення рівня інформаційної культури.

Отже, виховання інформаційного світогляду – це основна мета, яку ставить перед собою пропедевтичний курс інформатики, тобто підготовка молодших школярів до вміння працювати з великими обсягами інформації [8].

Можна зробити висновок, ґрунтуючись на тому, що метою початкового навчання є формування стійкого фундаменту для подальшого навчання, що інформатика в початковій школі, на пропедевтичному етапі навчання, може бути розглянута в контексті двох позицій:

1. Формування необхідних і достатніх знань про інформаційну діяльність людини.

2. Уміння розв’язувати завдання за допомогою комп’ютера та інших засобів інформаційних та комунікаційних технологій, тобто здійснювати пошук, обробку, передачу та зберігання інформації [11].

Інформатика може не просто захопити дітей, а й дати їм можливість вивчення шкільних предметів з новою боку, так, наприклад: вивчення текстового редактора на уроці інформатики може сприяти виробленню вміння грамотно писати тексти, формулювати думки; вивчення технології пошуку необхідної інформації спонукає дітей пізнавати навколишній світ. Розширювати кругозір і, як наслідок, формувати особистісні якості такі, як самостійність і творчість; вивчаючи на уроках інформатики графічний редактор, в учнів розвивається образне і логічне мислення. Таким чином, можна сказати, що інформатика тісно пов’язана з іншими предметами шкільного курсу початкової школи, допомагаючи учням у процесі навчання [4].

Інформатика виконує складну функцію, з одного боку, навчаючи учнів необхідних знань з предмету, з іншого боку, мотивує учнів застосовувати отримані знання в процесі вивчення інших предметів шкільного курсу.

Рівень знань, якими повинні оволодіти учні початкової школи, передбачає регулярне вивчення інформатики як самостійного уроку в навчальному плані, інформатика як окремий предмет в початковій школі не виділений в самостійний предмет. Вона вивчається частково в рамках декількох дисциплін: математики і технології та інших.

Висновки. Отже, можна зазначити, що пропедевтика курсу “Інформатика” в початковій школі це не тільки важлива складова навчального процесу загалом, але й достатня і необхідна робота з учнями для того, щоб сформувані необхідні за стандартом знання і вміння, і, обов’язково, забезпечити наступність інформатики при переході учнів з початкової школи в середню ланку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрусич О. Комп’ютерна підтримка курсу “Сходинок до інформатики”: зроблено перший крок. *Початкова школа*. 2006. № 7. С. 41–43.
2. Биков В. Ю., Лапінський В. В. “Методологічні та методичні основи створення і використання електронних засобів навчального призначення”. *Комп’ютер у школі та сім’ї*. 2012. № 2. С. 3–62.
3. Власій О. О., Дудка О. М., Кібірева Л. М. “Особливості розробки програмного забезпечення

для початкової та середньої школи”. *Комп’ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво*. 2015. вип. 19. С. 182–188.

4. Гриневич Л., Елькін О., Калашнікова С. “Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи”. URL: <http://mon.gov.ua>.

5. Гуржій А. М., Лапінський В. В. “Електронні освітні ресурси як основа сучасного навчального середовища загальноосвітніх навчальних закладів”. *Інформаційні технології в освіті*. 2013. № 5. С. 30–37.

6. Жалдак М.І., Рамський Ю.С. Проект стандарту освітньої галузі інформатики. Київ: Генеза, 1997. С. 48–59.

7. Кивлюк О. Аналіз наукових досліджень з проблематики пропедевтики інформатики в початковій школі. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2006. № 6. С. 69–72.

8. Лаврентьєва Г. П. “Здоров’язбережувальні вимоги до застосування електронних засобів навчального призначення”. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2011. № 2 (22). URL: <http://www.journal.iitta.gov.ua>.

9. Литвинова С. Г. “Особливості розробки критеріїв оцінювання електронних освітніх ресурсів”. Наукові записки. Випуск 4, Серія: *Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. Частина 1. 2013. С. 63–67.

10. Мельник, О. М. “Проектування електронних освітніх ресурсів з математики для учнів початкової школи”: дис. канд. пед. наук. Київ, 2017.

11. Микитюк О. М., Олефіренко Н. В., Янц Н. Д. “Технологія проектування електронних дидактичних ресурсів”. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. вип. 40. 2011. С. 141–153.

12. Witold Kranas, Wanda Jochemczyk, Iwona Krajewska-Kranas, Agnieszka Samulska, Miroslawem Wyczolkowskim. Program nauczania informatyki w szkole podstawowej “Lekcje z komputerem”. Warszawa 2004. 52 s.

REFERENCES

1. Andrusych, O. (2006). Kompiuterna pidtrymka kursu “Skhodynyky do informatyky”: зроблено pershyi krok [Computer support of the course “Steps to Informatics: the first step]. *Elementary school*. No. 7. pp. 41–43. [in Ukrainian].
2. Bykov, V. Yu. & Lapynskiy, V. V. (2012). “Metodolohichni ta metodychni osnovy stvorennia i vykorystannia elektronnykh zasobiv navchalnoho pryznachennia”[“Methodological and methodological

- bases of creation and use of electronic means of educational purpose”]. *Computer at school and family*. No. 2. pp. 3–62. [in Ukrainian].
3. Vlasii, O. O., Dudka, O. M. & Kibirieva, L. M. (2015). “Osoblyvosti rozrobky prohramnoho zabezpechennia dlia pochatkovoї ta serednoi shkoly” [“Features of software development for primary and secondary schools”]. *Computer-integrated technologies: education, science, production*. Vol. 19. pp. 182–188. [in Ukrainian].
4. Hrynevych, L., Elkin, O. & Kalashnikova, S. “Nova ukrainska shkola : Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly” [“New Ukrainian School: the conceptual principles of Secondary School reformation”]. Available at: <http://mon.gov.ua>. [in Ukrainian].
5. Hurzhii, A. M. & Lapinskyi, V. V. (2013). [“Elektronni osvichni resursy yak osnova suchasnoho navchalnoho seredovysshcha zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv” [“Electronic educational resources as the basis of the modern educational environment of secondary schools”]. *Information technology in education*. No. 5. pp. 30–37. [in Ukrainian].
6. Zhaldak, M.I. & Ramskyi, Yu.S. (1997). Proekt standartu osvithoi haluzi informatyky [Draft of standard of educational branch of Informatics]. Kyiv. pp. 48–59. [in Ukrainian].
7. Kyvliuk, O. (2006). Analiz naukovykh doslidzen z problematyky propedevtyky informatyky v pochatkovii shkoli [An analysis of scientific research on the problems of propaedeutic of computer science in primary school]. *Informatics and information technologies in educational institutions*. No. 6. pp. 69–72. [in Ukrainian].
8. Lavrentieva, H.P. (2011). “Zdoroviazbezhuvalni vymohy do zastosuvannia elektronnykh zasobiv navchalnoho pryznachennia” [“Health saving requirements for the use of electronic learning tools”]. *Information technologies and teaching aids*. No. 2 (22). Available at: <http://www.journal.iitta.gov.ua>. [in Ukrainian].
9. Lytvynova, S. H. (2013). “Osoblyvosti rozrobky kryteriiv otsiniuvannia elektronnykh osvithnikh resursiv” [Peculiarities of development of criteria for evaluation of electronic educational resources ”]. *Proceedings*. Kirovohrad. part1. pp. 63–67. [in Ukrainian].
10. Melnyk, O. M. (2017). “Proektuvannia elektronnykh osvithnikh resursiv z matematyky dlia uchniv pochatkovoї shkoly” [“Design of electronic educational resources in mathematics for primary school students”]. *Candidate’s thesis*. Kyiv. [in Ukrainian].
11. Mykytiuk, O. M., Olefirenko, N. V. & Yants, N. D. (2011). “Tekhnolohiia proektuvannia elektronnykh dydaktychnykh resursiv” [“Technology of designing the electronic didactic resources”]. *Means of educational and research work*. Vol. 40. pp. 141–153. [in Ukrainian].
12. Witold Kranas, Wanda Jochemczyk, Iwona Krajewska-Kranas, Agnieszka Samulska, Mirosławem Wyczolkowskim (2004). Program nauczania informatyki w szkole podstawowej “Lekeje z komputerem” [Elementary School Informatics Curriculum “Computer Lessons”]. Warszawa. 52 p. [in Poland].

Стаття надійшла до редакції 11.08.2020



“Вчіться у вчора, живіть сьогодні, сподівайтесь на завтра. Головне – не припиняти задавати питання ... Ніколи не втрачайте священної допитливості”.

Альберт Ейнштейн

один із засновників сучасної теоретичної фізики, лауреат Нобелівської премії з фізики

“Якщо бажаєте досягти в житті успіху, зробіть наполегливість своїм кращим другом, досвід – мудрим радником, обережність – старшим братом, а надію – ангелом-хоронителем”.

Джозеф Еддісон

англійський письменник-есеїст, драматург, публіцист та політичний діяч



УДК 378.14

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.216718>

Валентина Водяна, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри музикознавства та методики музичного мистецтва
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
Богдан Водяний, кандидат мистецтвознавства, доцент
кафедри музикознавства та методики музичного мистецтва
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка,
заслужений діяч мистецтв України

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ТА МОЛОДДЮ У СІЛЬСЬКИХ ШКОЛАХ В УМОВАХ ЇХ СУЧАСНОЇ РЕОРГАНІЗАЦІЇ

Стаття присвячена актуальній проблемі підготовки фахівців мистецько-педагогічного профілю з урахуванням особливостей їх роботи в умовах оптимізації мережі загальноосвітніх навчальних закладів у сільській місцевості. Розглянуто специфічні завдання, які стоять перед випускником ЗВО, що зумовлені особливостями функціонування освітнього закладу у сільському середовищі. Окреслено педагогічні умови підготовки фахівців мистецько-педагогічного профілю, які забезпечать достатній обсяг їх загальних і фахових компетенцій для розв'язання освітніх завдань у сільських школах.

Ключові слова: фахівці мистецько-педагогічного профілю; педагогічні умови; виховна робота з дітьми і молоддю; сільські школи; культурно-мистецька діяльність.

Лит. 6.

Valentyna Vodyana, Ph. D. (Pedagogy), Associate Professor of the
Musicology and Methodology of Musical Art Department,
Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University
Bohdan Vodyaniy, Ph. D. (Pedagogy), Associate Professor of the
Musicology and Methodology of Musical Art Department,
Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University Honoured Art Worker of Ukraine

PREPARATION OF PROFESSIONALS OF ARTISTIC AND PEDAGOGICAL SPECIALTIES FOR EDUCATIONAL WORK WITH CHILDREN AND YOUNG PEOPLE IN RURAL SCHOOLS IN THE CONDITIONS OF THEIR CURRENT REORGANIZATION

The article is devoted to the topical issue of training the specialists in art and pedagogy, taking into account the peculiarities of their work in terms of optimizing a network of secondary schools in rural areas.

The article reveals the specific tasks faced by a graduate of a university, that arise due to the peculiarities of rural school functioning.

Among the tasks in educational sphere are: filling the content of Art lessons with the information concerning local art traditions, their research and imaginative interpretation by students and teachers; carrying out an educational work on the basis of integration of all disciplines of aesthetic cycle; involvement in extracurricular cultural and artistic work of local traditional culture bearers, as well as mass involvement of schoolchildren into cultural and artistic activities in a village.

In the socio-cultural sphere, the following tasks have been put: ensuring close cultural cooperation of school teachers with public centers in a village; providing vertical interaction of cultural and educational institutions of a village, district and region with the possible use of their resources.

The article highlights the pedagogical conditions for training of professionals of artistic and pedagogical specialties: filling educational programs for art pedagogical specialties with disciplines aimed at the formation of competence in various types of artistic activity; introduction into the curriculum of subjects that provide students with the knowledge and skills of programming cultural and artistic activities as a systematically directed influence on the cultural development and education of young people in rural areas; supplementing the content of educational material with the information on the management of socio-cultural activities, and the information concerning the students' mastering the methods of collecting and organizing patterns of traditional culture of certain village and region.

Keywords: professionals of artistic and pedagogical specialties; pedagogical conditions; educational work with children and young people; rural schools; cultural and artistic activity.

Постановка проблеми. Процес місцевості та реорганізації сільських громад оптимізації мережі загальноосвітніх призивів до загострення питання про якісне навчальних закладів у сільській забезпечення освітніми та культурними

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ТА МОЛОДІУ У СІЛЬСЬКИХ ШКОЛАХ В УМОВАХ ЇХ СУЧАСНОЇ РЕОРГАНІЗАЦІЇ

послугами їх мешканців. Згідно з офіційною статистикою, в Україні малокомплектні школи складають більше ніж 20 % від їхньої загальної кількості, і переважна частина з них розміщена у сільських районах [2]. Це передбачає необхідність забезпечення культурно-освітніх потреб дітей та молоді у сільських громадах через підготовку висококваліфікованих кадрів, які зможуть успішно розв'язувати поставлені перед ними завдання.

Успішна реалізація цих завдань вимагає спеціальної підготовки фахівців мистецько-педагогічного профілю, які володіють достатнім обсягом сформованих загальних та фахових компетенцій, ефективними поліваріантними способами і технологіями навчання, виховання дітей і молоді у процесі організації їх культурно-мистецької діяльності та комплексних проблем в галузі мистецької освіти, що передбачає глибоке переосмислення традиційних підходів, впровадження інноваційних технологій навчання, виховання, розвитку особистості задля реалізації ідей гуманізації й демократизації освіти.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що проблеми підготовки фахівців мистецько-педагогічного профілю привертала увагу багатьох дослідників. Питання професійної підготовки майбутніх вчителів вивчили О. Абдуліна, Ю. Бабанський, І. Зязюн, Н. Кузьміна, В. Моляко, Н. Ничкало, О. Савченко та ін. Дослідженню аспектів фахової підготовки майбутнього вчителя мистецько-педагогічного профілю присвячені праці Л. Масол, Л. Кондрацької, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, В. Черкасова, О. Щолокової та ін.

Проблеми професійного становлення вчителів мистецьких дисциплін, зокрема музичного мистецтва, також аналізували автори дисертаційних досліджень останніх років О. Боблієнко, Т. Грінченко, Л. Ліхницької, Н. Овчаренко, Л. Пастушенко, С. Проворова, та ін.

Вивченням актуальних питань підготовки кадрів до культурно-просвітницької роботи займалися С. Громова, Л. Кожевнікова, М. Серьогіна та ін.

Підготовка студентів до роботи в умовах сільської початкової школи було предметом з'ясування у наукових дослідженнях Н. Побірченко, Л. Присяжнюк та ін.

Увесь цей вагомий науково-методичний доробок складає фундаментальну основу для подальшого розроблення змістових орієнтирів професійної підготовки студентів бакалаврів, які здобуватимуть кваліфікації мистецько-педагогічного спрямування та як фахівці

працюватимуть у сільських освітніх закладах.

Мета статті – окреслити педагогічні умови підготовки майбутніх вчителів мистецтва до виховної роботи з молоддю у сільських школах в умовах їх сучасної реорганізації, які базуються на основі багатовекторного спрямування їх професійних компетентностей.

Виклад основного матеріалу. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття “умова” трактується як “необхідна обставина, яка уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь” [6, 1295]. Отже, умови складають середовище, в якому виникає, існує й розвивається те чи те явище або процес. Педагогічним умовам давали визначення багато науковців, і спільним у їх підходах було те, що цей термін окреслює сукупність необхідних обставин для ефективного забезпечення процесу формування особистості, на яку спрямований освітній процес. Педагогічні умови забезпечують досягнення певного результату педагогічного впливу на здобувача освіти. У контексті проблеми підготовки фахівців мистецько-педагогічного профілю до виховної роботи з дітьми та молоддю у сільських школах в умовах їх сучасної реорганізації, зміст освітнього процесу у вищій школі має забезпечити формування саме тих фахових компетентностей, які створять передумови для ефективної педагогічної та культурно-мистецької діяльності їх випускників.

Сільська школа як особливе соціокультурне явище суспільного життя містить у собі великий потенціал для реформування українського суспільства. В умовах недосконалої системи місцевого самоврядування, розбалансованого сільського господарства, обмеженої інфраструктури соціальних та культурних послуг, школа залишається єдиним соціально стабілізаційним культурно-просвітницьким осередком життя громади.

С. Пашенко вважає, що можливості сільської школи у взаємодії з соціальним середовищем набагато ширші, ніж міської. На відміну від міської школи, яка взаємодіє на рівних, а інколи й пристосовується до вимог середовища, сільська школа пристосовує найближче оточення до себе, перетворюючи його на виховне середовище, що ширший та різноманітніший змістовий і регіональний діапазон зв'язків, то більше можливостей для підвищення ефективності педагогічного процесу у сільській школі. Школа виконує системоутвірну функцію на селі, постає майже єдиним культурним центром [3].

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ТА МОЛОДЦЮ У СІЛЬСЬКИХ ШКОЛАХ В УМОВАХ ЇХ СУЧАСНОЇ РЕОРГАНІЗАЦІЇ

Відкрита до співпраці з громадою, сільська школа залучає до співпраці всіх мешканців та перетворюється із загальноосвітньої школи на загальноосвітньо-культурний, інформаційно-просвітницький центр суспільних ініціатив та громадської освіти дітей та дорослих, що допомагає об'єднати мешканців села в активні спільноти для розв'язання просвітницько-культурних, благодійних, виховних, етнокультурних та інших проблем, а також сприяє залученню громадян, включаючи дітей, до громадського життя як села, так і школи. Вона також виконує роль центру патріотичного виховання дітей та молоді, позаяк орієнтується на організацію найбільш значимої системи діяльності із вивчення історії та традицій своєї школи, села, малої та великої Батьківщини, з увічнення пам'яті загиблих захисників Вітчизни. Загальноосвітня школа у селі є центром етнокультурної освіти, який дає змогу об'єднати носіїв рідної мови та традицій, залучити підростаюче покоління до вивчення, збереження та розвитку народної культури.

Сільська школа має великий потенціал для розв'язання завдання зі зближення дітей з перших років навчання з природним середовищем, ефективного використати його для фізичного, психічного, соціального й духовного розвитку; а також унікальні можливості, щоб допомогти дітям побачити навколишню дійсність у всій повноті, навчити правильно сприймати явища і предмети; зробити їх дослідниками, захисниками, друзями природи.

В. Кузь обгрунтовує думку про те, що підтягування сільської школи до рівня міської не зовсім правильне. Він зауважує що сільський заклад є не недорозвиненою міською школою, а своєрідною унікальною за характеристиками її функціонування освітянською установою, зі своїм середовищем, з умовами розвитку в іншій, відмінній від міської, інфраструктурі. Тому не повинна сільська школа доганяти міську, а в своєму розвитку йти своїм, шляхом [1].

Сільський уклад життя, на відміну від міського, базується на традиційній культурі, яка характеризується тим, що у ній регуляція здійснюється на підставі звичаїв, традицій, установлень, що передають від покоління до покоління. Сільська культура споріднена з природою, єдина з нею, вона є джерелом матеріального добробуту, естетичного задоволення та творчого натхнення. Авторитет старшого покоління вагомий, і це дає можливість залагоджувати конфлікти, зберігати позитивні стосунки у родинах, які, на відміну від міста, здебільшого представлені кількома поколіннями – прабатьки, діди, батьки і діти.

Аналізуючи важливість впливу традиційної культури на формування культури дітей та молоді, неможливо обминути той факт, що її зразки цінні як перший естетичний досвід, який генетично найбільш їм близький, доступний через свою геніальну простоту для сприймання і розуміння, глибокий за своїм духовним змістом, захопливий за своїм дійством усе це дає можливість кожному реалізувати себе у творчій діяльності, яка стає цінністю і для молодого людини, і для її оточення.

Великою мірою культура села визначається тим, які особливості властиві йому як компактно-локальному етнічному середовищу, яке має свої особливості побуту, спосіб господарювання, специфіку технологій народного виробництва (наприклад, гончарство у с. Гончарівка Монастирського р-ну Тернопільської області пов'язане з виготовленням флейтових окариновидних аерофонів: свистульки, зозульки, коники; плетіння з лози пов'язане з виготовленням дерев'яних сопілок; вишивання, ткацтво супроводжується розвинутою традицією народного гуртового співу).

Сільська школа, перебуваючи в тісних взаєминах зі побутовими зразками традиційної культури не тільки забезпечує рівень освіти, ранню профорієнтацію, а й сама стає учасником та носієм традиції.

З іншого боку, сільське середовище у нинішніх реаліях позначене цілою низкою проблематичних характеристик.

Аналізуючи сільське середовище І. Печенко називає негативним те, що воно відрізняється невисоким рівнем життя населення; слабо розвинутою соціальною та побутовою інфраструктурою (дефіцит сервісного обслуговування, низький рівень комфортності тощо); несприятливими соціальними умовами життя, праці, побуту, дозвілля; великою трудомісткістю сільськогосподарської праці, переважно в домашньому та присадибному господарстві; залежністю праці від природних циклів, що визначає структуру вільного часу мешканців села. Дослідниця зазначає, що сільська школа повинна розширити свої функції до соціокультурних, давати високий рівень освіти, здійснювати ранню профорієнтацію, забезпечувати соціалізацію особистості через громадське і культурне життя та формування особистості, здатної до подальшої діяльності на селі. Це важливо ще й тому, що сьогодні гостро стоїть питання відродження у підростаючого покоління почуття господаря землі, залучення його до національної культури свого народу [4].

У межах процесу реорганізації освіти в Україні відбувається активне утворення опорних

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ТА МОЛОДІЮ У СІЛЬСЬКИХ ШКОЛАХ В УМОВАХ ЇХ СУЧАСНОЇ РЕОРГАНІЗАЦІЇ

навчальних закладів у сільській місцевості. За інформацією, розміщеною на порталі Міністерства освіти і науки України у статті “Загальна інформація про опорні школи”, визначено процедуру реорганізації загальноосвітніх навчальних закладів шляхом приєднання – тобто, визначення одного загальноосвітнього навчального закладу (юридичної особи) як опорного, та приєднання до нього інших як структурних підрозділів-філій (з одночасним припиненням їх статусу як юридичних осіб) [5].

Проаналізувавши інформацію, подану на сайті Міністерства освіти і науки України, вважаємо за доцільне узагальнено викласти основні положення реорганізації сільської школи, які полягають у: поліпшення матеріального стану опорних шкіл; пониженні ступеня або закритті наближених шкіл; доведенні учнів шкіл-філій до опорної школи; наданні опорній школі статусу юридичної особи (може мати рахунок в органах Казначейств, самостійний баланс, штамп і печатку); визначенні кількості учнів опорних шкіл та шкіл філій (не менше 360 дітей, без урахування учнів шкіл-філій та не менше три школи-філії); наявності матеріально-технічної бази (спортивні об’єкти, кабінети фізики, хімії, лабораторії та інше); забезпеченості кваліфікованими педагогічними кадрами, досвідченими керівниками. Школа-філія має такі характеристики: не є юридичною особою; це, як правило, початкова школа (ЗНЗ 1 ступеня), або за рішенням засновника – основна школа (ЗНЗ 1–2 ступеня), яку очолює завідувач філії [5].

Отже, зважаючи на особливості функціонування освітнього закладу у сільському середовищі в нинішніх реаліях реорганізації освіти перед фахівцем мистецько-педагогічного профілю стоїть ціла низка специфічних завдань. У навчально-виховній сфері:

- Уроки мистецтва у сільській школі як основна форма навчально-виховної роботи повинні наповнюватися змістом, який, з одного боку, найповніше враховує місцеві мистецькі традиції, з іншого, розширює культурну орієнтацію дітей у площині класичного та сучасного мистецтва.

- Педагогу необхідно спрямовувати свою роботу до єдності, синтезу всіх дисциплін естетичного циклу (музика, хореографія, образотворче мистецтво, література). Відомо, що народне мистецтво побутує у синкретичних формах, де, наприклад, музична інтонація і слово (або музика і рух) в танцях, іграх, театралізованих дійствах зливаються в єдине і нерозривне виразне ціле.

- У навчально-виховній роботі місцеві традиції мають стати матеріалом для дослідження і

творчого осмислення учнями і вчителем (залучення дітей до пошуку інформантів і збору зразків народної музичної творчості, ужитково-декоративного мистецтва, вивчення особливостей місцевої обрядовості та ін.).

- Позакласна культурно-мистецька робота має будуватися на основі широкого залучення до участі у заходах носіїв місцевої традиційної культури (сільських музикантів-аматорів, вишивальниць, художниць тощо) а також масового залучення школярів до проведення календарно-обрядових свят, театралізованих дійств й інших культурно-мистецьких заходів села.

У соціокультурній сфері перед педагогом мистецького спрямування, який працює у сільській школі, виникають такі завдання:

- Проводити організаційну роботу у такий спосіб, щоб школа виступала як базове ядро (ресурсний центр) співпраці різноманітних структур соціуму, що забезпечить тісну культурологічну взаємодію вчителя школи з громадськими осередками села – клубом, будинком культури, ДМШ, церквою, з представниками інтелігенції села, знавцями культурної традиції.

- Школа повинна забезпечувати вертикаль культурної співпраці села, району та області з використанням ресурсів районних і обласних культурних закладів для організації заходів з ознайомлення дітей із мистецтвом, а також закладів вищої освіти, які володіють можливостями для дистанційної освіти спеціалістів у галузі мистецтва.

- У проведенні культурно-мистецької роботи педагоги повинні вміло використовувати сприятливі особливості макроклімату середовища сільської школи (за рахунок невеликої кількості учнів та близьких контактів між їх родинами шкільний колектив становить міцну, об’єднану стійкими інтересами спільноту), і особливості мікроклімату сільської сім’ї, у якій представлена родинна цілісність – діти – батьки – старші родичі.

Окреслені завдання, які має розв’язувати вчитель сільської школи, на відміну від міської, вимагають забезпечення певних педагогічних умов підготовки студентів музично-педагогічного профілю. А саме:

- Наповнення освітніх програм для мистецьких педагогічних спеціальностей дисциплінами, особливо у вибірковій частині, спрямованими на формування компетентності у різних видах мистецької діяльності, що уможливить підготувати фахівця широкого мистецького профілю.

- Введення до навчальних планів предметів,

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ТА МОЛОДІЮ У СІЛЬСЬКИХ ШКОЛАХ В УМОВАХ ЇХ СУЧАСНОЇ РЕОРГАНІЗАЦІЇ

які передбачають оволодіння студентами знаннями та навичками програмування культурно-мистецької діяльності як системно спрямованого впливу на культурний розвиток і виховання дітей та молоді.

- Доповнення змісту навчального матеріалу, який отримує студент у процесі здобування освітнього рівня, інформацією з питань менеджменту соціокультурної діяльності, що передбачає формування здатності майбутніх фахівців критично усвідомлювати зв'язок між культурними, соціальними та економічними процесами; аналізувати і структурувати організаційну, управлінські проблеми та знаходити конструктивні рішення; розробляти і впроваджувати сучасні форми забезпечення соціокультурного партнерства між різними інститутами сільської громади.

- Оволодіння студентами методикою збору та впорядкування зразків традиційної культури селища і регіону, що забезпечить ефективну діяльність випускника ЗВО як фахівця, що вивчає, зберігає і розвиває місцеву культуру, використовує її для виховної роботи з дітьми та молоддю.

Виконання викладених педагогічних умов, разом з іншими інноваційно-технологічними освітніми засобами дасть змогу поліпшити стан справ у цій непростій багаторівневій комплексній проблемі.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На підставі викладеного матеріалу можна підсумувати, що проблема утворення опорних закладів освіти у сільській місцевості вимагає особливої уваги щодо забезпечення їх діяльності кваліфікованими кадрами мистецько-педагогічного профілю. Це стає одним із актуальних завдань для закладів вищої мистецької освіти у підготовці фахівців, здатних забезпечити тісну культурологічну співпрацю вчителя школи з громадськими осередками села з урахуванням місцевих культурних традицій кожного регіону, знайти шляхи ефективної взаємодії культурних і освітніх закладів районного та обласного підпорядкування з можливим залученням їх матеріальних, науково-методичних і творчих ресурсів для проведення культурно-мистецької діяльності, спрямованої на культурний розвиток та виховання сільської молоді.

Подальші наукові розвідки у цьому напрямі доцільно присвятити вивченню успішних культурно-мистецьких проєктів, які були реалізовані у межах конкретних сільських територіальних громад

ЛІТЕРАТУРА

1. Кузь, В.Г. Готуємо сільського вчителя – вихователя. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/9/visnuk_1.pdf (дата звернення 19.08.20)

2. Освітня реформа: результати та перспективи. *Інформаційно-аналітичний збірник*. Міністерство освіти і науки України [офіційний веб портал]. Інститут освітньої аналітики. Київ, 2019. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/Serpneva%20conferentcia/2019/Presentacii/Institut-zbirnik.pdf>

3. Пашенко С. Роль школи у створенні соціально-педагогічного комплексу на селі. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: Зб. наук. праць*. Київ, 2002. Вип. 8. С. 106–111.

4. Печенко І.П. Сільський соціум як фактор соціалізації особистості. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: Зб. наук. праць*. / ред. Н.С. Побірченко. Умань, 2007. Вип. 20. С.157–164.

5. Створення опорної школи. Міністерство освіти і науки України [офіційний веб портал]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/oporni-shkoli/stvorennya-opornoyi-shkoli> (дата звернення: 29.09.2020)

6. Великий тлумачний словник української мови. Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2007. 1736 с.

REFERENCES

1. Kuz, V. H. (2020). Hotuiemo silskoho vchytelia – vykhovatelja [Prepare a rural teacher – educator]. Available at: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/9/visnuk_1.pdf (Accessed 19 August 2020) [in Ukrainian].

2. Osvitnia reforma: rezultaty ta perspektyvy (2019). [Educational reform: results and prospects]. Information and analytical collection. Ministry of Education and Science of Ukraine [official web portal]. Institute of Educational Analytics. Kyiv. Available at: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/Serpneva%20conferentcia/2019/Presentacii/Institut-zbirnik.pdf>. (Accessed 19 August 2020) [in Ukrainian].

3. Pashenko, S. (2002). Rol shkoly u stvorenni sotsialno-pedahohichnoho kompleksu na seli [The role of school in the creation of socio-pedagogical complex in the village]. *Psychological and pedagogical problems of rural school. Collection of scientific works*. Kyiv. Vol. 8. pp. 106–111. [in Ukrainian].

4. Pechenko, I.P. (2007). Silskyi sotsium yak faktor sotsializatsii osobystosti [Rural society as a factor of socialization of personality]. *Psychological and pedagogical problems of rural school. Collection of scientific works*. (Ed.). N.S. Pobirchenko. Uman, Vol 20. pp.157–164. [in Ukrainian].

5. Stvorennia opornoj shkoly (2020). [Creating a support school]. Ministry of Education and Science of Ukraine [official web portal]. Available at: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/oporni-shkoli/stvorennya-opornoyi-shkoli> (Accessed 29 August 2020) [in Ukrainian].

6. Busel, T. (2007). Velykyi tлумачnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [A great explanatory dictionary of modern Ukrainian]. Kyiv, Irpin: Perun Publ. 1736 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 30.07.2020

УДК 378:373.3

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.216719>

Ліліана Хімчук, кандидат психологічних наук, доцент кафедри фахових методик і технологій початкової освіти, педагогічного факультету ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ ЗАЦІКАВЛЕНЬ УЧНІВ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ ТЕОРІЇ МНОЖИННИХ ІНТЕЛЕКТІВ

У статті здійснено теоретичний аналіз досліджень вітчизняних і зарубіжних учених, наукові пошуки яких присвячені проблемам професійної підготовки майбутніх вчителів у сфері розвитку ранніх професійних зацікавлень учнів початкових класів.

Концептуальний підхід автора полягає у використанні теорії множинного інтелекту Г. Гарднера як методологічної основи підготовки вчителів початкових класів до діагностики, формування і розвитку ранніх професійних інтересів учнів. Рекомендовано доповнити зміст професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів тематикою, пов'язаною з формуванням умінь діагностувати й розвивати ранні професійні зацікавлення дітей.

Ключові слова: підготовка вчителів початкових класів; розвиток професійних зацікавлень; теорія множинного інтелекту.

Літ. 11.

*Liliana Khimchuk, Ph.D. (Psychology), Pedagogical Faculty,
“Vasyl Stefanyk Precarpathian National University”*

PREPARATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' PROFESSIONAL INTERESTS ON THE BASIS OF USING THE THEORY OF MULTIPLE INTELLIGENCES

The article provides a theoretical analysis of research by domestic and foreign scientists, whose works are devoted to the problems of professional training of future teachers in the field of the primary school students' early professional interests' development. The author's conceptual approach consists in using the G. Gardner's theory of multiple intelligence as a methodological basis for preparing the primary school teachers for the diagnosis, formation and development the early professional interests' of students.

The author details the main provisions of the theory of multiple intelligences, describes the types of intellects that express ways of capturing and processing information by people: linguistic, mathematical-logical, kinesthetic, visual-spatial, musical, intrapersonal, interpersonal, natural, existential. The features identifying different types of intelligence of primary school pupils are characterized. Based on the research of foreign scientists, the directions of early professional orientation of students have been developed, the list of professions that best corresponding to each of the types of intelligence of the child has been determined.

The author believes that a primary school teacher should support and develop the dominant type of the pupils' intelligence in the educational process, consult the parents to predict the possible professional orientation in the future. A list of recommended questions has been formulated for parents of students to better systematize their observations of child at home. The article emphasizes that for teachers who diagnose and guide students to develop their professional interests, it is important to monitor and notice changes in today's labor market, know the professions that will be most needed in the near future, if necessary, consult with experts on this issue. It is recommended to supplement the content of professional training of future primary school teachers with topics related to the formation of skills to diagnose and develop early professional interests of children.

Keywords: training of primary school teachers; development of professional interests, theory of multiple intelligence.

“У кожній дитині треба побачити питання, ту божу іскру, яку вихователь завдяки мистецтву виховання, пройнятого любов'ю, має вирішувати доти, доки ця дитина не знайде саму себе”.

Рудольф Штайнер

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Час панування й розвитку інформаційного суспільства, час експансії інформаційних технологій в усіх сферах

суспільного життя, вимагає якісно нових змін і в галузі підготовки педагогічних кадрів, яким народ довіряє найцінніше – теперішнє і майбутнє своїх дітей. Сьогодні нові технології у різних наукових сферах, дають змогу вчителю постійно й швидко підвищувати професійний рівень, вдосконалювати майстерність, бути потрібним тим, хто народився у цифрову еру. Слушними є слова видатного педагога-новатора Ш. Амонашвілі: “Педагог виховує нову людину, людину майбутнього, тому необхідно, щоб він сам уособлював найвищі риси нової людини, сам уособлював людину з майбутнього” [5, 13].

Великою мірою саме від учителя початкових класів залежить успішність реалізації дитиною свого потенціалу. Проте теперішня підготовка вчителів початкових класів зорієнтована в основному на забезпечення учнів знаннями й недостатньо орієнтує їх на життєве і професійне самовизначення.

Питанням професійного спрямування у початковій школі не приділяється належної уваги, оскільки вважається, що у молодших школярів ще немає підстав для здійснення серйозного професійного вибору, часто відсутні виражені інтереси й нахили, які легко змінюються. Учителі, відповідно до розроблених державних програм, вважають достатнім розвиток інтересу до професії батьків, до найбільш масових професій та формування в учнів любові й сумлінного ставлення до праці. Та цього, на жаль, виявляється замало. Як свідчать опитування, значна частина випускників середніх загальноосвітніх закладів не мають визначених професійних намірів, перебувають у стані невизначеності, непевності, що завжди є супутниками страху перед майбутнім. Змінити цю ситуацію, можна тільки кардинально змінивши підходи до підготовки вчителя у питаннях його компетентності щодо розвитку професійних зацікавлень молодших школярів. У контексті цього актуалізується проблема підготовки вчителів початкових класів до формування ранніх професійних зацікавлень молодших школярів з урахуванням сучасних досягнень світової науково-педагогічної спільноти.

Аналіз основних досліджень і публікацій. У вітчизняному освітньому просторі проблема професійної підготовки вчителя, формування його методичної готовності до різних видів діяльності, ідеї впровадження педагогічної майстерності та творчості є предметом дослідження багатьох науковців [2]. Значний доробок з означеної проблематики міститься у працях С. Гончаренка, І. Зязюна, М. Лещенко, Л. Хомич. Проблемою

методичної підготовки учителя початкових класів до формування ранніх професійних інтересів в учнів займалася Л. Тимчук. Досить глибоко і детально українськими науковцями С. Мельничуком, Н. Побірченко, В. Тименком досліджено проблеми підготовки покоління, що підростає, до професійного самовизначення. Психолого-педагогічним основам підготовки молоді до вибору фаху та вивченню соціально-економічних передумов професійного самовизначення присвячені дослідження Г. Балла, Г. Костюка, В. Моляко, Б. Федоришина. Заслужують на увагу ґрунтовні праці Ш. Амонашвілі, Л. Занкова, Н. Бібік, Л. Виготського, О. Савченко в яких визначено методичні, технологічні та практичні аспекти освітнього процесу початкової ланки освіти. Зарубіжні науковці-педагоги Т. Армстронг, Е. Висоцька, Г. Гарднер, Т. Гордон, К. Шмідт плідно вивчають шляхи підготовки вчителів до креативної діяльності, що гармонізує й створює передумови для успішного професійного спрямування молодших школярів. Особливий інтерес для дослідження становлять праці українських дослідників В. Гринько, Н. Лавриченко, М. Лещенко, В. Тименка, присвячені вивченню зарубіжного досвіду щодо впровадження теорії множинного інтелекту в освітні реалії [3; 4; 6].

Мета статті – вивчення проблеми підготовки вчителів початкових класів до розвитку професійних зацікавлень учнів на основі використання теорії множинного інтелекту Г. Гарднера.

Виклад основного матеріалу. Коло питань щодо необхідності підготовки молодого покоління до усвідомленого вибору професійного шляху, успішного подолання життєвих викликів, всебічний розвиток їх здібностей та обдарувань завжди було предметом наукових-педагогічних досліджень, дискусій, розвідок. Велику роль у розв’язанні означеної проблеми відіграють уміння вчителя початкових класів цілеспрямовано організувати освітній процес, в ході якого розвивати в учнів здатність до професійно-спрямованого інформаційного збагачення, діагностувати їхні здібності, таланти, професійні інтереси та створювати умови, що сприяють формуванню особистісних якостей відповідно до прогнозованої професійної діяльності.

На нашу думку, важливим підґрунтям та ефективною допомогою у підготовці вчителів початкових класів до розвитку професійних зацікавлень учнів може стати розроблена професором Гарвардського університету, всесвітньовідомим американським вченим-психологом, спеціалістом у галузі когнітивної

психології, пізнання та творчості Говардом Гарднером (Howard Gardner), теорія множинного інтелекту, що стала революційною в розумінні інтелектуальних здібностей людини [1]. Ця теорія швидко знайшла послідовників у всьому світі й стала неоціненним надбанням педагогічних систем різних країн.

Створена у 1983 р., теорія множинного інтелекту стала результатом багаторічних досліджень та проєктів співпраці провідних Гарвардських вчених у галузі когнітивних досліджень. Ця теорія розпочала революцію щодо розуміння процесу розвитку інтелекту в навчанні. Традиційно діагностика інтелектуального потенціалу базувалась на результатах тестових випробувань на IQ, які показували, що людина “розумна”, “нормальна” або “з відхиленнями”.

Г. Гарднер доводить, що інтелект людини є динамічним, багатомірним і виходить за межі можливостей лінгвістично-логічних здібностей, які традиційно діагностуються у процесі навчання. Ця теорія передбачає, що інтелект має не одну особливість, яка описує людські можливості в галузі інтелектуальної діяльності, й існує кілька типів інтелекту залежно від того, про який вид діяльності йде мова. Вчений у розробленій теорії виділяє та пояснює різні види інтелекту.

Американський психолог припускає, що зводити визначення інтелекту дитини до простої перевірки IQ недостатньо. Академічна успішність, безсумнівно, важлива, але настільки ж важливі й схильності дитини до малювання, музики, танців, підприємницької діяльності тощо. Всі ці схильності необхідно враховувати, визначаючи потенціал дитини. Так виникла теорія множинного інтелекту, яка доводить, що в людини існує дев'ять видів інтелекту, кілька з яких можуть домінувати.

Г. Гарднер виділяє дев'ять видів інтелекту, серед яких: лінгвістичний (мовний, вербальний); математично-логічний; кінестетичний (руховий); візуально-просторовий; музичний; природничий; внутрішньо-особистісний (інтраперсональний); міжособистісний (інтерперсональний); екзистенційний [10].

Основні положення теорії множинного інтелекту Говарда Гарднера полягають у наступному: *кожна людина має всі види інтелекту*, розвинені різною мірою; різні види інтелекту та рівень їх розвитку роблять людину унікальною, відрізняючи її від інших; рівень розвитку різних видів інтелекту людини є змінним і динамічним у процесі її життя; види інтелекту взаємодіють у різних поєднаннях один з одним; види інтелекту розвиваються завдяки різним

видам діяльності; види інтелекту – це потенціали, які можна активувати в процесі діяльності; всі види інтелекту рівноцінні [1].

Донедавна в суспільстві було прийнято вважати, що успішність дитини в школі є єдиним показником, який визначає її потенціал. Коли дитина дорослішає, більшість батьків хочуть, щоб вона стала всебічно розвинутою й успішною в різних сферах життя. Але перш ніж вона піде до школи, батьки, ознайомившись з теорією множинного інтелекту, повинні зрозуміти – кожна дитина розумна (має всі 9 видів інтелекту) і у чомусь обов'язково виявиться сильною, попри її оцінки та фізичну форму (за винятком окремих складних психічних захворювань).

Батьки повинні з раннього віку дитини навчитися розпізнати ознаки, які характеризують її вид інтелекту. Якщо батьки почнуть розвивати ці риси з раннього віку, то зможуть оцінити її потенціал і зрозуміти, що це може бути важливішим, ніж успішність з математики або фізики. У цьому контексті цікаві дані знаходимо у дослідженні Л.Тимчук, що займалась проблемою підготовки вчителів початкових класів до розвитку ранніх професійних інтересів учнів: “Слушними постають питання про те, з якого ж віку можна і потрібно формувати професійні інтереси та проводити діагностику профорієнтаційної спрямованості [8]. Десятиріччями фахівці з педагогіки, вікової психології, фізіології й практичні психологи ретельно вивчали характеристики й особливості дітей різного віку і виявили багато процесів становлення особистості, у тому числі й те, що 90% показників, які впливають на формування характеру людини, закладаються у віці до 34 місяців з моменту народження. З 50-х р. ХХ ст. нейробіологи та психологи, активно займаючись вивченням зв'язку між досвідом (сенсорним, перцептивним, руховим) дитини, антропометричними змінами й розвитком певних зон головного мозку, дійшли висновку, що зростання мозку відбувається не тільки внаслідок збільшення розмірів нейронів, але й завдяки збільшенню числа зв'язків між ними. При цьому найактивнішим періодом цього процесу є 27 тижнів з моменту зачаття та 30–50 місяців з моменту народження, що відповідає 2,5 рокам життя дитини. Найбільш показові ознаки цього процесу – співвідношення об'єму мозку дорослої людини й дитини. Мозок новонародженого за розмірами й вагою становить 25 % мозку дорослої людини. До кінця першого року життя це співвідношення дорівнює 50 %, до кінця другого року – 75 %, до 2,5-2,7 років – 90 %, до 25 років – 100 %. Таким чином, до кінця 30-32

місяців життя дитини нейробіотичні, психологічні, антропометричні та інші вроджені ознаки мають максимальний прояв. До цього віку відбувається остаточне формування вроджених даних, які потребують розвитку і можуть бути або розвиненими, або ні [7, 209].

З вище зазначеного стає зрозумілим: що чим раніше ми почнемо виявляти та розвивати різні види інтелекту дитини, то краще можемо зорієнтувати її у виборі майбутньої професійної діяльності.

На нашу думку, підготовка сучасного вчителя початкових класів до формування ранніх професійних зацікавлень повинна здійснюватися з урахуванням наукових досягнень Г. Гарднера зокрема, опанування теорії множинного інтелекту [10].

Коротко схарактеризуємо деякі з видів інтелектів, виокремлені американським ученим у контексті їх розвитку та впливу на формування ранніх професійних зацікавлень в учнів початкових класів.

1. Візуально-просторовий інтелект – це здатність розуміти форми, площини, кольори, лінії та розміри. Учитель початкових класів може визначити розвиненість цього виду інтелекту в учня за такими ознаками: у дитини добре розвинені уява й візуалізація, вона чутлива до навколишніх предметів (швидко й легко сприймає, адаптується до предметного середовища) кольорів та візерунків, любить, малювати, ліпити та виготовляти цікаві роботи, використовуючи різні кольори та види матеріалів, захоплюється складанням кольорових композицій, пазлів, розгляданням картографічних зображень; у таких учнів чудово розвинене бачення колористики в композиції, їм подобається діяльність, що потребує залучення уяви й візуалізації. Учителю слід звертати увагу на те, чи можуть вони відтворити в пам'яті зображення, предмети та пов'язані з ними емоційні асоціації, викликати в уяві образи, що були уявлені ними раніше й запам'ятались, пригадувати спогади за допомогою зображень (візуалізація).

Не повинно залишатися поза увагою учителя і те, наскільки учні спостережливі й уважні до різних дрібниць у навколишній дійсності; чи отримують задоволення від розбирання та складання різних елементів в одне ціле; чи люблять в ігровій діяльності моделювати, складати тривимірні пазли, конструктори (з блоків робити будинки, моделі машин, тварин тощо); чи люблять учні малювати й багато малюють, чи можуть представити власні ідеї графічно, чи орієнтуються у тривимірному просторі. У випадку

наявності в учнів вищеперерахованих особистісних характеристик, можна говорити про розвинутий у них візуально-просторовий вид інтелекту.

Учитель початкових класів, повинен не тільки сам підтримувати й розвивати виявлений домінуючий вид інтелекту в освітньому процесі, а й стати консультантом батьків дитини щодо прогнозування можливого професійного спрямування дитини в майбутньому. Коли у дитини добре розвинений візуально-просторовий тип інтелекту, батьки мають знати, що в майбутньому вона може себе успішно реалізувати, приміром у такій професійній діяльності, як інженер, архітектор, геодезист, дизайнер інтер'єрів, дизайнер комп'ютерних ігор, декоратор інтер'єру та ін. В цих професіях потрібно легко уявляти собі тривимірність об'єктів, що рухаються у просторі, моделювати навколишній простір [11].

2. Лінгвістичний інтелект (словесний, мовний) – це здатність до майстерного використання слів в усному та писемному мовленні, що включає вміння збирання й запам'ятовування словесної інформації.

Учителям початкових класів важливо знати, що цей вид інтелекту розвивається при вільному вираженні словами, слуханні та словесному описі елементів навколишнього світу, а також шляхом читання, написання оповідань, ведення щоденників. Слід зазначити, що на розвиток лінгвістичного інтелекту найбільше спрямована сучасна модель освіти; за яким, в переважній більшості, й визначається успішність у школі. Діагностуючи цей вид інтелекту в учнів, потрібно зазначити, наскільки вони чутливі до слів, їх порядку, звуку, ритму, голосової модуляції, чи проявляють інтерес до мови, слухання та читання книжок, експериментують зі словами (трансформують слова, граються, вигадуючи нові слова, рими, люблять словникові ігри, вигадують „свою” мову), вміють використовувати вербальні засоби для формування настрою, переказувати прочитане чи почуте, переконувати словом.

Виходячи із вищезазначеного, учитель початкових класів може зробити прогностичне припущення щодо професійної спрямованості таких учнів й рекомендувати як можливий вибір для їх успішної реалізації такі професії: вчитель мови, викладач, редактор, перекладач, логопед, секретар, стенограф, коректор, бібліотекар, архівіст, політик, письменник, поет, диктор радіо чи телебачення, журналіст, юрист, помічник керівника юридичної фірми [11].

3. Математичний-логічний інтелект – це здатність мислити абстрактно, розуміти числа,

використовувати їх, встановлюючи зв'язки між різними явищами, причинами явищ та їх наслідками. Учителям початкових класів, щоб виявити рівень розвитку цього типу інтелекту, потрібно взяти до уваги учнів, які добре логічно мислять, люблять використовувати цифри та зразки (наочні, числові, орнаментальні), їм подобається працювати з числами, формулами, оперувати математичними обчисленнями. Підтримуючи та розвиваючи математично-логічний вид інтелекту, учителі можуть спрямовувати учнів у подальшому професійному майбутньому на вибір фаху, що пов'язаний з управлінням фінансами, складанням бюджету, проведенням економічних досліджень. Учням та їх батькам можна рекомендувати вибір професій, де необхідні компетентності в царині формулювання гіпотез, оцінки, ведення рахунків, здійснення підрахунків та розрахунків, використання статистичних даних, проведення аудиту, де необхідно робити логічні умовиводи, аналізувати, створювати таксономії, класифікації, ідентифікаційні послідовності. До переліку професій, що можна розглянути, належать: бухгалтер, аудитор, економіст, спеціаліст у сфері публічних закупівель, страховий агент, математик, науковець, вчений у галузі точних наук, викладач математичних дисциплін, статистики, комп'ютерний аналітик, технік, планувальник, програміст, детектив, адвокат та ін. [11].

4. Музичний інтелект (слуховий, ритмічний) – це здатність чутливо розрізняти ритм, мелодію, темп, звуки, що надходять з навколишнього світу, отримання інформації, знань за допомогою опрацювання звуків (мислення звуками). Для діагностики цього виду інтелекту, вчителі початкових класів мають зосереджуватися на виявленні в учнів любові до музики, ритму, чутливості до впливу звуків навколишнього середовища (наприклад, співу птахів, звуків дощу, шуму вітру), а також на тому, як сильно впливають ритм та тональність звуків на дітей, чи краще засвоюється навчальний матеріал під музику (інколи учень, слухаючи чи опрацьовуючи навчальний матеріал, щось собі наспівує, мугикає, бурмотить), чи легко відтворюють почуту нову мелодію та ін. Розвивається музичний тип інтелекту під час музичних ігор, слухання музики, співу, ритмічних вправ, створення музики за допомогою відповідних комп'ютерних програм та ігор.

З метою виявлення в учнів музичного типу інтелекту, вчителі початкових класів можуть залучити до співпраці батьків, запропонувавши їм більш зосереджено поспостерігати за своїми

дітьми й дати відповіді на такі запитання: чи люблять Ваші діти співати та слухати музику? Чи легко Вашим дітям дається вивчення пісень, віршів, скоромовок, лічилок, дитячих рим? Чи спокійно Ваші діти сприймають музичний стиль “реп”, наскільки нескладно їм дається його розуміння? Чи подобається Вашим дітям читати разом з Вами? Чи чують та реагують на них Ваші діти різні випадкові, віддалені шуми? Чи слухають Ваші діти музику (вибивають ритм, наспівують, бурмочуть) під час виконання домашніх завдань чи навчаючись чогось нового (люблять навчитися під акомпанемент музики)? Чи Ваші діти співають або грають на музичному інструменті? Чи люблять Ваші діти музичні та анімаційні фільми, цифрові музичні ігри? Чи легко Ваші діти розпізнають ритм та різні мелодії? Чи Ваші діти краще й довше пам'ятають дати, математичні формули та періодичні таблиці, якщо при їх вивченні був використаний “реповий” (речитативний) стиль запам'ятовування, чи вони були проспівані у жвавому ритмі, ніж їх просто багаторазово повторює знайомий голос учителя?

Систематизувавши свої спостереження з опитуванням батьків щодо рівня розвитку музичного інтелекту в учнів, у разі діагностування його високого рівня, учителі можуть рекомендувати учням майбутній професійний вибір, що буде пов'язаний з музикою, її створенням, аранжуванням, записом, музичною критикою (аналізом музичних стилів, виконавської майстерності), співом, грою на музичних інструментах та ін. Серед професій до рекомендованого списку можна віднести такі: музикант, музичний терапевт, ді-джей (DJ), аранжувальник, фахівець з продажу музичних інструментів, автор пісень, інженер студії звукозапису, менеджер хору, композитор, диригент, інструменталіст, співак, викладач музики та ін. [11].

5. Кінестетичний (руховий) інтелект – це здатність мислити, виражати почуття, ідеї, здібності до розв'язання проблем через рухову активність (рух, координація рухів, гнучкість). Учителі початкових класів, спостерігаючи в освітньому процесі за поведінкою учнів з добре розвиненим кінестетичним інтелектом, помічають, що їм подобається рухова активність (рухливі ігри, танці, спортивні змагання, різні фізичні вправи на розвантаження), їх рухи добре скоординовані, вони добре спілкуються використовуючи “мову тіла” і жести. Для правильного виконання завдань здебільшого, мають побачити, як це роблять інші.

Залучаючи батьків до співпраці щодо кращого

діагностування не тільки рівня розвитку кінестетичного інтелекту їх дитини, а й її професійних зацікавлень, можливого найбільш відповідного спрямування її до майбутнього професійного вибору, можна запропонувати їм описати рухливу активність дитини. В цьому описі, який можна назвати “Кінестетичний портрет” учня, слід зазначити, наскільки подобаються йому фізичні вправи (розминки, руханки), рухливі ігри, танці, рольові вправи, які вимагають акторської гри, драматизації та міміки. Описати як любить відпочивати дитина (добре почуватися під час поїздок у нові місця, віддає перевагу активному відпочинку на повітрі, груповим рухливим іграм з постійною зміною зон у приміщенні, вміє придумувати нові інтерактивні ігри, що передбачають переміщення в просторі).

Створюючи такий портрет, слід зазначити також, чи є у дитини почуття контролю над власним тілом (контролює свої рухи, добре маніпулює різними предметами, пізнає навколишні предмети на дотик, чутливий до дотику та ін.), наскільки є вправною у фізичній діяльності (уміла, гнучка, швидка, непосидюча). Важливою характеристикою у цьому описі є також здатність виражати свої емоції та психологічні стани “мовою тіла” (жести, міміка, драматизація).

При виявленні розвинутого кінестетичного виду інтелекту в учнів, можна говорити про розвинені уміння у галузі надання послуг (транспортування, перевезення вантажів, доставлення замовлень, монтаж різних конструкцій, прибирання, обслуговування); спорті (легкоатлетичні види спорту); акторському мистецтві (виконання акторських, пантомімічних ролей, танці, хореографічні постановки); народно-прикладному мистецтві (різні види народних ремесел); модельному (презентація колекцій одягу) та туристичному бізнесі (організація подорожей, екскурсій на свіжому повітрі, рекреаційних та відновлюваних заходів, “зелений туризм”) та ін.

Учні, що мають найбільш розвинений саме цей вид інтелекту, можуть себе реалізувати у таких професіях: професійний спортсмен, учитель фізкультури, реабілітолог, фізіотерапевт, хірург, механік, майстер народного мистецтва, столяр, ювелір, фермер, лісник та ін. [11].

6. Міжособистісний інтелект визначається як здатність розуміти інших людей, їх настрої, почуття та мотиви їх поведінки. Учителі початкових класів, проводячи діагностичні спостереження за розвитком міжособистісного виду інтелекту в учнів, мають відзначати, наскільки вони активно вступають у

взаємовідносини з іншими, чи їм подобається бути частиною команди і як вони при цьому вибудовують стосунки (знаходять компроміси у складних ситуаціях, коли інші займають радикальну позицію, виступають посередниками у врегульованих конфліктах, із розумінням ставляться до думки інших), чи багато у них друзів. Слід зазначити, що цей вид інтелекту розвивається завдяки діяльності, спрямованій на подолання проблем і конфліктів між людьми або в процесі співпраці, коли необхідна взаємодія з іншими.

Виявивши в учнів добре розвинений цей вид інтелекту, можна констатувати наявність у них таких умінь: спілкуватися, виявляти співпереживання, навчати й навчатися, оцінювання інших, консультування та наставництва, переконувати, мотивувати, надихати, заохочувати, просувати, наглядати, продавати, координувати взаємодію (співпраця, налагодження переговорів, проведення співбесід, посередництва, делегування повноважень, коучінг, протистояння, залагодження конфліктів, набір персоналу).

Учням з яскраво вираженим міжособистісним інтелектом можна в майбутньому рекомендувати вибір таких професій: менеджер, директор школи (або будь-якого іншого закладу чи установи), співробітник з підбору кадрів, арбітр, соціолог, політик, антрополог, лікар, вчитель, секретар, медсестра, продавець, туристичний агент та інші – усі професії, що пов’язані зі взаємодією й контактами з людьми [11].

Батькам дітей з розвиненим міжособистісним видом інтелекту учителям початкових класів доречно порекомендувати спрямовувати коло професійних зацікавлень у напрямку професій, що передбачають викладання, співпрацю та вплив на інших, пом’якшення й усунення конфліктів, допомогу і опіку.

Учні, у яких розвинений внутрішньо-особистісний вид інтелекту, в міжособистісній взаємодії добре вміють контролювати свої емоції та поведінку, діяти відповідно до власних сил, своєї продуктивності. Учителі початкових класів відзначають, що таким учням притаманна схильність до пошуку та переживання внутрішніх емоцій, осмислення різних справ, процесів та явищ, їм подобається працювати самостійно, вони, часом, сором’язливі, мають добре розвинені творче мислення, інтуїцію, силу волі та внутрішню мотивацію (для отримання чогось їм не потрібна зовнішня мотивація до дій). Такі учні завжди мають власну думку з більшості питань й до них охоче звертаються за порадою інші. Розвиток цього виду інтелекту в учнів відбувається шляхом надання їм можливості самовираження.

Для діагностики в учнів внутрішньо-особистісного виду інтелекту, вчителям початкових класів бажано залучити до співпраці батьків, провести з ними роз'яснювальні бесіди щодо критеріїв діагностики, запропонувати анкетування, у якому вони мають відповісти на такі запитання: Чи вважаєте Ви, що Ваша дитина обмірковує (усвідомлює) свої думки, почуття та емоції, аналізує їх? Чи вважаєте Ви, що Ваша дитина шукає пояснення різних настроїв, поглядів, поведінки, способів реагування в тій чи іншій ситуації? Чи вважаєте Ви, що Ваша дитина розмірковує, цікавиться й шукає відповіді на філософські питання (наприклад, про сенс життя і смерті, людську природу, суть добра і зла та ін.)? Чи вважаєте Ви, що Ваша дитина вміє визначати сильні й слабкі сторони своєї особистості, визначити свої переваги й недоліки, має високу внутрішню мотивацію? Чи вважаєте Ви, що Ваша дитина виявляє спроби, намагається жити за власними правилами та переконаннями? Ваша дитина залюбки витрачає час на роздуми про себе та власне життя (вважає, що найголовніше – це ваше внутрішнє вдосконалення)? Ваша дитина записує різні думки, роздуми про події, що відбулись чи мають відбутися, висновки зі зроблених спостереження за собою та іншими людьми? Ваша дитина любить працювати самостійно? Ваша дитина вимагає необхідності пояснень чому й для чого необхідно виконувати те чи інше конкретне завдання?

Результати такої діагностики дають можливість виявити рівень розвитку внутрішньо-особистісного виду інтелекту. Розвиненість в учнів цього виду інтелекту дає можливість розглядати в майбутньому такі професії: педагог, вихователь, психолог, теолог, терапевт, консультант, соціальний працівник, науковець, викладач психології, священнослужитель, художник, фахівець з планування, підприємець та ін. Це професії, що потребують умінь заглиблюватись у себе, розуміти інших, сутність природи. Обирають такі професії ті, хто має багатство внутрішнього світу, живе у сфері духу, а не тіла. Опосередковано це потрібно в різних професіях, пов'язаних із роботою з людьми й для людей. Цей вид інтелекту людей, які люблять усамітнення, монахів, учених, що здебільшого не пристосовані до прози життя й навколишньої дійсності, моральних авторитетів, священників, філософів, законотворчих людей, що беззаперечно виконують закони, правила, кодекси, приписи.

Повертаючись до того, що кожна людина має всі види інтелекту, але розвинені різною мірою й поєднанні, учителю початкових класів важливо

знайти домінуючі й найбільш активовані конфігурації типів інтелекту в учнів для того, щоб не тільки їх розвивати з метою формування професійних зацікавлень, а й спробувати активізувати не домінуючі типи інтелекту, розширюючи тим самим коло можливостей подальшої самореалізації особистості учнів. Так, зокрема, Г. Гарднер виявив, що поєднання мовного (лінгвістичного) та особистісного (внутрішньо-особистісного і міжособистісного) видів інтелекту є важливими у професіях, пов'язаних із соціальною сферою, підприємництвом, орієнтованим на людей; математично-логічний вид інтелекту – у професіях, пов'язаних зі збором та обробкою даних, більш статичною роботою за столом; рухово-кінестетичний, природничий та просторовий види інтелекту потрібні в професіях предметної сфери; мовний, логічно-математичний, музичний та просторовий види інтелекту будуть необхідні в мистецьких та дослідницьких професіях, що потребують розвинутого креативного мислення, продукування різних ідей [10].

Наголосимо на тому, що людина має добре розвинутий не один, а декілька видів інтелекту. Ці індивідуальні особливості, що увиразнюються в поєднанні декількох видів інтелекту, є відбиттям наших особистих нахилів та інтересів, того професійного шляху, який ми обираємо за покликом серця. Визначаючи та розвиваючи групу різних видів інтелекту (здібностей, особистих уподобань, можливостей, інтересів, а можливо й талантів), яких є найбільше, які в нас домінують, можна вибрати не тільки омріяний (природо-відповідний) професійний шлях, а й вибудувати власну траєкторію особистісного розвитку загалом.

Теорія множинного інтелекту отримала велику популярність у світовій науковій спільноті. Так, зокрема, Томас Армстронг у книзі "Сім видів інтелекту: виявити їх у собі та розвинути", розвиваючи ідеї Г. Гарднера, зазначає: "У кожній людині проявлені всі види інтелектів, але нерівномірно, тобто вони функціонують у кожному випадку індивідуально, унікально. Людина може мати розвинуті всі види інтелектів, або лише кілька; у більшості людей наявними є різні здібності, але деякі з них можуть бути не виявленими; людина виявляє власні здібності поступово; всі види інтелектів інтегруються один з одним, жоден з них не реалізується автономно (самостійно); людина може бути розумною з усіх боків, у неї можуть бути представлені різні комбінації розвинутих видів інтелектів, і тому немає жодного стандарту, який би чітко визначав

(атрибути, характеристики, критерії) інтелект даної людини” [9].

За теорією множинного інтелекту Г. Гарднера, кожна людина індивідуальна й по-різному розвиває свій потенціал, свої види інтелектів. Плануючи власний розвиток, кожен повинен враховувати власні здібності та вроджені схильності (задатки) – відповідно до них вибирати освіту, обирати відповідну нам професію та спосіб життя, які становлять основу нашого задоволення життям [4]. Тому саморозвиток повинен бути усвідомленим та індивідуальним вибором, а не випадковістю чи способом розвитку, нав’язаним іншими.

Аналізуючи вибір професії у контексті концепції теорії множинного інтелекту, слід зауважити, що учителям, які діагностують та спрямовують учнів на той чи інший професійний шлях, важливо постійно використовувати моніторинг актуальних професій або прогностику професій, які будуть потрібними в найближчому майбутньому, тобто постійно спостерігати за змінами на ринку праці (консультуватися з фахівцями в цій галузі). Це відбувається тому, що бажані індивідуальні професійні профілі на ринку праці постійно змінюються. Так, зокрема, офісна робота та робота за комп’ютером потребують добре розвинутого лінгвістичного виду інтелекту, розробка телевізійного та графічного інтерфейсів користувача (програмування, що дозволяє взаємодію між додатками та користувачем) – розвинутого просторового інтелекту. Місця роботи, пов’язані з діяльністю в електронно-цифровому просторі та Інтернеті, підвищила попит на лінгвістичний, логіко-математичний та просторовий інтелект. Професії, що стосуються послуг, збільшують попит на осіб з добре розвинутим міжособистісним видом інтелекту.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, підготовка вчителів початкових класів до формування ранніх професійних зацікавлень учнів з врахуванням основних положень теорії множинного інтелекту є доцільною, оскільки надає вчителям можливість здійснювати діагностику рівнів розвитку видів інтелекту, відповідно до яких рекомендувати учням можливий перелік професійного спрямування у майбутньому. Проводити кваліфіковане консультування батьків з профорієнтації (розвитку професійних інтересів), надавати поради, що стосуються не тільки майбутнього професійного вибору дитини, а й багатьох інших життєвих питань, що потребують розв’язання.

У підготовку вчителів початкових класів до

професійної діяльності вважаємо за необхідне ввести навчальні дисципліни, доповнити зміст курсів темами, вивчення яких допомогло б сформувати у них компетентність щодо формування ранніх професійних зацікавлень на основі теорії множинного інтелекту. “Цей процес почнеться тоді, коли ми визнаємо за необхідне познайомитися зі своїми дітьми, своїми учнями, вихованцями, коли припинимо, з позиції тільки власного, і не завжди вдалого досвіду, нав’язувати їм свої стереотипи мислення, поведінки, допускаючи при цьому безліч помилок у вихованні та спілкуванні з ними, ускладнюючи тим самим своє і їх життя, спільне співіснування, коли ми самі почнемо вчитися жити в гармонії з собою й навколишнім нас світом” [7, 209]. Вважаємо, що тільки поважаючи й розуміючи особливості дитини, можна допомогти їй вирости щасливою людиною, здатною любити й поважати себе, інших людей, Всесвіт.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гарднер Говард. Структура разума: теорія множинного інтелекту Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligence. Москва, 2007. 512 с.
2. Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. 2016. № 4 . С. 11–20.
3. Лещенко М., Гринько В. Використання цифрових технологій у ході реалізації теорії множинного інтелекту в зарубіжних освітніх практиках. *Фізико-математична освіта* / гол. ред. О. В. Семеніхіна та ін. 2019. Вип. 4 (22). С. 79–85.
4. Лещенко М., Гринько В. Зарубіжний досвід використання теорії множинного інтелекту Говарда Гарднера в навчальному процесі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. № 10. С. 113–131. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2017_10_13 (дата звернення 01.06.2020).
5. Педагогічна мудрість віків: навч. посіб. / уклад.: В. Л. Омеляненко, А. І. Кузьмінський. Київ, 2009. 411 с.
6. Тименко В. Обдарованість дошкільників за теорією Говарда Гарднера. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2014. № 8 (27). С. 84–89.
7. Тимчук Л. І. Методична підготовка вчителів початкових класів до формування професійних інтересів учнів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 Академія педагогічних наук України ; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ, 2010. 298 с.
8. Тимчук Л. І. Прогностично-профорієнтаційна

робота вчителя початкових класів. *Методичний посібник*. Київ, 2009. 125 с.

9. Armstrong, Thomas (2009). Siedem rodzajów inteligencji – odkryj je w sobie i rozwijaj, tłum. M. Witkowska, Akademia Rozwoju Osobistego, MT Biznes, Warszawa, 2009.

10. Gardner, Howard Five Minds for the Future. Boston, MA: Harvard Business School, 2009. 169p.

11. Wysocka, Ewa Kim jestem i kim mogę się stać – niektóre problemy okresu dorastania związane z wyborem zawodu: Poradnik z serii “Wybór Zawodu” Ministerstwo Edukacji Narodowej, Kraków, 2011. 128 s.

REFERENCES

1. Gardner Howard (2007). Struktura rozumu: teoria i mnozhestvennogo intellekta [The structure of the mind: the theory of multiple intelligence]. Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligence. Moscow, 512 p. [in Ukrainian].

2. Pedagogichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyni tekhnolohiyi (2016). [Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies]. No. 4, pp. 11–20. [in Ukrainian].

3. Leshchenko, M. & Grinko, V. (2019). Vykorystannya tsyfrovyykh tekhnolohii u khodi realizatsii teorii mnozhyynnoho intelektu v zarubizhnykh osvitynikh praktykakh [The use of digital technologies in the implementation of the theory of multiple intelligences in foreign educational practices]. *Physical and mathematical education*. (Ed.). O.V.Semenikhin and others. Vol.4 (22), pp. 79–85. [in Ukrainian].

4. Leshchenko, M. & Grinko, V. (2017). Zarubizhnyy dosvid vykorystannya teorii mnozhyynnoho intelektu Hovarda Hardnera v navchalnomu protsesi [Foreign experience of using the theory of multiple intelligence by Howard Gardner in the educational process]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. No. 10,

pp. 113–131. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2017_10_13 (Accessed 01 June 2020). [in Ukrainian].

5. Pedagogichna mudrist vikiv (2009). [Pedagogical wisdom of the ages]. (Ed). V.L. Omelyanenko, A.I. Kuzminsky. Kyiv, 411 p. [in Ukrainian].

6. Tymenko, V. (2014). Obdarovanist doshkilnykiv za teoriyeyu Hovarda Hardnera [Gifted preschoolers according to the theory of Howard Gardner]. *Education and development of a gifted personality*. No. 8 (27). pp. 84–89. [in Ukrainian].

7. Timchuk, L.I. (2010). Metodychna pidhotovka vchyteliv pochatkovykh klasiv do formuvannya profesiynykh interesiv uchniv [Methodical preparation of primary school teachers for the formation of professional interests of students]. *Candidate's thesis*. Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; Institute of Pedagogical Education and Adult Education. Kyiv, 298 p. [in Ukrainian].

8. Timchuk, L. (2009). Prohnozychno-proforiyentatsiyna robota vchytelya pochatkovykh klasiv [Prognostic and career guidance work of primary school teachers]. *Methodical manual*. Kyiv, 125 p. [in Ukrainian].

9. Armstrong, Thomas (2009). Siedem rodzajow inteligencji – odkryj je w sobie i rozwijaj, tium births of intelligence – discover it in your room and develop it]. M. Witkowska, Akademia Rozwoju Osobistego, M.T. Biznes, Warszawa. 264 p. [in Polish].

10. Gardner, Howard (2009). Five Minds for the Future. Boston, M.A: Harvard Business School, 169 p. [in English].

11. Wysocka, E. (2011). Kim jestem i kim mogę się stać – niektóre problemy okresu dorastania związane z wyborem zawodu [Who I am and who I can become – some of the problems of the district of growth related to the choice of plant]. Adviser from the series “Choice of Plant” Ministerstwo Edukacji Narodowej, Kraków, 128 p. [in Polish].

Стаття надійшла до редакції 09.06.2020



“Корисним для себе (і для суспільства) буде тільки той, хто пізнав свою природу. Поді людина розуміє свою місію. Своє покликання на землі й виробляє для себе спосіб життя, в основі якого лежить “споріднена праця”. Тільки так людина може самоствердитися і самореалізуватися, а значить стати щасливою”.

*Тригорій Сковорода
український просвітитель-гуманіст, філософ, поет, педагог*



УДК 378.046-021.68-0047.22

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.216720>

Тетяна Горохівська, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки та інноваційної освіти
Національного університету "Львівська політехніка"

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН ТЕХНІЧНИХ ЗВО В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено теоретичний аналіз післядипломної педагогічної освіти як чинника розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти. З'ясовано зміст дефініції "післядипломна педагогічна освіта"; запропоновано авторське тлумачення цього поняття. Охарактеризовано професійну програму підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників "Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти", яка реалізується викладачами кафедри педагогіки та інноваційної освіти Національного університету "Львівська політехніка" в межах процесу підвищення кваліфікації.

Ключові слова: професійно-педагогічна компетентність; післядипломна освіта; підвищення кваліфікації; викладач вищої школи; технічний заклад вищої освіти; професійний розвиток.

Рис. 1. Літ. 11.

Tetyana Horokhivska, Ph.D.(Pedagogy), Associate Professor of the
Pedagogy and Innovative Education Department,
Lviv Polytechnic National University

DEVELOPING PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL COMPETENCY OF LECTURERS OF PROFESSIONAL DISCIPLINES FROM TECHNICAL UNIVERSITIES UNDER POSTGRADUATE TEACHER EDUCATION

The article presents a theoretical analysis of postgraduate teacher education as a factor in the development of professional-pedagogical competency of lecturers of professional disciplines from technical universities. It justifies the scientific-pedagogical literature and regulatory documents on the issue of postgraduate education. It clarifies the definition of postgraduate teacher education in the works of Ukrainian and foreign researchers (B. James, A. Kuzminskiy, N. Protasova et al.) and offers the author's interpretation of this concept. It shows that the component of postgraduate education is advanced training, which is seen as the acquisition of new or improvement of previously acquired competencies within a certain professional activity. Also, the article highlights the fact that professional development aims to compensate for gaps in the basic technical or pedagogical training and provide with modern knowledge and technologies. At the same time, it justifies the role of advanced training in the development of professional-pedagogical competency in lecturers of professional disciplines from technical universities. In this regard, it describes a professional programme of advanced training of research and teaching staff. The programme, called "Developing Professional-Pedagogical Competency in Lecturers", is implemented by the Pedagogy and Innovative Education Department at Lviv Polytechnic National University in the context of advanced training of research and teaching staff from this very institution. The article shows that its implementation is aimed at developing the structural components of professional-pedagogical competency of lecturers from technical universities. The author of the article defines these components as follows: cognitive-intellectual, personal-motivational, functional-technological, social-communicative and reflexive-regulatory. The article concludes that it is essential to improve the professional-pedagogical competency of lecturers of professional disciplines from technical universities under the reforms in higher education and the development of new types and spheres of professional-pedagogical activity. It is important to note that an effective tool for developing this competency is the system of advanced training, designed to ensure the dynamic development of the educational system in Ukraine.

Keywords: the professional-pedagogical competency; a postgraduate education; advanced training; a lecturer; technical university; professional development.

Постановка проблеми. В сучасних умовах реформування вищої національної освіти проблема розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти набуває особливої актуальності. Потреба у вдосконаленні

професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО спричинила появу низки суперечностей між потребою суспільства у підвищенні ефективності професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО та уповільненими темпами оновлення системи їхньої

післядипломної педагогічної освіти; між динамічними змінами у професійно-педагогічній діяльності, зумовленими зростанням вимог до конкурентоспроможності та традиційним змістом післядипломної освіти; між об'єктивною потребою цілеспрямованого розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО та недостатністю відповідного науково-методичного забезпечення цього процесу у системі післядипломної освіти. Подолання означених суперечностей значною мірою залежить від науково обґрунтованої системи післядипломної освіти науково-педагогічних працівників технічних ЗВО, орієнтованої на сучасні світові та вітчизняні педагогічні тенденції, суб'єкт-суб'єктну взаємодію, націленість на розвиток професійно-педагогічної компетентності педагогів у післядипломній освіті з урахуванням ефективних дидактико-методологічних орієнтацій.

Аналіз основних досліджень і публікацій засвідчує, що особливості післядипломної педагогічної освіти сьогодні є предметом дослідження зарубіжних і вітчизняних науковців й педагогів-практиків. Зокрема, необхідність неперервного професійного розвитку педагогів як процесу самореалізації особистості в умовах допрофесійної, професійної і післядипломної підготовки обґрунтовується у працях В. Андрущенко, І. Зязюна, В. Кременя, Н. Ничкало, В. Семиченко, С. Сисоєвої та ін. Дослідженню етапів становлення та розвитку системи післядипломної освіти, особливостям навчання педагогічних та науково-педагогічних працівників у процесі підвищення кваліфікації в галузі післядипломної освіти присвячено роботи таких авторів, як Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Н. Журавська, О. Коваленко, В. Крисюк, В. Кузьменко, В. Луговий, В. Олійник, В. Радкевич та ін. Важливі теоретичні положення андрагогічного підходу до проблеми підвищення кваліфікації знаходимо у дослідженнях С. Архіпової, В. Вихрущ, М. Громкової, Н. Протасової, В. Пуцова, Л. Романишиної та ін. Не позбавлена наукової уваги і проблема організації підвищення кваліфікації педагогів технічних закладів освіти. Так, у фокусі наукового розгляду опинилися питання, пов'язані із використанням особистісноорієнтованих педагогічних технологій у процесі підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників (О. Гура, І. Прокопенко, М. Сибірська та ін.). Можливості післядипломної педагогічної освіти у розвитку професійної, професійно-педагогічної компетентності викладачів закладів вищої освіти означаються у працях В. Введенського, О. Горностаєвої,

С. Демченко, Н. Кузьміної, А. Маркової, В. Семенової та ін. Але незважаючи на те, що кількість досліджень, присвячених розгляду ключових теоретичних положень модернізації системи післядипломної педагогічної освіти, особливостей організації та проведення підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, постійно зростає, доводячи поглиблення науково-педагогічної уваги до цього актуального напрямку, проблема розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти у форматі підвищення кваліфікації в галузі післядипломної освіти до останнього часу не знайшла достатнього наукового обґрунтування.

Мета статті. Здійснення теоретичного аналізу післядипломної педагогічної освіти як чинника розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Науковці підкреслюють, що в умовах суттєвої зміни ролі викладача відповідно змінюється спрямування і організаційна структура навчання у системі фахового зростання педагогічних та науково-педагогічних працівників, оцінювання педагогічної ефективності, визначення шляхів удосконалення управління цим процесом [5, 52]. "Сучасний педагог повинен стати носієм цінностей освіти, бути підготовленим до вибору та реалізації різних концепцій в умовах варіативної багаторівневої освіти, до постійної самоосвіти, самовдосконалення, саморозвитку, підвищення рівня професіоналізму" [9, 44].

В Україні професійна діяльність науково-педагогічного працівника регулюється Конституцією України та галузевим законодавством, що визначають особливості його конституційно-правового статусу. Зокрема, відповідно до ст. 53 Закону України "Про вищу освіту" (2014) [3] науково-педагогічні працівники – це особи, які за основним місцем роботи у закладах вищої освіти провадять навчальну, методичну, наукову (науково-технічну, мистецьку) та організаційну діяльність. Тоді як ст. 55 зазначає, що посади науково-педагогічних працівників (зокрема, викладача) можуть займати особи, які мають науковий ступінь або вчене звання, а також особи, які мають ступінь магістра. Науково-педагогічні працівники зобов'язані забезпечувати викладання на високому науково-теоретичному і методичному рівні, провадити наукову діяльність; підвищувати професійний рівень, наукову кваліфікацію; дотримуватись норм педагогічної етики, моралі; дотримуватися у науковій діяльності і освітньому процесі академічної

добросесності (ст. 58, [3]). Водночас специфіка фахових дисциплін вимагає від викладача технічного ЗВО: глибоких техніко-технологічних, економічних знань; знань тенденцій розвитку галузі виробництва; володіння методами і формами технічної творчості; здатності управляти сучасним устаткуванням і технікою; обізнаності у науково-технічних, політехнічних основах виробництва.

Практика доводить, що у технічному закладі вищої освіти у функціоналі, наприклад, викладача української мови і викладача технологій зварювального виробництва відсутні великі відмінності, окрім тієї, до якого циклу навчального плану належить ця дисципліна. Це означає, що викладач фахової дисципліни – педагог, який викладає навчальні дисципліни циклу професійної підготовки, безпосередньо пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю студента. Отже, незалежно від специфіки дисципліни (цикл загальної підготовки, цикл професійної підготовки), він здійснює свою професійно-педагогічну діяльність відповідно до посадової інструкції викладача, старшого викладача, доцента, професора. Відмінність складають лише мета, структура і зміст професійно-педагогічної діяльності, адже викладач фахових дисциплін технічного закладу вищої освіти здійснює професійну підготовку студента і від рівня його професійно-педагогічної компетентності залежить якість і конкурентоздатність майбутнього спеціаліста.

Зазначимо, що сьогодні стратегія і тактика реалізації післядипломної освіти педагогічних кадрів окреслена у низці нормативно-правових документів, таких як закони України “Про освіту” (2017), “Про вищу освіту” (2014), Постанова Кабінету Міністрів “Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників” (2019), Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст. (2002), Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (2016). Водночас на виконання Указу президента України “Про національну стратегію розвитку освіти України на період до 2021 року” (2013) наказом МОН України була затверджена галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти (2013), яка передбачала вдосконалення структури післядипломної освіти викладачів; забезпечення якості освіти на всіх рівнях, відповідно до світових та європейських стандартів; реалізацію інтеграції науки і практичної педагогічної діяльності [7]. Актуальність розроблення і прийняття цієї Концепції були зумовлені потребою:

- забезпечення якісного оновлення методології, змісту і технологій перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів для системи освіти на основі поєднання цілісного педагогічного процесу з науковими дослідженнями;

- врахування позитивного вітчизняного світового педагогічного досвіду та досягнення загальноприйнятих міжнародних освітніх стандартів;

- запровадження ефективного новаторського підходу до реалізації прогресивних теорій і технологій навчання;

- оновлення та узгодження змісту усіх складових системи підвищення кваліфікації, що передбачались освітніми стандартами.

Варто зазначити, що у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст. (2002) серед ключових проблем визначено необхідність професійного вдосконалення педагогічних працівників, розвиток конкурентоспроможної системи закладів освіти, які здійснюють перепідготовку та підвищення кваліфікації, розробку та впровадження державних стандартів післядипломної педагогічної освіти [8].

Аналіз педагогічної літератури дає підставу стверджувати, що сьогодні в наукових вітчизняних і зарубіжних дослідженнях відсутнє однозначне визначення змісту дефініції “післядипломна педагогічна освіта”. Наприклад Н. Протасова, я розглядає це поняття як “систему навчання та розвитку фахівців з вищою освітою, що відбувається у спеціалізованих навчальних закладах засобами самоосвіти та керується державними стандартами до фаху певних рівнів кваліфікації відповідно до вимог суспільно-економічного та науково-технічного прогресу” [6, 23]. Водночас А. Кузьмінський трактує досліджуване поняття як спеціальну освітню діяльність, що забезпечує розвиток та постійне збагачення творчого потенціалу педагога [4]. Б. Джеймс пропонує інше розуміння – широкий спектр заходів, за допомогою яких педагоги можуть розширити особистісну освіту, розвинути власну професійну компетентність і покращити розуміння педагогічних принципів і технологій [11, 15]. Ми вважаємо за доцільне запропонувати тлумачення поняття “післядипломна педагогічна освіта” як необхідної складової неперервної педагогічної освіти викладачів, що здійснюється на основі вільного вибору форм підвищення кваліфікації, основною метою яких є розвиток професійно-педагогічної компетентності відповідно до вимог сучасного освітнього простору.

Зазначимо, що як компонент неперервної

**РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН
ТЕХНІЧНИХ ЗВО В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

педагогічної освіти післядипломна педагогічна освіта виконує низку функцій, як-от: компенсаційну (можливість здобуття педагогами додаткової освіти); адаптувальну (приспосовування педагогів до змін та нововведень у соціально-економічному, освітньому, виробничому середовищі); розвивальну (підтримка всебічного розвитку особистості у післядипломний період шляхом збагачення і оновлення знань, умінь та навичок) [2, 682]. При цьому В. Введенський вказує на те, що цілі вищої і післядипломної педагогічної освіти різняться. Так, педагогічні заклади вищої освіти “несуть відповідальність за засвоєння історично сформованих, усталених професійних знань та умінь”, тоді як курси підвищення кваліфікації – за засвоєння актуальних та інноваційних професійних компетентностей [1, 51]. Виходячи з вищезазначеного, можна стверджувати, що метою післядипломної педагогічної освіти, з одного боку, є задоволення потреб науково-педагогічних працівників у професійному та особистому зростанні, а з іншого – забезпечення потреб закладів вищої освіти у кваліфікованих педагогічних кадрах з високим рівнем культури і професійно-педагогічної компетентності, здатних мотивовано і відповідально

кваліфікації у відповідність до поточних і перспективних потреб системи освіти;

- формування змісту навчання з урахуванням цільового спрямування, посадових обов’язків викладачів, попередньо здобутої освіти, досвіду професійно-педагогічної діяльності, індивідуальних інтересів і потреб науково-педагогічних працівників;

- застосування сучасних інноваційних технологій, які передбачають диференціацію та індивідуалізацію навчання;

- розробка та постійне удосконалення змісту післядипломної освіти;

- залучення професорсько-викладацьких і наукових кадрів, галузевої та академічної науки, провідних фахівців-практиків до навчального процесу.

Означений підхід знаходить реалізацію у діяльності кафедри педагогіки та інноваційної освіти Національного університету “Львівська політехніка” в рамках виконання професійної програми підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників “Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти” (рис. 1).

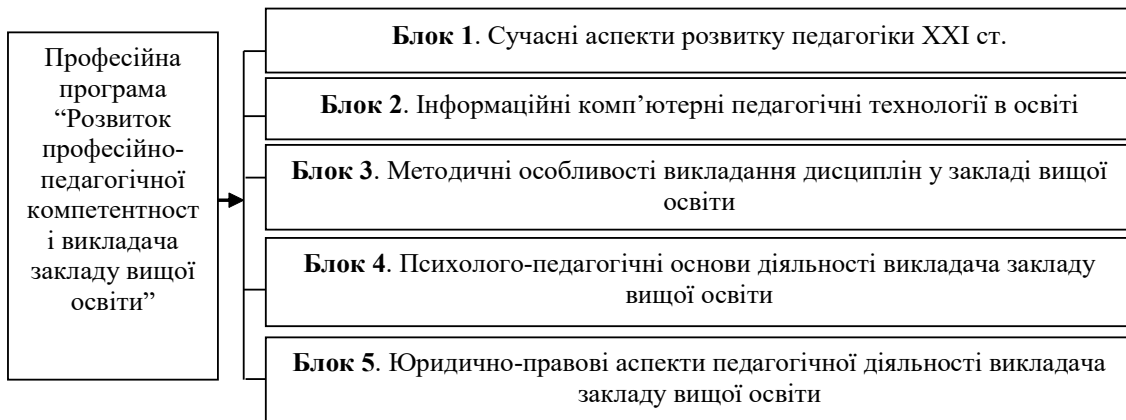


Рис. 1. Структура професійної програми підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників

виконувати посадові функції, впроваджувати в освітній процес інноваційні процедури.

Притому післядипломна педагогічна освіта має бути спрямована на: збагачення знань (предметних, методичних, психолого-педагогічних); розвиток мотивації до творчої діяльності; впровадження досягнень психолого-педагогічних наук і врахування особливостей їх реалізації у практиці ЗВО; поширення перспективного педагогічного досвіду. Серед завдань системи післядипломної освіти викладачів технічних ЗВО основними є такі:

- приведення обсягів та змісту підвищення

окреслені програмні результати спрямовані на розвиток взаємопов’язаних структурних компонентів професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО, яку ми у своєму дослідженні визначаємо як складне, інтегративне, професійно-особистісне утворення, що характеризує сукупність ціннісно-мотиваційних ресурсів, систему професійно важливих якостей і здібностей особистості, комплекс психолого-педагогічних і предметних знань, професійні уміння, комунікативний досвід і досвід самопізнання, відображає готовність до саморозвитку, забезпечує успішну реалізацію

професійно-педагогічної діяльності. До таких компонентів відносимо:

- пізнавально-інтелектуальний – ґрунтується на глибоких професійних знаннях, які забезпечують варіативність, оптимальність і ефективність побудови освітнього процесу;

- особистісно-мотиваційний – зрілість всієї системи особистісних якостей, цінностей і мотивів викладача, які продуктивно реалізуються у професійно-педагогічній діяльності;

- функціонально-технологічний – діяльність, спрямована на продуктивну реалізацію освітнього процесу, що передбачає розвиток груп умінь, які співвідносяться з відповідними функціями професійно-педагогічної діяльності: організаційні (мобілізаційні, інформаційні, розвивальні, орієнтаційні); дослідницькі; інтелектуальні; креативні; предметно-методичні; проєктувально-конструктивні (діагностичні, аналітичні, прогностичні, проєктувальні);

- соціально-комунікативний – здатність організовувати продуктивну взаємодію зі студентами і колегами в системі педагогічних (професійних, ділових) та міжособистісних відносин;

- рефлексивно-регулятивний – наявність у викладача умінь управляти власною поведінкою (регулятивна складова) шляхом осмислення ним підстав власних дій та вчинків (рефлексивна складова).

При цьому форми і методи роботи з реалізації означеної професійної програми підвищення кваліфікації викладачів передбачають, поряд із традиційними формами та методами, застосування активних, інтерактивних методів навчання науково-педагогічних працівників. До таких необхідно віднести: обмін досвідом; аналіз конкретних професійно-педагогічних ситуацій; тренінги (соціально-комунікативні; соціально-психологічні; розвитку професійно-педагогічних умінь і навичок); ділові ігри (проблемно-діяльнісні; моделювання); аукціони педагогічних ідей; дискусії; “круглі столи”; диспути [10, 89].

Висновки. Здійснений теоретичний аналіз післядипломної педагогічної освіти як чинника розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО дає підставу стверджувати: післядипломна педагогічна освіта впливає на стан і розвиток соціально-економічної, технологічної і культурної сфер суспільства двічі: спочатку якістю підготовки власне викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти, а потім – рівнем знань і навичок підготовлених ними випускників технічних ЗВО; сучасна післядипломна

педагогічна освіта – це багатофункціональний та відкритий процес неперервної педагогічної освіти, що має свої функції, зміст, форми і методи; результатом неперервної освіти викладачів технічних ЗВО в умовах післядипломної педагогічної освіти має стати високий рівень їх професійно-педагогічної компетентності, яка передбачає не тільки знання традиційних та інноваційних форм, методів, технологій і методик, але й готовність до їх доцільного використання в організації освітнього процесу технічного ЗВО.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у розгляді методичних засад розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти в процесі підвищення їхньої кваліфікації у системі післядипломної педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Введенський В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 51–55.

2. Енциклопедія освіти / гол. ред. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1024 с.

3. Закон України Про вищу освіту. *Відомості Верховної Ради*, 2014, № 37-38, ст. 2004. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.

4. Кузьмінський А.І. Організаційно-педагогічні основи безперервної освіти педагогічних кадрів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1997. 24 с.

5. Олійник В.В. Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти: монографія. Київ: Міленіум, 2003. 594 с.

6. Протасова Н.Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку. Київ: Шкільний світ, 1998. 176 с.

7. Про затвердження Галузевої концепції розвитку неперервної педагогічної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 14.08.2013 р. № 1176. *Вища школа*. 2013. № 9. С. 103–113.

8. Про Національну доктрину розвитку освіти. Указ Президента України № 347/2002 від 17 квітня 2002 р. URL: <http://www.zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.

9. Теплицька А. Науково-теоретичний аспект професійної компетентності: українська наукова школа. *Молодь і ринок. Щомісячний науково-педагогічний журнал*. Дрогобич, 2018. № 10 (165). С. 41–46.

10. Управління якістю освіти / В.І. Войтенко, А.О. Лавренюк, Л.М. Малинич, В.В. Мельник, В.В. Гуменюк; за заг. ред. А.О. Лавренюка.

Хмельницький: ХОІППО; Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2003. 184 с.

11. Department for Education & Employment. The English Education System: An overview of structure and policy. London : DEE, 1995. 36 p.

REFERENCES

1. Vvedenskii, V.N. (2003). Modelirovanie professionalnoi kompetentnosti pedagoga [Modeling professional competence of a teacher]. *Pedagogy*, Vol. 10, pp. 51–55. [in Russian].

2. Kremen, V.H. (Ed.) (2008). *Entsiklopediia osvity* [Encyclopedia of education]. Kyiv, 1024 p. [in Ukrainian].

3. Law of Ukraine on higher education (2014). Bulletin of the Verkhovna Rada, Vol. 37–38. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].

4. Kuzminskii, A.I. (1997). Orhanizatsiino-pedahohichni osnovy bezpervernoi osvity pedahohichnykh kadriv [Organization and pedagogical bases of continuous education of pedagogical staff]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv, 24 p. [in Ukrainian].

5. Oliinyk, V.V. (2003). Naukovi osnovy upravlinnia pidvyshchenniam kvalifikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv proftekhosvity: monohrafiia [Scientific bases of management of advanced training of pedagogical workers of professional education: monograph]. Kyiv, 594 p. [in Ukrainian].

6. Protasova, N.H. (1998). Pislidiplomna osvita pedahohiv: zmist, struktura, tendentsii rozvytku [Postgraduate education of teachers: content, structure, development trends]. Kyiv, 176 p. [in Ukrainian].

7. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine on approval of the sectoral concept of development of continuing pedagogical education №1176 of 14.08.2013. *High school*. Vol. 9, pp. 103–113. [in Ukrainian].

8. Decree of the President of Ukraine on the National Doctrine of Education Development № 347/2002 of April, 17, 2002. Available at: <http://www.zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> [in Ukrainian].

9. Teplytska, A. (2018). Naukovo-teoretychnyi aspekt profesiinoi kompetentnosti: ukrainska naukova shkola [Theoretical aspects of professional competence: Ukrainian scientific school]. *Youth and market. Monthly scientific-pedagogical journal*. Drohobych, Vol. 10 (165), pp. 41–46. [in Ukrainian].

10. Voitenko, V.L., Lavreniuk, A.O., Malinich, L.M. & Melnyk, V.V. (2003). Upravlinnia yakistiu osvity [Management of the quality of education]. Khmelnitskyi; Kamianets-Podilskyi, 184 p. [in Ukrainian].

11. Department for Education & Employment. The English Education System: An overview of structure and policy. London, 1995. 36 p. [in English].

Стаття надійшла до редакції 22.07.2020



“Будь-яке навчання людини, є не що інше, як мистецтво сприяти прагненню природи до свого власного розвитку”.

*Йоганн Генріх Песталоцці
видатний швейцарський педагог-новатор*

“Навіть в суспільстві двох чоловік я неодмінно знайду, чому у них повчитися. Їх достоїнства я постарюся наслідувати, а на їх недоліках сам буду вчитися”.

*Конфуцій
давньокитайський філософ*

“Праця – це одне з найчистіших і найшляхетніших джерел емоційного стану, радості діяння, творення. Думка, що народжена, збуджена, витончена в праці, стає радісною, оптимістичною”.

*Василь Сухомлинський
педагог, публіцист, письменник, поет*



УДК 378.011.3-51:373.3]:004.33

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.216721>

Андрій Крижановський, кандидат педагогічних наук, викладач-методист кафедри інформатики та інформаційних технологій в освіті Комунального закладу вищої освіти “Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж”

Неля Кириленко, кандидат педагогічних наук, викладач-методист кафедри інформатики та інформаційних технологій в освіті Комунального закладу вищої освіти “Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж”

Валерій Кириленко, кандидат психологічних наук, доцент кафедри методики навчання іноземних мов

Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ХМАРНИХ СЕРВІСІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Завдяки впровадженню інформаційних технологій в освіту з'явилися нові можливості для індивідуалізації та диференціації навчального процесу, зорієнтованого на розвиток самостійного мислення й ефективну організацію пізнавальної діяльності студентів. Особливої уваги заслуговують інформаційно-комунікаційні технології як один із дієвих засобів інтерактивного навчання. У статті розглядаються педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи із застосуванням хмарних технологій. Хмарні технології розглядаються як технології обробки даних, в яких комп'ютерні ресурси надаються інтернет-користувачеві як on-line сервіси.

Ключові слова: хмарні технології; он-лайн сервіси; майбутні учителі початкової школи; заклади вищої освіти; інформаційно-комунікаційні технології.

Лім. 9.

Andriy Kryzhanovskiy, Ph.D.(Pedagogy), Lecturer of the Information Technologies of the Informatics and Information Technologies in Education Department Municipal Institution of Higher Education “Vinnytsya Humanities and Pedagogical College”

Nelya Kyrylenko, Ph.D.(Pedagogy), Lecturer of the Information Technologies of the Informatics and Information Technologies in Education Department Municipal Institution of Higher Education “Vinnytsya Humanities and Pedagogical College”

Valeriy Kyrylenko, Ph.D.(Pedagogy), Associate Professor of the Methods of Teaching Foreign Languages Department of Vinnytsia Mykhaylo Kotsyubynskiy State Pedagogical University

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TRAINING OF FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS BY MEANS OF THE APPLICATION CLOUD SERVICES IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Due to the introduction of information technologies into education, new opportunities have emerged for the individualization and differentiation of the educational process, focused on the development of critical thinking and effective organization of cognitive activities in students. Special attention should be paid to information and communication technologies as one of the effective means for interactive learning. The article considers the pedagogical conditions of training the future elementary school teachers through cloud technologies. Cloud technologies are considered as data processing technologies in which computer resources are provided to the Internet user as on-line services. One of the ways to ensure the effectiveness of e-learning is producing and application of e-learning resources developed on the basis of up-to-date information and communication technologies posted on educational servers or other file servers of the global Internet, with the possibility of permanent remote access to the data. The article presents an experimental verification, in accordance with the proposed pedagogical conditions, the effectiveness of cloud technologies in the training future elementary school teachers. We state that as a result of the application of cloud technologies in the educational process of higher educational institutions, the level of the students' knowledge has improved. The application of these technologies and methods qualitatively changes the educational process, provides, intensifies educational activities of future elementary school teachers, provides the necessary conditions for self-development and the ability to continuously develop professional knowledge and apply it in their future profession. Cloud technologies open a free access to their stored materials and documents; application of video and audio files directly from the Internet (without additional downloading to the computer); conducting on-line lessons, trainings, round tables; new opportunities for research organization, project activities;

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ХМАРНИХ СЕРВІСІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

organization of on-line lessons, webinars, integrated practical classes, laboratory work; on-line communication with students of other educational institutions of Ukraine and other countries.

Keywords: *cloud technologies; online services; future elementary school teachers; institutions of higher*

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток комп'ютерної техніки та системного й прикладного програмного забезпечення, відмова розробників від підтримки попередніх версій операційних систем, змушує навчальні заклади постійно збільшувати фінансові витрати на їх оновлення, придбання та обслуговування. Зарадити проблемі частково можуть хмарні сервіси, що за певних умов дозволяють економити кошти, спрямовуючи їх лише на оплату хмарних послуг, а в разі використання безкоштовних сервісів – переважно на освітній процес. Нині існує значна кількість різноманітних хмарних сервісів, які можуть використовуватись у освітній діяльності закладів вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень. Наукові пошуки щодо використання хмарних технологій в освітньому процесі проводились вітчизняними вченими В. Биковим, А. Березніковим, Р. Гуревичем, М. Кадемією. Проведений аналіз літератури дозволив нам зробити висновок, що найбільш використовуваними в освітньому процесі є Software as a Service (програмне забезпечення як послуга), що забезпечує надання готового рішення для клієнта з мінімальною необхідністю налаштувань. Підписуючись на такий сервіс, керувати ним може будь-який користувач з мінімальним залученням системного адміністратора або взагалі без нього.

Актуальною для нашого дослідження вважаємо думку Ю. Бабанського, який зазначає, що ефективність освітнього процесу закладів вищої освіти залежить від умов, у яких він проходить та визначає “педагогічні умови як чинники (обставини), від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи” [1, 115]).

Мета статті. У статті запропоновані педагогічні умови застосування хмарних сервісів для підготовки майбутніх учителів початкової школи у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи у межах дослідження педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи із застосуванням хмарних технологій, будемо дотримуватися думки, що “умова – невіддільний компонент комплексу об'єктів (речей, їх станів, взаємодій)”. Весь цей комплекс загалом називають достатніми умовами явища. Якщо з усіх можливих умов відібрати загальні, одержимо необхідні умови, тобто ті, що наявні кожного разу,

коли має місце певна подія, наслідок, явище. Повний набір необхідних умов, з якого неможливо виключити жодного компонента, не порушивши обумовленості, називають “необхідним і достатнім” [8, 680].

У дослідженні термін “педагогічні умови” трактується нами як взаємопов'язана сукупність (комплекс) заходів (об'єктивних можливостей) освітнього процесу, внутрішніх (потреби, інтереси, ціннісні орієнтації, ставлення особистості до себе та інших (рефлексивна позиція, способи діяльності) та зовнішніх (зміст, форми, методи, засоби і технології навчання і виховання), що забезпечують високу результативність досягнення мети. Під час цього зовнішні характеристики об'єкта (освітнього процесу) взаємодіють із внутрішнім світом суб'єктів (студентів і викладачів).

Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів із застосуванням хмарних технологій визначаємо як сукупність взаємопов'язаних необхідних та достатніх чинників, що забезпечують, із урахуванням потреб, інтересів, можливостей особистості щодо ефективної майбутньої професійної діяльності, організацію, регулювання, взаємодію об'єктів, суб'єктів і явищ проєктованого професійно-орієнтованого освітнього середовища педагогічного закладу вищої освіти.

Ураховуючи методологічні засади, компоненти та різні підходи науковців до визначення педагогічних умов, а також результати експерименту, було визначено, що підготовка майбутніх учителів початкової школи із застосуванням хмарних технологій може бути забезпечена за таких педагогічних умов:

1. Використання в освітньому процесі закладів вищої освіти хмарних технологій як моделі забезпечення доступу до освітніх ресурсів в умовах електронного навчання.

2. Використання змішаного (Blended-learning) навчання як інноваційної форми професійної підготовки майбутніх педагогів.

3. Організація підготовки майбутніх педагогів професійного навчання у Smart-університеті.

4. Створення та використання в освітньому процесі закладів вищої освіти електронних освітніх ресурсів.

Зазначені педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи в освітньому процесі закладів вищої освіти становлять системну єдність. Реалізація комплексу

педагогічних умов заснована на переосмисленні основних напрямів організації роботи та наповнення професійно-орієнтованого освітнього середовища педагогічного закладу вищої освіти, взаємозв'язку готовності до інноваційної педагогічної діяльності на різних рівнях і інноваційної компетентності майбутніх учителів, а також особливостей стимулювання пізнавальної діяльності студентів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. В умовах швидкого їх розвитку та зростання вимог до якості освіти необхідним стає процес адаптування та впровадження нових інформаційних сервісів на основі конкурентних технологій.

Як зазначає С. Гринчак, сучасні технології дають змогу не купувати дороге програмне забезпечення для установки на комп'ютер, адже можна розгорнути хмарну інфраструктуру і мати доступ до неї з будь-якого місця, з будь-якого обладнання, підключеного до Інтернету. Саме тому на сучасному етапі розвитку інформаційно-комунікаційних технологій багато організацій, зокрема і освітніх установ, відходять від використання власного обладнання і програмного забезпечення, використовуючи сервіси на основі хмарних технологій [5].

Під час проведення дослідження ми проаналізували матеріали Всеукраїнського науково-методичного Інтернет-семінару, проведеного Інститутом інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, присвяченого тенденціям розвитку хмарних технологій, розробці віртуальних навчальних середовищ, програмним забезпеченням хмарного середовища, безпеці хмарних технологій, соціальним мережам, засобам Веб 2.0, хмарним технологіям мобільного навчання, застосуванню хмарних технологій у відкритій освіті закладів вищої освіти, початковій школі, професійно-технічній освіті, профорієнтаційній роботі, післядипломній освіті, сертифікації фахівців [3]. Зауважимо, що серед напрямів застосування інформаційно-комунікаційних технологій, хмарні технології – є одними із найбільш привабливих для освітян. Причиною цього є те, що доступ до “хмари” можна отримати не лише з персонального комп'ютера, але й з будь-якого пристрою, підключеного до мережі Інтернет, а для роботи програмного забезпечення “хмари” використовують потужності віддаленого серверу без встановлення, доступ до хмари можуть мати одночасно чимало користувачів, які мають такі права доступу.

Зберігання у хмарі не лише даних, а й додатків, змінює обчислювальну парадигму в бік традиційної клієнт-серверної моделі, при якій на

стороні користувача зберігається мінімально необхідна функціональність. Таким чином, необхідність встановлювати оновлення програмного забезпечення, проводити перевірку на віруси й інше обслуговування покладається на провайдера хмарного сервісу. Це також означає, що загальний доступ, управління версіями, спільне редагування стають набагато простішими, ніж коли додатки і дані розміщені на призначених для користувача комп'ютерах [9].

Національним інститутом стандартів і технологій США визначено такі обов'язкові характеристики хмарних сервісів:

1. Самообслуговування на вимогу – споживач самостійно визначає і змінює інформаційні потреби, такі як серверний час, швидкості доступу і обробки даних, об'єм даних, що зберігаються, без взаємодії з представником постачальника послуг.

2. Універсальний доступ по мережі – послуги доступні споживачам по мережі передачі даних незалежно від використовуюваного пристрою.

3. Об'єднання ресурсів – провайдер об'єднує ресурси для обслуговування великої кількості споживачів в єдиний потік для динамічного перерозподілу їх між споживачами в умовах постійної зміни попиту на них; при цьому споживачі контролюють тільки основні параметри послуги (наприклад, об'єм даних, швидкість доступу), але фактичний розподіл ресурсів, що надається споживачеві контролює провайдер (у деяких випадках споживачі все-таки можуть керувати деякими фізичними параметрами перерозподілу, наприклад, указувати бажаний центр обробки даних з міркувань географічної близькості).

4. Гнучкість, послуги можуть бути надані та розширені або обмежені в будь-який момент часу, без додаткових витрат на взаємодію з провайдером, як правило, в автоматичному режимі.

5. Облік використання – постачальник послуг автоматично обчислює спожиті ресурси на певному рівні абстракції (наприклад, об'єм даних, що зберігаються, кількість користувачів, кількість транзакцій), і на основі цих даних оцінює об'єм наданих користувачам потрібних інформаційних ресурсів [6, 100].

Переваги хмарних технологій і сервісів зумовили їх активне впровадження у різні сфери сучасного життя. Зокрема, їх використання у навчанні суттєво зменшує вимоги до ресурсів персональних комп'ютерів, дає змогу педагогам створювати та зберігати потужні масиви інформації, забезпечувати доступ до них здобувачам освіти.

Академік В. Биков зазначає, що хмарний сервіс містить три основні характеристики, які відрізняють його від звичайного сервісу: режим “ресурси за запитом”; гнучкість; незалежність від елементів управління [4, 15].

За допомогою “хмарних” сервісів отримуємо доступ до інформаційних ресурсів будь-якого рівня і потужності, використовуючи тільки підключення до Інтернету і Веб-браузера.

У статті А. Березнікова зазначається, що умовно всі види хмарних послуг ділять на три типи: Software as a Service (програмне забезпечення як послуга); Platform as a Service (платформа як послуга); Infrastructure as a Service (інфраструктура як послуга) [2]. As a Service означає, що всі види хмар надаються за моделлю підписки, тобто використовуються тільки тоді, коли в них є необхідність.

Послуги типу Platform as a Service (платформа як послуга) розраховані передовсім на розробників, і є наборами готових компонентів для створення додатків, а також фреймворками для керування платформою. У цьому випадку компонентами будуть сервіси даних, репозитарії, інструменти автоматизованого деплою, середовища тестування тощо. Приклади PaaS-сервісів – Google AppEngine, VMWare Pivotal Cloud Foundry, Red Hat’s OpenShift, Heroku та ін.

Infrastructure as a Service (інфраструктура як послуга) – інфраструктура як послуга до використання хмарних процесорів, пам’яті, дисків та мережі, з яких створюються сервери-маршрутизатори та налаштовується мережева топологія під потреби ЗВО.

Завдяки впровадженню інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес з’явилися нові можливості для індивідуалізації та диференціації освітнього процесу, зорієнтованого на розвиток самостійного мислення та ефективну організацію пізнавальної діяльності студентів закладів вищої освіти. За цих умов, як зазначає С. Литвинова [7, 100], “...хмарні сервіси є ідеальною платформою для автоматизації освітнього процесу, оскільки, по-перше, не потребують витрат на придбання апаратного забезпечення і адміністрування готового рішення, по-друге, дозволяють одночасно співпрацювати великій кількості користувачів, а по-третє, хмарні технології зараз – наймодніший тренд, і нашим випускникам жити саме у “хмарному” майбутньому...” [7, 100].

Наявні сьогодні хмарні технології з точки зору організації навчального контенту дають змогу викладачеві: структурувати навчальний матеріал; будувати освітній процес на основі взаємодії

“викладач-студент”; систематизувати навчальний контент; організувати спільну проектну діяльність майбутніх педагогів.

Аналізуючи хмарні сервіси, які зручно використати в освітньому процесі, ми дійшли висновку, що варто звернути особливу увагу на пакет сервісів Google, що є доступними і безкоштовними для всіх користувачів Google-акаунту. У процесі дослідження, нами було розглянуто сервіси Google (Gmail-пошта, Google-Диск, Google Docs, Google Apps, Google-Forms), а також сервіси: Майстер-тест, Learning Apps, відеохостинг Youtube, Ментальні карти, Хмара тегів, WordArt, Glogster, Інтерактивні мультимедійні плакати, блоги.

Описані хмарні сервіси дають викладачеві змогу створювати якісні дидактичні матеріали, що сприятиме поліпшенню освітнього процесу в умовах електронного навчання, уможливить зробити навчання більш інформативним та інтерактивним.

Викладачі Комунального закладу вищої освіти “Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж” постійно слідкують за новаціями у сфері інформатизації освітнього процесу, створення та використання сучасних дидактичних розробок на базі інформаційно-комунікаційних технологій. Зокрема, викладачами кафедри інформатики та інформаційних технологій в освіті активно досліджуються можливості використання в освітньому процесі сервісів на базі хмарних технологій з метою створення сучасних електронних інтерактивних дидактичних матеріалів.

Гіпотеза нашого дослідження полягала у припущенні, що рівень підготовки майбутніх учителів підвищиться за рахунок використання в освітньому процесі спеціалізованого електронного освітнього ресурсу.

Для підтвердження сформульованої гіпотези нами проведено експеримент у двох групах 2 курсу (гр. 21ШБ, гр. 22ШБ) здобувачів вищої освіти рівня “бакалавр початкової освіти” спеціальності 013 “Початкова освіта”.

Як критерій для аналізу рівня навчальних досягнень обох груп, ми враховували поточні семестрові оцінки і, використовуючи методи математичної статистики, визначили, наскільки значима різниця оцінок, отже, чи можна прирівняти ці групи як такі, що мають однаковий рівень знань з предмету. Для визначення вірогідності результатів дослідження використали критерій Стьюдента.

Для проведення експерименту в 1 групі навчання проводилося за експериментальною

методикою, а в 2 – за традиційною. У контрольній групі методика проведення занять не змінювалась, а в експериментальній використовувалися елементи електронного навчання та сервіси хмарних технологій.

У процесі проведення експериментальної роботи заняття проводилися за звичайним регламентом. Під час контрольного зрізу на завершальному етапі експерименту підтвердилась наша гіпотеза. Контрольні завдання в обох групах були однаковими, але успішність їх розв'язання помітно відрізнялась, що дає право вважати, запропоновані нами методи більш ефективними.

Висновки. Відповідно до запропонованих педагогічних умов, було доведено ефективність використання хмарних технологій у процесі підготовки майбутніх учителів. Результати дослідницько-експериментальної роботи засвідчили, що використання елементів електронного навчання дають змогу якісно змінити рівень знань з у майбутніх педагогів з дисциплін, що ними вивчаються. Окрім того, підтверджено, що використання описаних технологій і методів якісно змінює освітній процес, забезпечує інтенсифікацію освітньої діяльності майбутніх педагогів у сучасному закладі вищої освіти, створює необхідні умови для саморозвитку та вміння здійснювати неперервне оволодіння фаховими знаннями, застосовувати їх у своїй майбутній професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. Москва: Педагогика, 1989. 560 с.
2. Березніков А., Жалдак М.І. Види хмарних сервісів: який обрати та огляд хмарних провайдерів. URL: <https://www.de-novo.biz/blog/vidi-hmarnih-servisiv-yakij-obrati-ta-oglyad-hmarnih-provajd-8>.
3. Биков В. Ю. Хмарні технології в освіті: матеріали Всеукраїнського науково-методичного Інтернет-семінару. ІТЗН НАПН України. 2018. URL: <https://www.twirpx.com/file/1909983>.
4. Гуржій А. М., Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології у професійно-технічній освіті: монографія. за ред. академіка НАПН України Гуржія А.М. у 2 частинах. Ч.2. Вінниця: Нілан-ЛТД, 2016. С. 329–357.
5. Гринчак С. І. Використання хмарних технологій в навчальному процесі. URL: <https://goo.gl/mQzhzk>.
6. Коптелов А., Беркевич В. Вопросы информационной безопасности при аутсорсинге IT-процессов компании. URL: <http://citcity.ru/15815>.
7. Литвинова С. Г. Хмарні технології в управлінні дошкільними навчальними закладами.

Информационно-компьютерные технологии в экономике, образовании и социальной сфере. Выпуск 8. Симферополь: ФЛП Бондаренко О.А., 2013. С. 99–101.

8. Философский энциклопедический словарь. Москва, 1983. 840 с.

9. Хмарні технології. URL: http://informatika.udpu.org.ua/?page_id=1923.

REFERENCES

1. Babanskyi, Yu. K. (1989). *Izbrannye pedagogicheskie trudy* [Selected pedagogical works]. Moscow, 560 p. [in Russian].
2. Bereznikov, A. (2018). *Vydy khmarnykh servisiv: yakyi obraty ta ohliad khmarnykh provaiderv* [Types of cloud services: which to choose and an overview of cloud providers]. Available at: <https://www.de-novo.biz/blog/vidi-hmarnih-servisiv-yakij-obrati-ta-oglyad-hmarnih-provajd-8>. [in Ukrainian].
3. Bykov, V. Yu. & Zhaldak, M. I. (2018). *Khmarni tekhnolohii v osviti: materialy Vseukrainskoho naukovo-metodychnoho Internet-seminaru* [Cloud technologies in education: the materials of the Ukrainian scientific-methodical Internet-seminar]. Available at: <https://www.twirpx.com/file/1909983>. [in Ukrainian].
4. Hurzhii, A. M. Hurevych, R. S. & Kademiia, M. Yu. et al. (2016). *Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii u profesiino-tekhnichnii osviti: monohrafiia* [Information and communication technologies in vocational education: a monograph]. Vol.2. Vinnytsia. pp. 329–357. [in Ukrainian].
5. Hrynychak, S. I. *Vykorystannia khmarnykh tekhnolohii v navchalnomu protsesi* [The use of cloud technologies in the educational process]. Available at: <https://goo.gl/mQzhzk>. [in Ukrainian].
6. Koptelov, A. & Berkevich, V. *Voprosy informatsionnoy bezopasnosti pri autsorsinge IT-protsessov kompanii* [Information security issues when outsourcing the company's IT processes]. Available at: <http://citcity.ru/15815>. [in Russian].
7. Lytvynova, S. H. (2013). *Khmarni tekhnolohii v upravlinni doshkilnymy navchalnymy zakladamy* [Cloud technologies in the management of preschool educational institutions]. *Information and computer technologies in economics, education and social sphere*. Vol. 8. Symferopol. pp. 99–101. [in Ukrainian].
8. *Fylosofskyi entsyklopedycheskyi slovar* [Philosophical encyclopedic dictionary]. Moscow, 840 p. [in Russian].
9. *Khmarni tekhnolohii* [Cloud technologies]. Available at: http://informatika.udpu.org.ua/?page_id=1923. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 11.08.2020

УДК 331.102.24:37.032:364

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.216722>

Ірина Термоса, кандидат економічних наук, проректор з науково-педагогічної роботи
Глухівського національного педагогічного університету

АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

У статті охарактеризовано поняттєво-категоріальний апарат дефініції “професійна компетентність”. Визначено основні нормативні документи та законодавчі акти забезпечення підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери при формуванні їх економічної компетентності. Розкрито авторське бачення тлумачення економічної компетентності фахівців соціальної сфери та його складових. Виділено когнітивний компонент як найважливіший, що відображає обґрунтування ролі знань у формуванні економічної компетентності. Встановлено, що необхідну роль у формуванні економічної компетентності при підготовці соціального працівника відіграє знання ним детермінант соціального забезпечення як основної форми соціального захисту населення – державних соціальних стандартів і гарантій.

Ключові слова: соціальний захист; фахівець соціальної сфери; економічна компетентність; державні соціальні стандарти і гарантії.

Табл. 2. Літ. 7.

Iryna Termosa, Ph.D.(Economics), Associate Professor,
Vice-Rector of Scientific and Pedagogical Work
Hlukhiv Oleksander Dovzhenko National Pedagogical University

ASPECTS OF FORMATION OF ECONOMIC COMPETENCE IN THE PROCESS OF TRAINING SPECIALISTS IN THE SOCIAL SPHERE

The article describes the conceptual and categorical apparatus of the definition “professional competence”. The main normative documents (professional standards and standards of higher education) and legislative acts to ensure the training of future specialists in the social sphere in the formation of their economic competence are identified. It is stipulated that the practical preparation of the future social specialist for social protection of various groups of the population, in particular social security, requires the formation of economic competence.

The author’s vision of interpretation of economic competence of social specialists in terms of necessary knowledge, acquired skills, a set of opportunities and abilities in the field of economic knowledge for effective professional activity in the field of social services, social assistance and social work in general. The constituent components of economic competence in the training of specialists in the social sphere are described: motivational, cognitive, procedural and personal.

The cognitive component is highlighted as the most important, which reflects the rationale for the role of knowledge in the formation of economic competence. It is substantiated that the formation of economic competence of the future specialist in the social sphere takes place in higher education institutions within a holistic pedagogical process in the study of specialized socio-economic disciplines (“Economic foundations of social work”, “Economics of social work”, “Social economy”, “Social protection”). And through the use of such methods of organizing educational activities as business games, situational tasks, development of socio-economic projects. It is established that the necessary role in the formation of economic competence in the training of a social worker is played by his knowledge of the determinants of social security as the main form of social protection – state social standards and guarantees. A brief description is given on the basis of legislative acts and the established size of the subsistence minimum as a state social standard and minimum wages and old-age pensions as the main state social guarantees.

Keywords: social protection; a specialist of social sphere; economic competence; state social standards and guarantees.

Постановка проблеми. У сукупності сучасних соціально-економічних проблем України, зумовлених трансформацією різних сфер, зокрема економічної, важливого значення набуває проблема соціального захисту населення. Стаття 46 Конституції України гарантує соціальний захист усім групам населення як забезпечення суспільно нормальних умов життєдіяльності. Визначаючи

основною метою соціального захисту забезпечення громадян мінімально необхідним життєвим рівнем, надзвичайно важливою залишається необхідність надання кожній особі можливості вільно розвиватися, реалізовувати себе, свої здібності, гарантувати дотримання стабільності в суспільстві та соціального добробуту. Розв’язання окресленої проблеми вимагає спеціально підготовленого спеціаліста,

здатного надати кваліфіковану допомогу різним категоріям населення. Такими спеціалістами у розрізі означеної проблематики виступають фахівці соціальної сфери, а тому їхнє питання підготовки набуває неабиякої актуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вагомими дослідженнями в галузі підготовки фахівців соціальної сфери, в тому числі і в системі вищої освіти, є праці вітчизняних учених: І. Звереві, А. Капської, О. Карпенко, Т. Матвійчук, Л. Міщик, К. Профатилова, Л. Хоменко-Семенова, О. Ярошенко.

Питаннями вивчення соціального захисту населення, економічних основ соціальної роботи, формування економічних компетентностей у працівників соціальної сфери займалися такі провідні вітчизняні вчені, як О. Амоша, Н. Болотіна, М. Кривцова, Г. Лопушняк, О. Любчук, М. Мальований, О. Новікова, Л. Павлова, А. Приходько, І. Прокопенко.

Проте концептуальні зміни в галузі соціальної роботи в сфері вищої освіти та трансформаційні ринково-економічні процеси в системі соціального захисту зумовлюють необхідність дослідження формування економічної компетентності як складової професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до соціального захисту різних груп населення.

Мета статті полягає у розкритті питань формування економічної компетентності в процесі підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

Виклад основного матеріалу. Соціальна робота – це дуже складний процес, який вимагає глибоких знань у багатьох галузях життєдіяльності людини, зокрема управління, економіки, психології, соціології, педагогіки, медицини правознавства тощо. Ефективність соціальної роботи залежить не тільки від рівня підготовки соціального працівника, знань, досвіду, але й від його особистісних особливостей і якостей.

Компетентність (від лат. *comptens* – “приналежність по праву”, відповідний, здатний) виступає індивідуальною характеристикою рівня відповідності вимогам професії. Компетентність слід відрізняти від компетенції – певної сфери, кола питань, які людина уповноважена розв’язувати. Тобто, компетенції розуміються як результат розвитку основних здібностей, які здобуваються самим індивідумом на основі їх властивості бути діючими. Саме вони допомагають людям досягати індивідуально важливих для них цілей – незалежно від природи цих цілей і соціального середовища, в якому ці люди живуть і функціонують.

У науковій літературі існує визначення

професійної компетентності як комбінації психічних якостей, певного психічного стану, який дає змогу діяти самостійно і відповідально та виконувати певні трудові функції.

Під професійною компетентністю фахівця соціальної сфери, на нашу думку, розуміється наявність спеціальних знань, умінь та навичок, професійно значущі якості особистості фахівця соціальної сфери. Компетентність пов’язана з наявними професійними знаннями та професійною ерудицією. А компетенція – це загальна здатність, заснована на знаннях, досвіді, цінностях, які придбані завдяки навчанню.

Професійність фахівця соціальної сфери становить сукупність якостей, що відображають ступінь його кваліфікації, рівень знань і вмінь, готовність до виконання комплексу заходів соціального обслуговування, соціальної допомоги та соціальної роботи населення загалом. Якщо оцінювати основну роль соціального працівника, то він є фахівцем, уповноваженим державою надавати допомогу людині, що опинилася у важкій життєвій ситуації.

На сучасному етапі розвитку суспільства професійна підготовка фахівця соціальної сфери великою мірою залежить від соціального замовлення суспільства, його потреб у фахівця відповідного профілю. У таких умовах ступінь підготовленості стає домінуючим фактором у системі вищої освіти, який визначає не тільки конкурентоспроможність особистості, але і можливість його соціальної адаптації.

На наш погляд, поняття “компетентність” має характеризуватися у більшості блоком професійних компетенцій. Очевидно, що основу професійної діяльності майбутніх фахівців становить сукупність професійних компетенцій. До цього блоку повинні входити особистісні характеристики, такі як:

- володіти певним обсягом професійних знань і застосовувати їх на практиці;
- вміти розробляти та запроваджувати професійні моделі на практиці;
- здійснювати дослідження у своїй професійній галузі знань.

Отже, професійна компетенція розуміється як набір професійних знань, умінь і навичок, що забезпечують володіння певною професійною технологією.

Фахівець соціальної сфери повинен володіти чималим арсеналом професійних умінь, навичок, мати глибокі знання у галузях життєдіяльності людини, щоб виступати ефективним виконавцем цілей соціальної роботи.

Актуалізація значущості соціальної роботи як

професійного виду діяльності підтверджується зростаючою динамікою підготовки фахів цієї галузі. Станом на 01.09.2020 р. підготовку соціальних працівників (фахівців соціальної сфери) здійснює 69 закладів вищої освіти України різних форм власності.

О. Любчук зазначає, що дослідження особливостей підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в освітньому процесі закладу вищої освіти, виявило низку суперечностей між наявною дійсністю та вимогами суспільства до професійної підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю “Соціальна робота”. Проблема полягає у потребі суспільства у кваліфікованих фахівцях соціальної сфери відповідно до потреб ринкової економіки, що актуалізує необхідність вивчення економічної компетентності як складової професійної компетентності [4, 159].

Професійна діяльність фахівця соціальної сфери вимагає знань основних положень вітчизняної та зарубіжної законодавчої бази з питань:

- ресурсного забезпечення (фінансово-економічне, матеріальне, кадрове) різноманітних видів послуг, що надаються;
- організації місцевої інфраструктури і розвитку служб охорони здоров'я і соціального забезпечення;
- програм і цілей соціальних служб на різних рівнях;
- нормативної бази соціального захисту населення;
- соціальних, психологічних, статистичних дослідницьких методів і методики;
- концепції та методів соціального планування.

Професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери у закладах вищої освіти здійснюється відповідно до Державних освітніх стандартів, впровадження яких зумовлене необхідністю забезпечення встановленого рівня якості вищої освіти. Державні галузеві стандарти підготовки фахівців соціальної сфери містять загальні вимоги до якості підготовки та окреслюють коло професійних умінь і навичок фахівців соціальної сфери [5, 99].

У вищевказаних нормативних актах наявні безпосередні посилання на важливість знань фахівцями соціальної сфери економічних основ у сфері соціального захисту та соціальної роботи. Окрім того, економічні технології також зазначені як такі, що необхідні при підготовці соціального працівника згідно зі стандартом вищої освіти за спеціальністю 231 “Соціальна робота” галузі знань 23 “Соціальна робота”.

Доцільно згадати про дію професійного

стандарту “Соціальний працівник” (допоміжний персонал), затвердженого Наказом Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України 18.06.2020 № 1149, в якому також виокремлені необхідні знання при описі трудових функцій соціальних працівників. Вони стосуються безпосередньо як надання соціально-педагогічних і психологічних послуг, так і знання законодавчих та нормативно-правових актів у сфері соціального захисту населення, державних стандартів соціальних послуг, основ економічного законодавства у соціальній сфері та ін. [3].

Законодавча база України трактує соціальний захист як систему державних гарантій щодо забезпечення прав громадян країни на соціальну допомогу і підтримку у випадку постійної або тимчасової непрацездатності, хвороби, безробіття та в інших передбачених законом випадках [2].

Сучасна система соціального захисту включає: соціальне забезпечення (соціальне страхування та державна соціальна допомога), пільги, соціальне обслуговування (послуги).

Практична підготовка майбутнього фахівця соціальної сфери до соціального захисту різних груп населення, зокрема соціального забезпечення, потребує формування економічної компетентності.

Під “економічною компетентністю” О. Ануфрієва розуміє “сукупність економічних знань та практичних умінь, досвіду, економічної культури та мислення, наявність стійкої потреби та інтересу до професійної компетентності” [6, 87].

На нашу думку, економічна компетентність соціального працівника – це сукупність знань, умінь і навичок економічної спрямованості, можливість їх професійного застосування та наявність економічно значимих індивідуальних якостей фахівця.

При цьому ми розглядаємо економічну компетентність фахівця соціальної сфери як ступінь оволодіння ним:

- знаннями про економічні процеси, чинники і методи впливу, нормативно-правову базу економічної діяльності у сфері соціального забезпечення та захисту населення, соціальної політики держави;
- вміннями та навичками застосування інструментарію економічного дослідження для аналізу соціально-економічних процесів, здійснення оцінки ефективності соціальної політики та ступеню диференціації добробуту (рівня і якості життя) населення на різних рівнях;
- набором можливостей та здатностей до розв'язання (консультування клієнтів) питань з виплати та нарахування соціальних гарантій

допомог, пільг, компенсацій та ін., розроблення програм адресної соціальної допомоги незахищеним верствам населення.

Враховуючи вищевикладене, ми вважаємо, що економічна компетентність – це інтегративне особистісне поєднання мотиваційних, когнітивних, процесуальних та особистісних компонент, що базується на людських цінностях, знаннях, мотивації, потребах. Конкретизуємо ці компоненти в контексті формування економічної компетентності.

Мотиваційні компоненти характеризуються набором мотивів життєдіяльності особистості, зумовлених економічною спрямованістю. Розвиток мотиваційного компонента залежить від соціальних умов життя й діяльності особистості, є результатом її спілкування та взаємодії з іншими суб'єктами життєдіяльності. Мотиваційний компонент характеризується проектуванням життєвих спрямувань особистості відповідно до загальнолюдських, у т.ч. і економічних цінностей, та спонукує, стимулює і надає зміст конкретної діяльності фахівців соціальної сфери та соціального захисту населення.

Найважливішим, на наше переконання, у структурі економічної компетентності є когнітивний компонент, який відображає обґрунтування ролі знань у формуванні економічної компетентності. При здійсненні фахової підготовки фахівців соціальної сфери необхідно орієнтуватися на значимість вибраних знань та навичок для формування на цій основі економічної компетентності. Ми виділяємо комплекс економічних знань, понять і законів, що визначають значення та зміст економічної компетентності соціального працівника, усвідомлення економіки – як основи розвитку суспільства й особистості.

Процесуальний компонент розкриває ступінь оволодіння методами, прийомами та способами пізнання економічної дійсності, розвитку та формування у соціальних працівників комплексу аналітичних, організаторських, комунікативних, дослідницьких, креативних вмінь, що надають змогу більш ефективно оперувати економічними знаннями в ході здійснення різної економічної діяльності. Означений компонент визначається не тільки наявністю вмінь творчої діяльності, але й володінням технологією ефективного формування усвідомлених і оперативно застосовуваних економічних знань у різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях.

Процесуальний компонент характеризує також здатність самостійно знаходити шляхи розв'язання економічних проблем і завдань, тобто

характеризує спрямовану постійну готовність соціального працівника до використання нових ідей і підходів у ході здійснення своєї професійної діяльності, а також має позитивну мотивацію до їх використання. Процесуальний компонент формується під час використання активних методів навчання, діалогічних і проблемних форм організації процесу підготовки фахівців соціальної сфери та соціального захисту населення.

Таким чином, зміст компонентів економічної компетентності при фаховій підготовці працівників соціальної сфери повинен забезпечити їх вмінням характеризувати основні механізми соціального регулювання сучасних ринкових відносин, розуміти економічні засади соціального захисту населення, а також місце й роль людини у подоланні різноманітних соціально-економічних проблем, знанням методів фінансування соціальної роботи, здатністю до розв'язання актуальних проблем формування рівня добробуту населення на основі знань про специфіку економіки соціальної роботи та її основних принципів у сучасних трансформаційних умовах в різних сферах суспільства, володінням навчаннями із організації, планування різноманітних економічних процесів в сфері соціального захисту, забезпечення та соціальної роботи.

Уважаємо, що необхідну роль у формуванні економічної компетентності при підготовці майбутнього фахівця соціальної сфери відіграє знання ним основних детермінант соціального забезпечення, як основної фінансово-економічної форми соціального захисту населення – державних соціальних стандартів і гарантій.

Соціальні стандарти і гарантії в національному законодавстві України та в міжнародних нормативно-правових актах не втрачають актуальності, оскільки кожна держава проголошує себе соціальною, тому відповідно і соціальний захист має бути на високому рівні. На сьогодні сфера соціального захисту є ключовою ланкою в механізмі взаємодії нашої держави з Європейським Союзом, визначається одним з пріоритетних напрямів і глобальних цілей в Україні, покладена в основу Програми дій сталого розвитку до 2030 р.

Згідно із законодавчою базою України, соціальні стандарти визначено як встановлені законами, іншими нормативно-правовими актами соціальні норми і нормативи або їх комплекс, на базі яких визначаються рівні основних державних соціальних гарантій. Державним соціальним стандартом є прожитковий мінімум, який визнано базовим і на його основі визначаються державні соціальні гарантії та стандарти у сферах доходів

**АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ
ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ**

населення, житлово-комунального, побутового, соціально-культурного обслуговування, охорони здоров'я та освіти [2]. Знання розмірів і оцінки динаміки цього показника, його ресурсного забезпечення, нормативного правового підґрунтя його встановлення і формування є необхідною умовою у процесі підготовки кваліфікованого соціального працівника в сучасних умовах ринкової трансформації економіки, враховуючи їх у подальшій професійній діяльності, особливо при розробці програм економічного і соціального розвитку.

безпосередньо пов'язаний з гострою проблемою українського суспільства – подоланням бідності, що є одним із головних завдань у сфері соціального захисту і соціальної роботи загалом.

Важливим для формування економічної компетентності соціального працівника є оцінка рівня означених вище стандартів і гарантій до реальних потреб суспільства. Відповідно до європейських стандартів (вимоги Європейської соціальної хартії), досягнутий розмір середньомісячної заробітної плати рекомендовано

Таблиця 1.

Розмір прожиткового мінімуму в розрізі різних соціальних і демографічних груп населення в період за 2016 – 2020 рр.

	Розмір прожиткового мінімуму, грн. станом на					Відхилення, 2020 до 2016 р, +/-	
	2016	2017	2018	2019	2020	%	Грн.
Соціальні і демографічні групи населення							
Діти віком до 6 років	1032	1355	1492	1626	1779	+72,38	+747
Діти віком від 6 до 18 років	1286	1689	1860	2027	2218	+72,47	+932
Працездатні особи	1218	1600	1762	1921	2102	+72,58	+884
Особи, які втратили працездатність	949	1247	1373	1497	1638	+72,60	+689
Загальний показник	1176	1544	1700	1853	2027	+72,36	+851

Погоджуємося з тим, що визначення поняття прожиткового мінімуму, яке закріплене в чинному законодавстві України, не відповідає реаліям, його фактичному розміру та застосуванню у сучасних умовах. Протягом тривалого часу прожитковий мінімум залишався основою соціальної політики держави, показником, від якого залежала величина всіх інших соціальних виплат та допомог, встановлених у нашій державі. На сьогодні прожитковий мінімум у тому значенні, в якому запропоновано законодавцем, остаточно втрачає свій сенс і актуальність, оскільки його несуттєве поступове підвищення тричі на рік, як це визначається щорічно в законах України про Державний бюджет, так і не змогло забезпечити різним соціально вразливим групам населення достатнього життєвого рівня [7].

Відповідно до визначення, зазначеного в законодавчих актах України, державними соціальними гарантіями є встановлені законами мінімальні розміри оплати праці, доходів громадян, пенсійного забезпечення, соціальної допомоги, розміри інших видів соціальних виплат, передбачені законами та іншими нормативно-правовими актами, які забезпечують рівень життя, не нижчий прожиткового мінімуму.

Рівень та розмір цих гарантій і норм

орієнтувати в оцінці межі забезпеченості населення на 2,5 прожиткових мінімуми, як на критерій бідності. Окрім того, ст. 25 “Загальної декларації прав людини” регламентує, що сучасна соціальна, правова держава зобов'язана гарантувати право на гідний рівень життя, що передбачає забезпечення людей їжею, одягом, житлом, медичним доглядом, в обсягах, необхідних для підтримки їх здоров'я й добробуту, і право на забезпечення у разі безробіття, хвороби, інвалідності, вдовства, старості чи іншого випадку втрати засобів до існування через незалежні від них обставини [1].

Проведене нами дослідження формування економічної компетентності при підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери засвідчило, що використання в освітньому процесі різних форм та методів сприяє кращому формуванню означеної компетентності. Так, використання ділових ігор, ситуативних завдань, розробка соціально-економічних проектів, розв'язування завдань законодавчого забезпечення соціального захисту, значно підвищує зацікавленість здобувачів освіти до вивчення тієї чи тієї теми. Вміле поєднання традиційних та новітніх методів допомагає майбутнім фахівцям соціальної сфери не лише засвоїти матеріал, а й випрацювати вміння

Таблиця 2.

Розмір основних соціальних гарантій в період за 2016 – 2020 рр.

Соціальні гарантії	Розмір соціальних гарантій станом на, грн.					Відхилення 2020 до 2016 рр., +/-	
	2016 р	2017 р	2018 р	2019 р	2020 р	%	грн.
Мінімальна заробітна плата	1378	3200	3723	4173	4723	+242,74	+3345
Мінімальна пенсія за віком	1074	1247	1373	1497	1638	+52,514	+564

та навички використання здобутих знань у різних ситуаціях. Зокрема, розглядаючи на занятті як приклад ту чи ту соціальну ситуацію щодо забезпечення соціального забезпечення, соціально-економічного захисту населення, майбутні фахівці соціальної сфери, пропонуючи різні варіанти її вирішення, не лише знаходять найоптимальніший, а й визначають та аналізують помилки. Це у майбутньому допоможе адаптувати отримані знання економічних процесів до сфери соціального обслуговування населення, вміти оцінювати економічну і соціальну ефективність діяльності у сфері соціального захисту та забезпечення, соціальної роботи.

Підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери взагалі, і економічної компетентності зокрема, реалізується через вивчення цілого комплексу дисциплін циклу загальної та професійної підготовки. Зокрема, значні можливості для цього має вивчення таких дисциплін, як “Економічні основи соціальної роботи”, “Економіка соціальної роботи”, “Соціальна економіка”, “Соціальний захист населення” тощо.

Висновок. Вищесказане дає підставу зробити висновок, що в результаті підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю “Соціальна робота” до професійної діяльності повинна бути сформована цілісна особистісна якість, що допоможе їм успішно виконувати завдання економічного спрямування у сфері соціального захисту та соціального забезпечення, розв’язувати соціально-економічні проблеми, налагодити взаємодію з іншими людьми при впровадженні таких соціально-економічних проблем. Ця якість може бути визначена як економічна компетентність, яка безпосередньо проявляється в діях, діяльності, поведінці та вчинках фахівця соціальної сфери.

Актуальність означеної проблематики полягає у взаємозалежності ступеня розвиненості економічної компетентності у фахівців соціальної сфери і перспективного особистого становлення

отримувачів таких послуг – незахищених верств населення, їхня соціалізація, адекватна мобільність у сучасному соціально-економічному середовищі.

Формування економічної компетентності майбутнього фахівця соціальної сфери відбувається у закладах вищої освіти в рамках цілісного педагогічного процесу при вивченні спеціалізованих соціально-економічних дисциплін. Використання ділових ігор, ситуативних завдань, розробка проектів як методів організації освітньої діяльності значно підвищують ефективність формування досліджувальної компетентності у здобувачів освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальна декларація прав людини: прийнята і проголошена резолюцією 217 А (III) Генеральної Асамблеї ООН від 10 грудня 1948 р. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_015
2. Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії : Закон України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2017-14#Text>.
3. Професійний стандарт “Соціальний працівник” (допоміжний персонал) затверджений Наказом Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України 18.06.2020 № 1149.
4. Любчук О. До проблеми становлення економічної компетентності у студентів спеціальності “соціальна робота” у процесі професійної підготовки. *Reporter of the priazovskyi state technical university. Section: Socially-humanitarian sciences and public administration*. 2018, С. 158–163.
5. Карпенко О. Г. Вступ до спеціальності “Соціальна робота” : навчально-методичний посібник. Київ. 2011. 248 с
6. Дмитренко Г.А. Економічна компетентність в системі післядипломної педагогічної освіти. Навчальний посібник / За ред. Г. А. Дмитренка. Київ, 2008. 125 с., ст.87
7. Тарасенко В. С. Реформа прожиткового мінімуму в Україні. *Правова позиція* № 4 (25), 2019. URL: <http://legalposition.umsf.in.ua/archive/2019/4/3.pdf>

REFERENCES

1. Zahalna deklaratsiia prav liudyny: pryiniata i

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ САМООРГАНІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

proholoshena rezoliutsiieiu 217 A (III) Heneralnoi Asamblei OON vid 10 hrudnia 1948 r. [Universal Declaration of Human Rights: adopted and promulgated by UN General Assembly Resolution 217 A (III) from 10 December 1948]. Available at: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_015 [in Ukrainian].

2. Pro derzhavni sotsialni standarty ta derzhavni sotsialni harantii : Zakon Ukrainy [Concerning the state social standards and state social guarantees: Law of Ukraine]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2017-14#Text>. [in Ukrainian].

3. Profesiyni standart "Sotsialnyi pratsivnyk" (dopomizhnyi personal) zatverdzhenyi Nakazom Ministerstva rozvytku ekonomiky, torhivli ta silskoho hospodarstva Ukrainy 18.06.2020 № 1149. [Professional standard "Social worker" (support staff) approved by the Order of the Ministry of Economy, Trade and Agriculture of Ukraine 06/18/2020 № 1149]. [in Ukrainian].

4. Liubchuk, O. (2018). Do problemy stanovlennia ekonomichnoi kompetentnosti u studentiv spetsialnosti

"sotsialna robota" u protsesi profesiinoi pidhotovky [On the problem of formation of economic competence in students majoring in "social work" in the process of training]. *Reporter of the priazovskyi state technical university. Section: Socially-humanitarian sciences and public administration*. pp. 158–163. [in Ukrainian].

5. Karpenko, O. H. (2011). Vstup do spetsialnosti "Sotsialna robota" : navchalno-metodychnyi posibnyk [Introduction to the specialty "Social Work": a textbook]. Kyiv. 248 p. [in Ukrainian].

6. Dmytrenko, H.A. (2008). Ekonomichna kompetentnist v systemi pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity [Economic competence in the system of postgraduate pedagogical education]. Tutorial. (Ed.). H. A. Dmytrenko. Kyiv. 125 p. [in Ukrainian].

7. Tarasenko, V. S. (2019). Reforma prozhytkovoho minimumu v ukraini [Subsistence level reform in Ukraine]. *Legal position*. No. 4 (25). Available at: <http://legalposition.umsf.in.ua/archive/2019/4/3.pdf> [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 16.07.2020

УДК 37.013

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.216725>

Наталія Васильєва, кандидат біологічних наук, доцент кафедри медицини та фізичної реабілітації, заступник декана медичного факультету Херсонського державного університету

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ САМООРГАНІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У статті подана характеристика самоорганізації студентів в умовах дистанційного навчання. Охарактеризовано сутність та значення самоорганізації студентів в умовах дистанційного навчання, проаналізовано труднощі, пов'язані з самоорганізацією студентів спеціальності "Фізична терапія, ерготерапія" у процесі дистанційного навчання обґрунтовано шляхи підвищення їх самоорганізації в умовах дистанційного навчання.

Ключові слова: самоорганізація студентів; заклади вищої освіти; умови дистанційного навчання; шляхи підвищення самоорганізації майбутніх фахівців.

Літ. 9.

Nataliya Vasylyeva, Ph.D.(Biology), Associate Professor of Medicine and Physical Rehabilitation, Deputy Dean of the Medical Faculty Kherson State University

WAYS TO INCREASE THE STUDENT SELF-ORGANIZATION IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING

The article presents the characteristics of the students' self-organization and ways to increase it in the conditions of distance learning. It is noted that the self-organization of students testifies to their ability to show independence in work, the ability of self-analysis, adequate self-evaluation, self-regulation of behavior and attitude to learning. Students must have a high level of self-motivation, persistence and purposefulness. They must have a sufficient level of skills and abilities of independent educational and cognitive activities. The students' self-organization is a clearly structured set of goals and motives for self-development, self-control, self-regulation, self-analysis and adequate self-assessment in the process of distance learning.

The results of the self-organization study of students, trained in "Physical Therapy, Ergotherapy" in the conditions of distance learning, showed the presence of certain difficulties of self-organization, in particular: lack of students' desire to learn distantly, lack of basic knowledge for distance learning in the chosen specialty, insufficient recommendations of teachers of the department on distant completion of educational tasks, etc.

Ways to increase the self-organization of students training in "Physical Therapy, Ergotherapy" in conditions

of distance learning are substantiated. These include: improvement of the professional and pedagogical skills of teachers in organization of distance learning for students in higher education institutions; mastering by students the necessary experience of self-organization in the conditions of distance learning; systematic use of innovative pedagogical technologies during distance learning; development of methodical recommendations on separate disciplines for the purpose of their processing in the distance form of training.

Keywords: *self-organization of students; institutions of higher education; conditions of distance learning; ways to increase self-organization of future specialists.*

Постановка проблеми. Сучасний етап цивілізаційного розвитку українського суспільства пов'язаний з пошуком шляхів успішного розв'язання актуальних завдань соціального, економічного, культурологічного та освітнього змісту. Як зазначає В. Кремень, “все більш очевидним стає, що цивілізаційні тенденції розвитку сучасного суспільства ставлять нові вимоги перед людиною, а отже і перед освітою, яка відіграє вирішальну роль в становленні кожної особистості. Скажемо більше. В силу цих тенденцій наука як сфера, що продукує нові знання, і освіта, яка їх олоднює, робить дієвими, діяльними, об'єктивно висуваються ряд головних пріоритетів будь-якого суспільства, що претендує на конкурентоспроможність в сучасному світі. Це вимагає від країни, яка намагається бути конкурентоспроможною, по-перше, забезпечити пріоритетність освіти і науки, по-друге, чітко визначити нові освітні завдання і рішуче наполегливо взятися за їх реалізацію, точніше – продовжувати й активізувати цю роботу, розпочату в українській освіті декілька років тому” [8].

Серед актуальних освітніх завдань слід виділити ті, що пов'язані з пошуком шляхів підвищення самоорганізації студентської молоді в умовах дистанційного навчання. Сьогодні ці завдання набувають особливої гостроти і тому передбачають їх системне й ефективне розв'язання. Йдеться передусім про осмислення шляхів підвищення самоорганізації студентів в умовах дистанційного навчання як **соціальної проблеми**. Адже майбутні фахівці мають отримати в закладах вищої освіти теоретичний і практичний досвід, необхідний для організації сучасного виробництва, забезпечення широкого кола суспільно-економічних потреб, підвищення рівня, ефективності та якості виготовлення матеріальних і духовних цінностей, необхідних для забезпечення потреб українського суспільства.

Науковий пошук шляхів підвищення самоорганізації студентів в умовах дистанційного навчання передбачає їх інтерпретацію як **психологічну проблему**. Зазначимо, що сучасна освітня практика прагне посилювати роль та функції особистості в освітньому процесі, розглядає її в якості активним суб'єктом

організації навчально-пізнавальної діяльності. Студентам закладів вищої освіти пропонують визначати своє ставлення до навчального матеріалу, висловлювати відповідні думки, судження, оцінки міркування, що пов'язані з осмисленням змістових, пошукових, організаційних, діяльнісних аспектів досліджувальних проблем.

У контексті пошуку шляхів підвищення самоорганізації студентів в умовах дистанційного навчання заслуговує також на увагу їх аналіз як **педагогічної проблеми**. Йдеться про прийняття педагогічних рішень, які б забезпечували послідовні й ефективні дії, спрямовані на розвиток механізму самоорганізації навчання майбутніх фахівців, підвищення рівня самостійності, відповідальності та креативності їх освітньої діяльності. В умовах дистанційного навчання студенти відчувають певні труднощі, до подолання яких потрібно бути підготовленими своєчасно. Саме тому перед закладами вищої освіти постають актуальні завдання підвищення самоорганізації студентів в умовах дистанційного навчання, цілеспрямованого й ефективного впровадження необхідних форм і методів навчально-пізнавальної діяльності. Як зазначає В. Бутенко, успішне розв'язання актуальних проблем вищої освіти є можливе за “активної участі в цьому процесі викладачів, які мають відповідну професійну підготовку і володіють необхідними складовими педагогічної майстерності” [1].

Мета та завдання. Необхідність ефективного розв'язання вказаної проблеми зумовила визначення мети науково-педагогічного пошуку. Вона полягає у тому, щоб теоретично обґрунтувати шляхи підвищення самоорганізації студентів в умовах дистанційного навчання.

До основних завдань віднесено такі:

1. З'ясувати сутність та значення самоорганізації студентів в умовах дистанційного навчання.

2. Проаналізувати труднощі, які пов'язані з самоорганізацією студентів спеціальності “Фізична терапія, ерготерапія” у процесі дистанційного навчання.

3. Обґрунтувати шляхи підвищення самоорганізації студентів спеціальності “Фізична терапія, ерготерапія” в процесі дистанційного навчання.

Аналіз основних досліджень. Дослідження зазначеної проблеми передбачає активне

використання науково-педагогічного досвіду, пов'язаного із забезпеченням процесу самоорганізації студентської молоді в умовах дистанційного навчання. Ученими-педагогами здійснено дослідження, результати яких дають підставу констатувати, що дистанційне навчання є процесом взаємодії викладача зі студентами за допомогою комп'ютерних комунікацій (О. Пехота), індивідуалізованим процесом передання та засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності особистості, який відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчання у спеціалізованому середовищі, яке створене на основі використання сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій (В. Вдовюк), становить сукупність ідей, поглядів, уявлень, авторських шляхів, що спрямовані на тлумачення навчального процесу в системі неперервної освіти педагога (В. Зінченко).

Як зазначає С. Гончаренко, "дистанційне навчання – технологія цілеспрямованого і методично організованого керівництва навчально-пізнавальною діяльністю учнів (незалежно від рівня освіти, яку вони одержують), що проживають на відстані від освітнього центру. Дистанційне навчання здійснюється за допомогою засобів і методів педагогічного спілкування викладача й учня при мінімальній кількості обов'язкових занять. За методами організації навчального процесу дистанційне навчання близьке до заочної форми навчання, а за насиченістю і інтенсивністю навчального процесу – до очної форми" [5].

Отже, вказана проблема є предметом науково-педагогічного пошуку вчених, за результатами якого вдалося визначити роль дистанційного навчання в системі середньої та вищої освіти, виділити його окремі складники й особливості в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі економіки, освіти, права, культурології, соціальної роботи тощо. Водночас можна бачити, що окремі аспекти розглядуваної проблеми ще не отримали належного висвітлення у науковій літературі. Зокрема, заслуговують більшої уваги та відповідного дослідження питання, що пов'язані із самоорганізацією студентів та її підвищенням в умовах дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу. З метою отримання необхідних даних, що характеризують стан та особливості самоорганізації студентів під час дистанційного навчання нами проведено опитування здобувачів вищої освіти денної форми навчання, під час карантину, пов'язаного з пандемією COVID-19. В опитуванні взяли участь

104 студенти, які навчаються на спеціальності 227 "Фізична терапія, ерготерапія" з метою здобуття ступеня вищої освіти "бакалавр" та "магістр".

За результатами теоретичного дослідження зазначеної проблеми можемо констатувати, що для майбутніх фахівців важливим є професійний досвід, який передбачає наявність необхідних знань, умінь, навичок та способів самоорганізації. Про необхідність такого досвіду пише Н. Бутенко, зазначаючи, що "досвід, який набувають студенти слід розуміти передусім як сукупність тих якостей, що дозволяють успішно реалізувати на практиці певний потенціал особистості. В системі педагогічної освіти таке тлумачення досвіду дає можливість відійти від штампів, обов'язкових нормативів, репродуктивності відтворення методичних вказівок і порад, суттєвим чином залучити особистісний потенціал майбутнього вченця, його почуття, думки, творчі задуми. Звернення до досвіду як внутрішньої генеруючої основи фахівця принципово змінює і вимоги до системи його підготовки, яка має набути все більше індивідуалізованого характеру, тяжіти до синкретичності і концептуальності професійної освітньо-виховної діяльності" [2].

Самоорганізація студентів є тим поняттям, яке засвідчує їхню спроможність виявляти самостійність у роботі, вміння самоаналізу, адекватної самооцінки, саморегуляції поведінки і ставлення до навчання. Як стверджує С. Гончаренко, "саморегуляція – здатність людини керувати собою на основі сприймання й усвідомлення актів своєї поведінки та власних психічних процесів. Саморегулювання – це процес регулювання окремих видів власної активності чи діяльності в цілому. Психологічні механізми її формуються в ході становлення особистості" [5].

Дистанційне навчання є формою освіти, яка, за визначенням В. Бикова, акумулює в собі кращі традиції та інноваційні засоби і форми навчання, що ґрунтуються на комп'ютерних і телекомунікаційних технологіях. При цьому підкреслюється, що основою освітнього процесу в дистанційному навчанні є цілеспрямована й контрольована інтенсивна самостійна робота студента, котрий може навчатися у зручному для себе місці, за індивідуальним розкладом, маючи комплекс спеціальних засобів навчання й погоджену можливість контакту з викладачем по телефону, електронною та звичайною поштою, а також очно. На важливості самоорганізації студентів у процесі дистанційного навчання наголошує Н. Морзе. На думку вченого, дистанційне навчання становить сукупність інформаційних технологій, що забезпечують

доставку студентові основного обсягу навчального матеріалу; інтерактивну взаємодію студентів та викладачів у процесі навчання; надання студентам можливості самостійної роботи і засвоєння навчального матеріалу а також оцінювання їхніх знань та умінь у процесі навчання.

У сучасній освітній практиці дистанційне навчання дає змогу студентам навчатися у зручний час та віддаленому від викладача місці. Як констатує О. Самойленко, “головною перевагою дистанційної форми навчання є індивідуальність самого навчання, яку визначає сам студент. Саме він вибирає не тільки ритм, темп і час навчання, але й послідовність вивчення предметів. Студент сам вирішує, коли звертатися до викладача за консультацією” [9]. Отже, основою дистанційного навчання є самостійна робота студентів. За цих умов вони отримують можливість самостійно навчатися за програмою курсу чи дисципліни, перебувати на дистанції у просторі та часі від викладача, вести діалог з ним з використанням засобів новітніх комп’ютерних та телекомунікаційних технологій.

На значенні самоорганізації студентів у процесі дистанційного навчання наголошують вчені (Н. Казаринова, С. Степаненко, В. Стрельников, Б. Шуневич, Г. Яценко та ін.). Стверджуючи що принципово важливим чинником успішного впровадження та реалізації програми дистанційного навчання слід вважати наявність у студентів високого рівня самомотивації і цілеспрямованості. Вони повинні мати достатній рівень вмій і навичок самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Адже в умовах дистанційного навчання освітній процес переважно складається з самостійної роботи студентів, розрахований на свідомих учасників навчальної роботи, яким не потрібний постійний контроль з боку викладачів.

Посилаючись на результати наукових досліджень учених (І. Бех, В. Биков, В. Бутенко, Р. Гуревич, А. Гуржій, М. Жалдак, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Морзе, В. Олійник, О. Самойленко та ін.), можемо констатувати, що самоорганізація студентів – це чітко структуроване сукупність цілей і мотивів саморозвитку, самоконтролю, саморегуляції, самоаналізу і адекватної самооцінки в процесі дистанційного навчання. Цей процес передбачає наявність у студентів таких якостей, як-от: уміння самостійно розподіляти час, визначати цілі та завдання власної навчально-пізнавальної активності; самостійно підбирати ефективні та дієві форми і методи освоєння навчального матеріалу; здатність до

самостійного аналізу помилок та недоліків у своїй освітній діяльності.

Згідно з визначеною метою дослідження, нами були вивчені й проаналізовані труднощі, пов’язані з самоорганізацією студентів спеціальності 227 “Фізична терапія, ерготерапія” в умовах дистанційного навчання. Майбутнім фахівцям було запропоновано дати відповідь на питання щодо участі у дистанційній формі навчання. За результатами анкетування було виявлено таке: 78,9 % студентів з числа залучених до програми дослідження зазначили, що в дистанційній формі вони продовжили навчання, 77,5 % прагнули регулярно виконувати завдання викладачів, 60,6 % лише переглядали онлайн лекції викладачів кафедри, решта відповіли, що можливості дистанційного навчання використовували дуже рідко. У більшій частині майбутніх фахівців не вистачало часу на підготовку до занять, а також мали місце труднощі, пов’язані з самостійною організацією занять в домашніх умовах.

Результати опитування студентів спеціальності 227 “Фізична терапія, ерготерапія”, дали підставу констатувати, що у них існують певні труднощі самоорганізації в умовах дистанційного навчання. До них віднесено такі: відсутність бажання вчитись дистанційно (31 % з числа опитаних студентів), бракує базових знань для дистанційного навчання за обраною спеціальністю (18,3 %); недостатні рекомендації викладачів кафедри щодо дистанційного виконання навчальних завдань (22,5 %); бракує часу на підготовку до занять у дистанційній формі (45,1%); незручний розклад та регламент проведення занять дистанційно (21,1 %); існують проблеми з самостійною організацією дистанційного навчання вдома (42,9 %).

Труднощі самоорганізації студентів були пов’язані не лише з відсутністю у них необхідного досвіду самостійної навчальної роботи, але й питаннями організаційно-педагогічного та інформаційно-комунікаційного забезпечення дистанційного навчання. Йдеться про такі його аспекти, як: ускладнена ідентифікація учасників освітнього процесу, низька якість інтернет-з’єднання, відсутність безпосереднього контакту між викладачами та дистанційними студентами для обміну досвідом й розв’язання навчальних завдань.

З метою підвищення самоорганізації студентів спеціальності “Фізична терапія, ерготерапія” у процесі дистанційного навчання нами були обґрунтовані шляхи, покликані позитивно вплинути на вказаний процес. До них віднесено такі: підвищення професійно-педагогічної майстерності

викладачів щодо організації дистанційного навчання студентів у закладах вищої освіти; оволодіння студентами необхідним досвідом самоорганізації в умовах дистанційного навчання; системне використання інноваційних педагогічних технологій під час дистанційного навчання майбутніх фахівців; розробка програмно-методичних рекомендацій з окремих дисциплін з метою їх опрацювання у дистанційній формі навчання.

Підвищення професійно-педагогічної майстерності викладачів щодо організації дистанційного навчання студентів у закладах вищої освіти. Цей шлях підвищення самоорганізації студентів в умовах дистанційного навчання має важливе значення. Адже ефективно впливати на цей процес може викладач вищої школи, який глибоко усвідомлює сутність вказаної проблеми, необхідність її послідовного розв'язання. Він повинен мати необхідні знання та чіткі уявлення про значення й освітні можливості дистанційного навчання, бути готовим відповідно мотивувати студентів до дистанційної форми навчання та спонукати їх до співпраці у дистанційному форматі; виявляти толерантне ставлення до студентів в умовах дистанційної комунікації й бути для них прикладом психологічної, духовної і комунікативної культури; бути готовим до можливих компромісів щодо термінів виконання завдань дистанційного навчання та пом'якшення дидактичних вимог, викликаних особливостями і можливостями навчальної роботи окремих студентів; використовувати наявні освітні ситуації, спрямовувати їх на посилення начального зв'язку зі студентами, які відчувають системні труднощі, пов'язані з дистанційним навчанням; уміти створювати приємну атмосферу спілкування зі студентами під час проведення лекцій, практичних, лабораторних занять, консультацій та здійснення навчального контролю в умовах дистанційного навчання.

Оволодіння студентами необхідним досвідом самоорганізації в умовах дистанційного навчання. Наголошуючи на необхідності прийняття та реалізації відповідних рішень з цього питання, вважаємо доцільним зазначити, що в умовах дистанційного навчання студентам важливо передавати досвід самоорганізації. Йдеться про набуття ними знань про дистанційну освіту та її можливості формування принципово нового освітнього простору; усвідомлення себе самодостатнім суб'єктом навчальної діяльності, здатним працювати у самостійно визначений час, місце, темп, характер, способи та методи навчально-пізнавальних дій; прийняття рішень

щодо поєднання дистанційного навчання з можливою професійною діяльністю за фахом; використання можливостей багатьох джерел начальної інформації: електронних бібліотек, банків даних, баз знань тощо; встановлення активного спілкування через мережу Інтернет та за допомогою електронної пошти з викладачами й іншими студентами; здійснення концентрованого освоєння навчальної інформації та мультидоступу до неї; виявлення диференційованого підходу до вивчення складних та важливих тем навчальної дисципліни; використання студентами в освітньому процесі новітніх досягнень інформаційних та телекомунікаційних технологій; використання можливостей одержання професійної освіти незалежно від місця проживання, стану здоров'я, матеріальної забезпеченості студентів.

Набуття досвіду самоорганізації студентів в умовах дистанційного навчання має бути пов'язане з подоланням ними психологічних бар'єрів, пов'язаних з такими комунікативними якостями, як соромливість, страх публічного виступу та ін., активним освоєнням світових та національних досягнень на ринку освітніх послуг; збільшенням творчого й інтелектуального потенціалу за рахунок навчального діалогу; оволодінням комп'ютерною технікою та можливістю самостійно приймати відповідальні рішення; активним діалогом і співпрацею з провідними вченими, викладачами вищої школи, діячами культури, фахівцями певної галузі знань.

Як зазначають вчені (В. Вихрущ, С. Гуменюк, О. Вихрущ-Олексюк), "в конструктивному діалозі закладена ідея інтелектуального зростання, оскільки через нього викладач та студенти вчать слухати і чути один одного, оцінювати та переоцінювати власну думку, зіставляти, аналізувати. Учасники діалогу збагачують один одного. Навчальний діалог орієнтований на поліваріантність, має великий трансформативний потенціал, оскільки він дає можливість змінювати, уточнювати та коригувати погляди в ході інтелектуального пошуку, активізувати суб'єктів пізнання, перетворюватися із зовнішнього діалогу у діалог внутрішній та спонукати до подальшого осмислення проблематики" [4].

Системне використання інноваційних педагогічних технологій під час дистанційного навчання майбутніх фахівців. Цей шлях підвищення самоорганізації студентів в освітньому процесі заслуговує відповідної уваги та послідовної реалізації на практиці. Адже йдеться про системне розв'язання вказаної проблеми та збагачення освітнього потенціалу дистанційного навчання на

основі упровадження інноваційних педагогічних технологій.

У нинішній практиці дистанційного навчання домінують традиційні форми і методи організації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Прикладом цього є лекції, які в умовах дистанційного навчання проводяться викладачами на основі спілкування учасників освітнього процесу у формі он-лайн лекцій на різних платформах, а також без спілкування викладача та студентів у формі запису відео-лекцій на цифровому носії і опублікування їх на Ютуб-каналі університету. Практичні і лабораторні заняття проводяться за допомогою відеоконференцій, що дає змогу викладачу оцінювати ступінь освоєного студентами навчального матеріалу.

З метою подолання тенденції упровадження переважно традиційних технологічних рішень, уніфікації та стандартизації педагогічних вимог доцільним є системне використання інноваційних педагогічних технологій в умовах дистанційного навчання студентів. На цьому наголошує І. Дичківська, пропонуючи для активного впровадження технологій, згрупованих за різноманітними системними та інструментально значущими ознаками, зокрема, за рівнем застосування, за провідним чинником психічного розвитку, за філософською основою, за науковою концепцією засвоєння досвіду, за орієнтацією на особистісні структури, за типом організації та управління пізнавальною діяльністю (структурно-логічні, інтеграційні, ігрові, комп'ютерні, діалогові, тренінгові технології) тощо. [6].

Розробка програмно-методичних рекомендацій з окремих дисциплін з метою їх опрацювання у дистанційній формі навчання. Цей шлях підвищення самоорганізації студентів зумовлений тим, що навчання у вищій школі є складним і динамічним процесом. Як зазначає Л. Кондрашова, “процес навчання спрямований на вирішення дидактичних цілей та отримання результатів в оволодінні студентами знань, умінь, і навиків, розвитку їх пізнавальних сил та здібностей, формування системи поглядів та переконань” [7]. Внутрішня сторона означеного процесу, яка визначає його сутність (пізнавальна діяльність, інтелектуальний розвиток, професійне становлення майбутнього спеціаліста), часом залишається поза педагогічною увагою. У силу цього важливого значення набуває розробка програмно-методичних матеріалів та рекомендацій з окремих дисциплін та і упровадження в умовах дистанційного навчання.

До вказаних матеріалів та рекомендацій слід віднести ті, що характеризують мету, завдання і

пріоритети навчання, пов'язані з підвищенням самоорганізації студентів; визначають стратегію, технології та методику дистанційного навчання у вищій школі; конкретизують способи здійснення студентами самоорганізації і забезпечення самостійної пізнавальної діяльності під час вивчення окремих навчальних дисциплін, тематичних розділів та окремих питань передбачених навчальними програмами. Як зазначає В. Вихрущ, “література з проблеми доцільності технології проведення практичних занять із загальнопедагогічних дисциплін практично відсутня, тому ця галузь педагогіки вищої школи потребує створення необхідних методичних матеріалів” [3].

Пропоновані студентам матеріали та рекомендації щодо організації дистанційного навчання мають бути сучасними, змістовними, естетично виразними, що має підвищувати самоорганізацію студентів в умовах дистанційного навчання, посилювати їх пізнавальну активність і продуктивність праці. Студенти мають відчувати себе в умовах дистанційного навчання впевнено, вміти ефективно регулювати власні навчальні дії, успішно досягати визначеної мети навчання. Саморегульовані студенти покликані володіти мотиваційними переконаннями, вірити у свою здатність бути успішними й ефективними в умовах дистанційного навчання.

Висновки. Здійснений нами науково-педагогічний аналіз вказаної проблеми дає підставу зазначити, що самоорганізація у процесі дистанційного навчання студентів має важливе значення. Для її підвищення доцільними є педагогічні дії, пов'язані з формуванням професійно-педагогічної майстерності викладачів вищої школи; оволодіння студентами необхідним досвідом самоорганізації в умовах дистанційного навчання; системне упровадження інноваційних педагогічних технологій, а також розробка програмно-методичних матеріалів та рекомендацій, спрямованих на оптимізацію означеного процесу.

Подальший науковий пошук передбачає вивчення досвіду закладів вищої освіти України пов'язаного з підвищенням професійно-педагогічної майстерності викладачів, залучених до організації дистанційного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бутенко В. Г. До проблеми формування педагогічної майстерності викладачів вищої юридичної школи. *Теорія і методика виховання: науково-педагогічний вісник*. Херсон, 2015.
2. Бутенко Н. І. Естетичний аспект професійної

підготовки вчителя. *Молодь і ринок: науково-педагогічний журнал*, 2018.

3. Вихрущ, В. О. Методика педагогіки: навчальний посібник. Тернопіль.

4. Вихрущ В. О., Гуменюк С. В., Вихрущ-Олексюк О. А. Психодидактика вищої школи: інноваційні методи навчання. *Навчальний посібник*. Тернопіль, 2017.

5. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне, 2011.

6. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. Київ, 2004.

7. Кондрашова Л. В. Процесс обучения в высшей школе. Кривой Рог, 2000.

8. Кремень В. Г. Якісна освіта і нові вимоги часу. *Педагогічна і психологічна науки в Україні*. 2007.

9. Самойленко О.М. Підготовка бакалаврів-учителів математики за дистанційною формою навчання: монографія. Херсон, 2013.

REFERENCES

1. Butenko, V. G. (2015). Do problem formuvannia pedagogichnoyi maysternosti [On the problem of forming the pedagogical skills of teachers of higher law school]. *Theory and methods of education: scientific and pedagogical bulletin*. Kherson. [in Ukrainian].

2. Butenko, N. I. (2018). Estetychnyi aspekt profesiynoyi pidgotovky vchutelia [Aesthetic aspect

of professional training of a teacher]. *Youth and the market: scientific and pedagogical journal*. Drohobych. [in Ukrainian].

3. Vykhruhsh, V. O. *Metodyka pedagogiky* [Methodology of pedagogy]. Ternopi. [in Ukrainian]

3. Vykhruhsh, V.O., Gumenyuk, S.V. & Vihrushch-Oleksyuk, O.A. (2017). *Psyhodudaktyka vyschoyi shkoly: innovatsiyni metody navchannia* [Psychodidactics of higher school: innovative teaching methods]. Ternopil. [in Ukrainian].

4. Goncharenko, S.U. (2011). *Ukrayinskyi pedagogichnyi entsyklopedychnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary]. Rivne. [in Ukrainian].

5. Dychkivska, I.M. (2004). *Innovatsiyni pedadogichni tehnologii* [Innovative pedagogical technologies]. Kyiv.[in Ukrainian].

6. Kondrashova, L.V. (2000). *Protsess obucheniiia v vyshey shkole* [The process of teaching in higher school]. Krivoy Rog. [in Russian].

7. Kremen, V. G. (2007). Yakisna osvita i novi vymogy chasu [Quality education and new requirements of the time]. *Pedagogical and psychological sciences in Ukraine*. [in Ukrainian].

8. Samoilenko, O.M. (2013). *Pidgotovka bakalavriv-vchyteliv matematyky za dystantsiynoyu formoyu navchannia* [Preparation of bachelors-teachers of mathematics by distance learning]. Monograph. Kherson. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 09.07.2020



“Немає години, непридатної для занять корисними науками, і хто помірно, але постійно вивчає предмети, корисні як в цьому, так і в майбутньому житті, тому навчання – не труд, а втіха... Хто думає про науку, той любить її, а хто її любить, той ніколи не перестає учитись, хоча б зовні він і здавався бездіяльним”.

Тригорій Сковорода
український просвітитель-гуманіст, філософ, поет, педагог

“Наше призначення не в тому, щоб намагатися ясно розгледіти те, що віддалене від нас і приховано в тумані, але в тому, щоб працювати над тим, що у нас під рукою”.

Томас Карлейль
британський письменник, філософ

“Як пізнати себе самого? Зовсім не спогляданням, тільки діями. Спробуй виконувати своє призначення, і негайно себе пізнаєш”.

Йоганн Вольфганг фон Гете
німецький поет



УДК 316.614

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.216727>

Юлія Грач, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки
Хмельницького національного університету

ДЕЯКІ АСПЕКТИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ ДИТИНИ У КОНТЕКСТІ ЗАДОВОЛЕННЯ ЇЇ СОЦІАЛЬНИХ ПОТРЕБ

Формування й розвиток особистості сучасної дитини зумовлений низкою соціально зумовлених впливів середовища. Соціально-виховними умовами у цьому контексті виступають як позитивні, так і негативні спрямовані соціальні чинники соціалізації дитини у сучасному світі. Глобалізаційні зміни у соціальному, економічному, екологічному та політичному вимірах суспільства слугують тією платформою, на якій вибудовуються якісно і кількісно нові цінності, орієнтири, ставлення до світу, до самого себе, до життя взагалі. Вимоги та виклики сучасного світу нерідко суперечать соціальним і психологічним можливостям особистості дитини, ускладнюють, а, подекуди, й унеможливають гармонійний розвиток і соціалізацію дитини. Не заперечуючи зроблених сучасною наукою висновків щодо процесу соціалізації та задоволення соціальних потреб дитини, вважаємо за доцільне детальніше обґрунтувати деякі аспекти розвитку та соціалізації дитини у контексті задоволення її соціальних потреб. У статті автор пропонує до розгляду результати спостереження взаємодії соціально-виховних впливів інститутів соціалізації на процес розвитку й становлення особистості дитини у контексті задоволення її соціальних потреб.

Ключові слова: соціалізація; соціальний розвиток; соціальна потреба; соціальна ситуація розвитку.
Лім. 10.

Yuliya Hrach, Ph.D.(Pedagogy), Associate Professor of the
Social Work and Social Pedagogy Department
Khmelnitskiy National University

SOME ASPECTS OF SOCIALIZATION OF THE MODERN CHILD

In the article, the author offers for consideration a thorough analysis of the definitions of “socialization”, “social institution” and “social needs” in philosophical, psychological, and socio-pedagogical research. The author focuses on determining the features of the formation and development of the modern child. The author analyzes the current trends of changes in the value orientations of the child under the influence of globalization changes in the social life of modern society. The article offers an analysis of the requirements and challenges of the modern world and opportunities for the child’s personality development in this context. The article attempts to substantiate the socially conditioned influences of the environment on the development and formation of the modern child personality. The author analyzes the semantic aspect in the context of defining the concepts “needs” and “social needs” in various scientific studies. The article presents the author’s definition of “social institution” and “social needs”. The author analyzes the socio-educational conditions in the context of socially conditioned influences of social reality. The article describes globalization changes in the social, economic, environmental, and political dimensions of society as a platform on which to build qualitatively and quantitatively new values, landmarks of the modern child, its attitude to the world, to itself, to life in general. The author considers the value aspect of the requirements and challenges of the modern world through the prism of contradictions of social and psychological capabilities of the child’s personality, difficulties in the process of harmonious development, and socialization of the child. The author substantiates some aspects of the child’s development and socialization in the context of meeting its social needs. In the article, the author proposes to consider the results of observing the interaction of social and educational influences of socialization institutions on the process of development and formation of the child’s personality in the context of meeting its social needs. The author recommends activating qualitatively new socially significant mechanisms of influence on the child’s socialization process, as well as introducing innovative models of high-quality formative and developing technologies in the process of raising a modern child.

Keywords: socialization; social development; social need; social situation of development.

Постановка й обґрунтування актуальності проблеми. Особистість сучасної дитини виступає водночас і віддзеркаленням соціальних змін в усіх сферах суспільного життя, і платформою для побудови ціннісно нових механізмів емоційно-когнітивних

новоутворень психіки дитини. Динамічність, мобільність та варіативність вимог і викликів сьогодення зумовлюють необхідність пошуку якісно нових, ефективних й реально можливих механізмів впливу на особистісний розвиток та соціалізацію дитини у сучасному світі.

Орієнтирами на цьому шляху, вважаємо, виступає конструктивне задоволення соціальних потреб сучасної дитини в умовах соціалізації

Аналіз основних досліджень і публікацій.

Проблеми соціалізації дитини знайшли досить широке відображення у дослідженнях як українських (Н. Побірченко, І. Зверева, О. Кузьменко, Ю. Возна, Л. Люта, Л. Кизименко), так і зарубіжних (І. Ніколаєва, Т. Неруш, В. Бочарова, К. Роджерс, М. Шакурова та ін.) дослідників.

Теоретико-практичному аналізу проблем співпраці соціальних інститутів у розв'язанні проблем соціалізації дитини присвячені праці українських, зокрема (О. Безпалько, А. Капська, Л. Міщик), а також зарубіжних дослідників (М. Гурьянова, Ф. Зайбель, Б. Мандей).

Проблеми змісту та сутності оцінки соціальних потреб дитини в інтеграції виховних зусиль сучасного соціуму з метою задоволення соціальних потреб дітей піднімали українські дослідники (І. Зверєвої, О. Феоктистова, Н. Чернуха та інших) і (І. Ніколаєва, В. Виготський) зарубіжні.

Метою статті є теоретичне обґрунтування особливостей соціалізації сучасної дитини в умовах задоволення її соціальних потреб.

Виклад основного матеріалу. Проблема соціального становлення дитини, її особистісного розвитку виступає пріоритетною у контексті глобалізаційних змін сучасного світу. Можливості, які надає інформаційний простір планетарного масштабу, та пов'язані з цим ризики й деформації світосприйняття, слугують водночас і умовою всебічного розвитку особистості, так і механізмом внутрішньоособистісних суперечностей, деструктивних змін у соціальних проявах дитини, її вчинках та ставленнях до світу і до самої себе.

Необхідною передумовою дослідження процесу соціалізації у контексті задоволення соціальних потреб дитини є з'ясування суті та особливостей досліджуваного процесу.

З метою з'ясування змісту процесу соціалізації нами здійснено спробу виявлення його сутнісних характеристик, представлених у науково-енциклопедичній літературі.

У психологічному словнику за редакцією Н. Побірченко соціалізація визначається як "...процес входження особистості в соціальне середовище, пристосування до нього, його освоєння, в тому числі і творче. В процесі соціалізації відбувається перетворення соціального досвіду у власні установки, цінності, орієнтації, засвоєння соціальних норм, ролей, навичок. Соціалізація продовжується все життя, проходить ряд етапів, включаючи і навчання. Суспільство через соціальні інститути планує і

здійснює соціалізацію різних вікових і професійних груп суспільства, перш за все молоді. Процес соціалізації включає формування соціальних зв'язків, знайомство з культурою, розвиток самосвідомості, уявлення про себе, соціальне пізнання, засвоєння і програвання ролей, реалізація навичок діяльності і систем соціальної орієнтації". Соціалізація – практика, де індивід має поле для власної творчості, – це відрізняє соціалізацію від виховання. Джерелом соціалізації індивіда виступають: а) передача культури через сімейний та інші соціальні інститути, і передовсім через систему освіти, навчання і виховання; б) взаємний вплив людей у процесі спілкування і спільної діяльності; в) первинний досвід, пов'язаний з періодом раннього дитинства, з формуванням основних психічних функцій і елементарних форм суспільної поведінки; г) процеси саморегуляції, які співвідносяться з поступовою заміною зовнішнього контролю індивідуальної поведінки на внутрішній самоконтроль. Процес соціалізації можна охарактеризувати як поступове розширення у міру набуття індивідом соціального досвіду сфери його спілкування і діяльності, як процес розвитку саморегуляції і становлення самосвідомості й активної життєвої позиції [5, 279].

У педагогічному словнику за редакцією Семена Гончаренка дефініція соціалізації обґрунтовується як "...процес залучення індивіда до системи суспільних відносин, формування його соціального досвіду, становлення й розвитку як цілісної особистості. Соціалізація передбачає взаємодію людини з соціальним оточенням, яке впливає на формування її певних соціальних якостей та рис, на активне засвоєння й відтворення нею системи суспільних зв'язків. Розрізняють первинну (дитинство, підлітковий вік, юність) і вторинну (зрілий вік), а також дотрудову, трудову і післятрудова соціалізацію" [8, 279].

У словнику-довіднику соціальної роботи дещо по-іншому автор підходить до визначення поняття соціалізації – "...процес становлення особистості, засвоєння індивідом цінностей, норм, установок, зразків поведінки, притаманних даному суспільству, соціальній групі, тій або іншій спільноті людей. Соціалізація здійснюється в трьох основних сферах: діяльність, спілкування і самосвідомість" [2].

Для нашого дослідження цінними є висновки української дослідниці Ю. Возної, яка визначає процес соціалізації як "...багатогранний і складний процес, пов'язаний з оволодінням особистістю знаннями, суспільним досвідом, формуванням загально цивілізаційних ціннісних орієнтацій, засвоєнням норм, принципів і правил людського

співжиття, актуалізацією особистісного життєвого і професійного самовизначення, що сприяє формуванню власної соціальної позиції й передбачає успішну інтеграцію в соціальне середовище та реалізацію себе як активного творчого суб'єкта соціальної дійсності" [1, 37].

У соціальній педагогіці соціалізація трактується як: – "...двосторонній, взаємозумовлений процес взаємодії людини і соціального середовища, що передбачає її включення до системи суспільних відносин" (А. Капська) [7].

Процес соціалізації сучасної дитини може проходити у спеціально створених для цього соціальних інститутах, якими у сучасному виховному просторі виступають система навчально-виховних закладів, позанавчальні культурно-дозвіллеві центри, центри розвитку дитини тощо. Поряд з цим соціалізація дитини проходить також в умовах стихійного впливу часто протилежно спрямованих факторів навколишнього середовища. Можливі ризики стихійної соціалізації зумовлені змінами цінностей сучасного соціального буття, вільним доступом до інформації різного рівня, не контрольованістю та безвідповідальністю у міжособистісних взаєминах між дітьми тощо.

Виходячи зі змістового акценту теми нашого дослідження, вважаємо за доречне здійснити аналіз сутності терміна "соціальний інститут". Не заперечуючи численні висновки науковців щодо обґрунтування поняття соціального інституту, акцентуємо увагу на соціально-виховній константі зазначеної дефініції.

У матеріалах вільної енциклопедії подається до розгляду визначення поняття "соціальний інститут" як: "...набір правил, що пов'язаний з певним соціальним контекстом, який допомагає реалізації важливих соціальних функцій. ...організована система зв'язків та соціальних норм, яка об'єднує важливі суспільні цінності та процедури, які задовольняють основні потреби суспільства. В даному випадку, суспільні цінності – поширені ідеї та цілі, суспільні процедури – стандартизовані зразки поведінки у групових процесах, система соціальних зв'язків – переплетіння ролей та статусів, завдяки яким ця поведінка здійснюється та утримується у визначених межах" [4].

Враховуючи завдання нашого дослідження, категорію "соціальний інститут" розуміємо як спеціально створений педагогічно спрямований центр організації культурно-дозвіллевої сфери з метою забезпечення якісно наповненого розвиваючого середовища для соціалізації дитини.

У контексті нашого дослідження здійснимо

аналіз дефініцій "потреба" та "соціальна потреба" у наукових дослідженнях.

У Філософському енциклопедичному словнику поняття "потреба" визначається як: "...властивість усього живого, яка спонукає його до активності або викликає інші реакції завдяки відображенню надлишку, недостатності або відсутності чинників (речовини, енергії, інформації), що позитивно чи негативно впливають на життєдіяльність організму, людської особистості, соціальної групи, історичної спільноти, суспільства загалом. Задоволення існуючих та виникнення нових потреб пов'язане з процесом споживання, а також з появою нових предметів потреб. Людські потреби. мають предметну спрямованість, якій передують т.зв. пошукова поведінка в межах ситуації, коли актуалізація та конкретизація потреби. стимулює пошук предметів і способів їх задоволення (таким чином утворюється конкретно-історичний механізм виникнення, функціонування і задоволення потреби)".

У педагогічних дослідженнях заслуговує уваги обґрунтування поняття потреби К. Ушинським, який аналізує роль педагога у контексті розуміння поняття потреби: "...вихователь повинен прагнути пізнати дитину, якою вона є насправді, зі своїми слабкостями і в усій її величч, з усіма дрібними потребами і всіма великими духовними вимогами. Вихователь повинен знати спонукальні причини найбільш брідких і найбільш високих дій, історію зародження злочинних і великих думок. Тільки тоді він зможе черпати в самій природі дитини засоби виховного впливу" [9, 368].

У психологічному словнику знаходимо таке визначення поняття "потреби": "... – стан особистості, соціальної групи чи суспільства в цілому, що виражає необхідність, нужду у чомусь і є рушійною силою їх активності. П. умовно поділяють на біологічні, соціальні та особистісні. Біологічні П. направляють діяльність людини на забезпечення нужд організму: це П. у їжі, теплі, безпеці, розмноженні, русі тощо. Соціальні П. направляють діяльність людини на контакти з іншими людьми: це П. у спілкуванні, належності до якоїсь групи тощо. Особистісні П. стимулюють підтримання людиною своєї психічної самостійності й відокремленості; це П. творчого самовираження і саморозвитку, досягнення і самоствердження, росту індивідуальних можливостей та інше" [5, 213].

Враховуючи вищевикладене вважаємо необхідним здійснити аналіз поняття "соціальні потреби" крізь призму дефініції "культурні потреби". У цьому контексті відзначимо висновки сучасної дослідниці С. Рашидової, у науковій праці

якої викладено змістовні обґрунтування зазначених понять на основі міркувань С. Рубінштейна: "...якщо говорити про культурні потреби людини, то внутрішні мотиви зазвичай набагато більшою мірою відповідають дійсним її потребам, є смислоутворюючими і здатні надавати їй діяльності найефективнішу дію. Але в той же час, завдяки саме зовнішнім мотивуючим чинникам, найчастіше відбувається перше звернення молодого людини, наприклад, до художньої культури і з'являється можливість для становлення і розвитку її культурних потреб. Міра впливу зовнішніх причин на людину визначається тим, який відгук у неї знаходить ця зовнішня дія. Роль суб'єктивного чинника тут дуже велика. В даному випадку яскраво виявляється феномен співвідношення "зовнішнього" і "внутрішнього", який розглядав відомий радянський психолог С. Рубінштейн. Він запропонував принцип детермінізму, згідно з яким ефект будь-якої зовнішньої дії залежить не лише від характеру зовнішніх причин, але і від активності внутрішніх умов. У результаті характер активності людини у сфері художньої культури залежатиме не стільки від самого подразника, скільки від системи цінностей, що визначає значущість її для індивіда. Внутрішні механізми особи – мотиваційний, диспозиційний і пам'ять – дозволяють зрозуміти і описати суб'єктивну детермінацію її поведінки. Сама поведінка є системою вчинків особи, в яких відбиваються (з різною мірою адекватності) елементи всіх механізмів, – потреби, інтереси, ціннісні орієнтації, мотиви, стимул-реакції, установки, диспозиції, знання, оперативна інформація тощо. Робота цих механізмів визначає спосіб життя особи. Але особа не автономна, вона залежить від зовнішнього світу, тому її внутрішній світ відображає об'єктивні обставини, потреби, що обумовлюють її інтереси. Всі внутрішні елементи структури особи тісно пов'язані з соціальними умовами, з суспільством в цілому" [6, 117].

Нам імponує думка сучасної дослідниці Л. Лютої про зміст соціальних потреб у діалогічному контексті: "...соціальні потреби постають як поєднання біологічної та соціальної складової. Біологічне проявляється у вроджених прагненнях. Соціальне формується в процесі соціалізації, входження особистості у суспільство та сферу міжособистостісних відносин" [3, 136].

Виходячи з розуміння дефініцій "культурні потреби" та "соціальні потреби" у різних наукових дослідженнях, поняття "соціальні потреби" розуміємо як духовно-предметну спрямованість особистості в процесі розвитку та соціалізації, яка

визначається здатністю до соціальної взаємодії, до реалізації внутрішніх прагнень та проявів зовнішніх реакцій відповідно до змін у соціальному житті дитини.

Забезпечення здатності до соціальної взаємодії особистості дитини здійснюють соціальні інститути. Саме у сфері впливу поєднання соціально-виховних зусиль соціальних інституцій перебуває розвиток, становлення, соціалізація та задоволення соціальних потреб сучасної дитини. Міра цієї взаємодії, рівень злагодження і врахування можливостей, запитів та інтересів особистості визначає і спрямовує кінцевий результат формування гармонійної особистості, здатної до адаптивних конструктивних реакцій на глобалізаційні зміни у сучасному соціальному середовищі.

Висновки. Соціальні потреби сучасної дитини виступають і умовою здійснення успішної соціалізації, і механізмом зміни внутрішнього світосприйняття та зовнішніх поведінкових реакцій особистості. У цьому контексті зазначимо, що переломним моментом набуття нових цінностей у світосприйнятті виступають чинники, які зумовлюють процес задоволення або незадоволення соціальних потреб дитини. Інакше кажучи, соціально спрямовані та стихійні впливи усіх соціальних інститутів виступають соціально-виховним механізмом дії на шляху становлення особистості дитини.

Рекомендації. У сучасних умовах виховання дитини процес соціалізації у більшості випадків об'єктивним, проте він носить нескоординований, а інколи – суперечливий характер і тому потребує координації, інтеграції і корекції. У цьому контексті варто актуалізувати роль та соціальне значення соціально-виховних механізмів у процесі соціалізації сучасної дитини. де визначальним соціально-виховним механізмом у цьому контексті виступає взаємодія усіх соціальних інститутів. Рекомендуємо активізувати якісно нові соціально значимі механізми впливу на процес соціалізації дитини, впровадити інноваційні моделі якісних формувально-розвивальних технологій у процесі виховання сучасної дитини.

Перспективи подальших досліджень. Напрями подальших досліджень окресленої проблеми полягають у розробці соціально-орієнтованих інноваційних форм та методів організації соціально-виховного процесу, соціально-орієнтованої організації дозвілля і мотиваційному заохоченні дітей до продуктивного дозвілля.

ЛІТЕРАТУРА

1. Возна Ю. В. Соціалізація учнівської молоді

в процесі функціонування соціально-педагогічного комплексу. дис... кандидата пед. наук: 13.00.05. Київ, 2012. 276 арк.

2. Кизименко Л. Д., Бедна Л. М. Словник-довідник соціального працівника для студентів та соціальних працівників. Міні-гловсарій. Львів: ДЦ МОУ, 2000. 67 с.

3. Люта Л. П. Інституціоналізація соціальних потреб як передумова виникнення соціальної роботи. *Актуальні проблеми психології*, 2014. Том 7, вип.35, С. 134–142.

4. Матеріали вільної енциклопедії – Вікіпедії. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki>

5. Психологічний словник / За заг. ред. Н.А. Побірченко. Київ, 2007. 543 с.

6. Рашидова С. С. Визначення феномену і поняття “потреба”. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2015. № 5 (68). С. 113–119.

7. Технології соціальної роботи: навч. посіб. / за ред. А. Й. Капської. Київ: Знання, 2010. 351 с.

8. Український педагогічний словник / За заг. ред. Гончаренко С. Київ: “Либідь”, 1997 р. 612 с.

9. Ушинський К. Д. Избранные педагогические произведения. Москва: Просвещение, 1968. 556 с.

10. Філософський енциклопедичний словник / За заг.ред. В. І. Шинкарук. Київ, 2002 р. 612 с.

REFERENCES

1. Vozna, Yu.V. (2012). Sotsializatsiia uchnivskoi molodi v protsesi funktsionuvannia sotsialno-pedahohichnoho kompleksu [Socialization of student youth in the process of functioning of social and pedagogical complex]. *Candidate's thesis*. Kyiv. [in Ukrainian].

2. Kyzylenko, L. D. & Biedna, L. M. (2000). Slovyk-dovidnyk sotsialnoho pratsivnyka dlia studentiv ta sotsialnykh pratsivnykiv [Dictionary-reference book of a social worker]. Lviv, 67 p. [in Ukrainian].

3. Liuta, L. P. (2014). Instytutsionalizatsiia sotsialnykh potreb yak peredumova vynyknennia sotsialnoi roboty [Institutionalization of social needs as a prerequisite for the emergence of social work]. Kyiv, *Actual problems of psychology*. Volume 7, issue 35. pp. 134–142. [in Ukrainian].

4. Materialy vilnoi entsyklopedii – Vikipedii [Materials of the free encyclopedia-Wikipedia]. Available at: <https://uk.wikipedia.org/wiki>. [in Ukrainian].

5. Pobirchenko, N.A. (2007). Psykholohichnyi slovyk [Psychological dictionary]. Kyiv, 543 p. [in Ukrainian].

6. Rashydova, S. S. (2015). Vyznachennia fenomenu i poniattia “potreba” [Definition of the phenomenon and the concept of “need”]. *Spirituality of the individual: methodology, theory and practice*. Kyiv, No. 5 (68). pp. 113–119. [in Ukrainian].

7. Kapska, A.J. (2010). Tekhnolohii sotsialnoi roboty: navch. posib. [Technologies of social work]. Kyiv, 351 p. [in Ukrainian].

8. Goncharenko, S. (1997). Ukrainskyi pedahohichnyi slovyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv, 612 p. [in Ukrainian].

9. Ushynskiy, K. D. (1968). Izbrannye pedagogicheskie proizvedeniya [Selected pedagogical works]. Moscow, 556 p. [in Russian].

10. Shynkaruk, V.I. (2002). Filsofskyi entsyklopedychnyi slovyk [Philosophical encyclopedic dictionary]. Kyiv, 612 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 16.07.2020



“Власне розуміння доброчесності і вад – найголовніше. Якщо цього розуміння немає, усе стає хистком”.

*Цицерон
давньоримський філософ та літератор*

“Прагни не до того, щоб добитися успіху, а до того, щоб твоє життя мало сенс”.

*Альберт Ейнштейн
один з найвизначніших фізиків ХХ століття*

“Молода людина повинна шукати ту єдину іскру індивідуальності, яка відрізняє її від інших людей, і розпалювати її всіма силами... Не давайте іскрі згаснути”.

*Генрі Форд
американський конструктор*



Ірина Пінчук, кандидат педагогічних наук, докторант
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка

ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті описано особливості організації та проведення експериментального дослідження з формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Дослідження передбачало проведення педагогічного експерименту з метою імплементації таких етапів: пошуково-теоретичного, діагностико-констатувального, поглиблювально-формуального та аналітико-узагальнювального.

Ключові слова: педагогічний експеримент; етапи експерименту; іншомовна комунікативна компетентність; майбутні вчителі початкової школи; дослідне навчання.

Рис. 2. Табл. 2. Літ. 12.

Iryna Pinchuk, Ph.D.(Pedagogy), Doctoral Student of
Hlukhiv Oleksandr Dovzhenko National Pedagogical University

ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL EXPERIMENT FOR FORMING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF INTENDING PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The article deals with the peculiarities of organizing and conducting the experimental research on forming the foreign language communicative competence of intending primary school teachers. The study aimed at conducting the pedagogical experiment, which involved the implementation of the following stages: search-theoretical, diagnostic-ascertaining, deepening-forming and analytical-generalizing. The characteristic features of the pedagogical experiment are: deliberate implementation of fundamentally important changes in accordance with the tasks and hypotheses of the study; organization of the educational process, which allows to establish links between phenomena without violating its holistic nature; in-depth qualitative analysis and accurate quantitative measurement of new or modified components introduced into the educational process and the results of the experiment in general. In the process of organizing the experimental work, the complexity, versatility and multicomponent nature of the process of forming foreign language communicative competence of intending primary school teachers were taken into account. According to the logic of pedagogical search, the scheme of pedagogical experiment research was developed.

Keywords: pedagogical experiment; experiment stages; foreign language communicative competence; intending primary school teachers; research training.

Постановка проблеми. Реформування освітньої галузі залежить від підготовленості компетентних учителів початкової школи, фахівців нової генерації, здатних продуктивно й цілеспрямовано діяти в сучасних умовах початкової школи, ефективно й водночас із відповідальністю виконувати свій обов'язок. Сучасні вимоги до підготовки кваліфікованих фахівців передбачають передовсім їхню участь в усіх глобалізаційних процесах, бути конкурентоспроможними.

Конкурентоспроможність базується на конкурентоздатності, яка доповнюється оволодінням здобувачами освіти актуальними знаннями і вміннями згідно з потребами ринку праці. Тобто призначенням закладів вищої (професійної) освіти є підготовка конкурентоспроможних випускників. Досягається це шляхом вдосконалення

параметрів конкурентоздатності, що формується ще в школі, і виконанням професійних стандартів [5]. Відтак вони повинні бути активними учасниками процесу міжнародної комунікації та мати необхідний комунікативний іншомовний досвід у сферах професійного та ситуаційного спілкування в усній і письмовій формах. З огляду на це актуальним є питання формування іншомовної комунікативної компетентності (ІКК) майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти, що сприятиме підвищенню їхньої мобільності та конкурентоспроможності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження процесу формування ІКК майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки на факультетах початкової освіти передбачав організацію та проведення педагогічного експерименту. З метою пояснення

специфіки й логіки його здійснення вважаємо за доцільне проаналізувати категорії “експеримент”, “педагогічний експеримент”.

Дефініція “експеримент” має досить багато різних тлумачень та походить з латинської мови і в перекладі означає “дослід, спроба”.

У короткій філософській енциклопедії [8, 535] експеримент визначається як “планомірно проведене спостереження; планомірна ізоляція, комбінація і варіювання умов з метою вивчення залежних від них явищ”. З огляду на це вчений створює можливість спостережень, на основі яких складається нове знання про закономірності досліджуваного явища; а спостереження, умови, знання про закономірності є найбільш істотними ознаками цього визначення.

У психологічному словнику [7] поняття експерименту розглядається як один із основних (разом зі спостереженням) методів наукового пізнання взагалі, психологічного дослідження зокрема. Експеримент відрізняється від спостереження активним втручанням дослідника, що здійснює планомірне маніпулювання однією або декількома змінними і реєстрацію супровідних змін у поведінці досліджуваного об'єкта у ситуацію.

Педагогічний експеримент – це метод збору педагогічних фактів в спеціально створених умовах, що дають можливість вивчення та перевірки педагогічних впливів відповідно до проблеми дослідження; метод пізнання, в процесі якого психолого-педагогічні явища вивчаються у спеціально створених або контрольованих умовах [10, 436]. Окрім того, зазначений метод – це спеціально організований досвід діагностики й перетворення педагогічної діяльності у строго фіксованих і навмисно варіюваних умовах, що дає змогу виявити ступінь впливу окремих факторів чи умов на результати процесу. Правильно організований експеримент уможливує перевіряти гіпотези про причинно-наслідкові відносини, не обмежуючись констатацією зв'язку (кореляції) між змінними. Найбільш істотними ознаками є: активність дослідника, характерна для пошукового й формульованого типів експерименту, а також перевірка гіпотези.

Однак деякі вчені наголошують, що експеримент є не методом, а рідше групою методів [6, 5]. Зокрема, вважаємо важливою думку В. Загв'язинського про те, що експериментом називається зміна або відтворення явища з метою вивчення його в найбільш сприятливих умовах [6, 127]. Характерною рисою експерименту виступає заплановане втручання у досліджуване явище,

можливість його багаторазового відтворення у варіюваних умовах. Дидактичний експеримент, на думку В. Загв'язинського [6, 128], дає змогу розкласти цілісне педагогічне явище на складники, в ході варіювання умов функціонування яких дослідник може стежити за розвитком або зміною окремих факторів, фіксуючи окремі результати. Відтак експеримент є засобом перевірки гіпотези, уточнення окремих висновків теорії (емпірично перевірених наслідків), установлення й уточнення фактів.

Щодо методики викладання іноземних мов, М. Ляховицький розглядає експеримент як метод пізнання закономірних зв'язків процесу навчання іноземної мови за допомогою досвіду, в якому зв'язки окремих елементів освітнього процесу варіюються в умовах, що враховуються, а об'єктом є процес навчання іноземної мови в його загальних та окремих проявах [9,3].

Аналіз наукових джерел дає підставу стверджувати, що в загальному розумінні поняття “експеримент” розуміється по-різному, зокрема як: науково-обґрунтований досвід; перевірка гіпотези; відтворення кимось розробленої методики (технології) в нових умовах іншим педагогом; метод пізнання, за допомогою якого в природних або штучно створених контрольованих і керованих умовах досліджується явище, триває пошук нових способів розв'язання проблем; чітко спрямована й контрольована освітня діяльність з метою створення й апробування нових освітніх технологій.

На засадах виділення істотних ознак вищенаведених визначень, у статті можемо представити інтегральну версію узагальненого поняття: “експеримент” – це дослідницька діяльність, спрямована на перевірку висунутої гіпотези, яка відбувається в природних або штучно створених контрольованих умовах, результатом якої є виділення істотних факторів, які впливають на освітню діяльність.

Характерними особливостями педагогічного експерименту є: навмисне внесення принципово важливих змін відповідно до завдань та гіпотези дослідження; організація освітнього процесу, що дає змогу встановлювати зв'язки між явищами без порушення його цілісного характеру; глибокий якісний аналіз і точний кількісний вимір внесених в освітній процес нових або видозмінених компонентів і результатів експерименту загалом.

Методології експерименту в педагогічних дослідженнях присвячено праці П. Гурвича, В. Краєвського, Ю. Пассова [11]. Вибір методики експерименту є дуже важливою умовою. Педагогічний експеримент має певну структуру

ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

й логіку проведення, що пов'язано з дослідницькими операціями та їх класифікацією. Відповідно різні дослідники виділяють різні етапи цього процесу. Зокрема, Ю. Сурмін вважає, що методика експерименту охоплює п'ять операцій: вибір або розробка методичної схеми експерименту, засоби перетворення об'єкта, визначення тривалості експерименту, розроблення засобів і методики вимірювання, контролю й аналізу результатів.

Відповідно до поглядів В. Загвязинського й М. Поташника, сучасна методика викладання іноземних мов як наука виокремлює в експерименті такі фази: 1) організація експерименту (підготовка експерименту); 2) його реалізація проведення; 3) констатація отриманих даних (оцінка результатів експерименту); 4) інтерпретація даних [6, 84].

Етапами методичного експерименту з перевірки ефективності взаємопов'язаного формування у майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованої компетентності в говорінні та інформаційно-комунікаційної компетентності в дослідженні М. Бурак [3] є: підготовчий; доекспериментального оцінювання; експериментального навчання; післяекспериментального оцінювання; інтерпретації отриманих даних.

Вітчизняна дослідниця Н. Бершадська [2] пропонує проведення експерименту з формування англійської усної дискусивної компетентності студентів мовних спеціальностей, що передбачало реалізацію таких етапів: пошуково-розвідального, констатувального, формувального і прикінцевого.

На думку І. Вяхк [4], педагогічний експеримент з формування ІКК майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій може складатися з трьох елементів: констатувального; пошукового; формувального.

Педагогічний експеримент з формування фахової ІКК майбутніх магістрів іноземної філології, що проводився Д. Бегекою [1],

передбачав два основні етапи: констатувальний і формувальний.

Натомість Л. Шиянюк [12] виділяє аксіологічно-мотиваційний, когнітивно-накопичувальний та поглиблювально-формувальний етапи експериментального навчання.

Процес дослідницько-експериментального навчання Т. Тюльпи передбачав чотири етапи педагогічного експерименту: пошуково-теоретичний, діагностично-констатувальний, формувальний та аналітично-підсумковий.

Мета статті – описати особливості організації та проведення педагогічного експерименту з формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки в педагогічних ЗВО України.

Виклад основного матеріалу. Різноманітність чинних у педагогіці дослідних програм, реальних контекстів дослідження (теоретичних і практичних завдань), можливостей, якими володіє дослідник, а також технічних та етичних обмежень, які виникають у науково-дослідницькій практиці, спричиняють те, що конкретні методики дослідження істотно різняться. Такі конкретні стратегії організації наукових розвідок розглядаються як методи науково-педагогічного дослідження, застосування яких спрямовувалося на отримання методологічних, теоретичних та практичних висновків.

З огляду на це авторська експериментальна система формування ІКК майбутніх учителів початкової школи пройшла процедуру апробації з метою її подальшої адаптації та впровадження. Мета дослідницько-експериментальної роботи полягала в дослідженні результативності розробленої системи в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців початкової освіти.

Відповідно до цілей та логіки проведення дослідницько-експериментальної роботи, було визначено й обгрунтовано етапи її реалізації, що

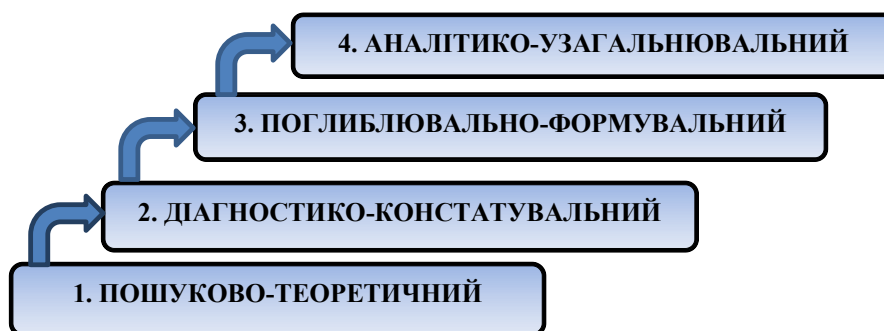


Рис. 1. Етапи педагогічного експерименту з формування ІКК майбутніх учителів початкової школи

**ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ
КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

характеризувалися певними завданнями, відповідними формами й методами організації: пошуково-теоретичний, діагностико-констатувальний, поглиблювально-формульвальний та аналітико-узагальнювальний (рис.1).

Вибір методів дослідження визначався характером фактичного матеріалу, умовами й

метою дослідження. Методи добиралися відповідно до завдань конкретного етапу дослідження. Прийоми й операції з теоретичним і фактичним матеріалом здійснювалися у послідовності, заданій програмою дослідження див. (табл. 1).

У процесі організації експериментальної роботи

Таблиця 1.

Програма дослідження процесу формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи

№	Зміст роботи	Метод	Передбачуваний результат	Термін
I етап експерименту (2015–2017 н. р.) – пошуково-теоретичний				
1	Аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури та практики сучасного стану розробленості проблеми оцінювання формування ІКК майбутніх учителів початкової школи	Аналіз літератури, логічні операції	Відомості про сучасний стан досліджуваної проблеми	Жовтень 2015 р. – травень 2016 р.
2	Розроблення програми експерименту	Аналіз, синтез, індукція	Постановка мети, об'єкту, предмету, завдань, методів, визначення залежної і незалежної змінних програми експерименту	Вересень– грудень 2016 р.
3	Аналіз та обґрунтування робочого визначення поняття “іншомовна комунікативна компетентність майбутніх учителів початкової школи”	Понятійний аналіз	Визначення сутності поняття “іншомовна комунікативна компетентність майбутніх учителів початкової школи”	Січень – червень 2017 р.
4	Аналіз та визначення структури ІКК майбутніх учителів початкової школи, обґрунтування її компонентів	Аналіз літератури, логічні операції	Визначення структури ІКК майбутніх учителів початкової школи: перелік компонентів та їх характеристика	
5	Аналіз систем оцінювання рівнів сформованості ІКК майбутніх учителів початкової школи в процесі навчання та визначення критеріїв, показників	Аналіз літератури, логічні операції	Зміст систем оцінювання рівнів сформованості ІКК майбутніх учителів початкової школи в процесі навчання та визначення критеріїв, показників	
6	Обґрунтування структури та рівнів сформованості ІКК майбутніх учителів	Логічні операції	Структура та зміст рівнів сформованості ІКК майбутніх учителів початкової школи	
II етап експерименту (2017 – 2018 н. р.) – діагностико-констатувальний				
1	Визначення засобів та прийомів формування ІКК майбутніх учителів початкової школи	Аналіз документів, логічні операції, спостереження	Засоби та прийоми формування ІКК	Вересень– грудень 2017 р.
2	Розроблення системи оцінювання рівнів сформованості ІКК майбутніх учителів початкової школи та їх критеріїв	Логічні операції	Система оцінювання рівнів сформованості ІКК майбутніх учителів початкової школи та їх критеріїв	

**ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ
КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Продовження таблиці 1.

3	Проведення зрізів стану сформованості ІКК майбутніх учителів початкової школи	Анкетування, тестування	Ставлення, компетентність і рівні сформованості ІКК майбутніх учителів початкової школи	Січень – червень 2018 р.
4	Аналіз результатів оцінювання ІКК	Методи математичної статистики	Рівні сформованості ІКК майбутніх учителів початкової школи	
5	Виявлення та визначення рівнів сформованості ІКК майбутніх учителів початкової школи	Система оцінювання рівнів ІКК	Рівні сформованості ІКК майбутніх учителів початкової школи	
III етап експерименту (2018–2020 н. р.) – поглиблювально-формувальний				
1	Апробація, впровадження розробленої системи формування ІКК майбутніх учителів початкової школи в процес професійної підготовки	Проведення аудиторних занять, поза-аудиторних заходів, керівництво педагогічною практикою, науковою роботою	Результати дослідного навчання щодо впровадження створеної системи формування ІКК майбутніх учителів початкової школи	Вересень – грудень 2018 р.
2	Оброблення результатів дослідження: визначення коефіцієнтів отримання ІКК та міцності набутої компетентності, розрахунок критерію подібності, опитування студентів та викладачів	Коефіцієнти отримання ІКК та міцності набутої компетентності t-критерій, анкетування	Коефіцієнти отримання ІКК та міцності набутої компетентності; ступінь подібності чи різниці контрольної та експериментальної груп; ставлення студентів та викладачів до оцінювання ІКК	Січень – грудень 2019 р.
3	Коригування розробленої системи оцінювання ІКУ майбутніх учителів початкової школи	Логічні операції	Внесення змін до розробленої системи оцінювання ІКК майбутніх учителів початкової школи	
IV етап експерименту (2019–2020 н. р.) – аналітико-узагальнювальний				
1	Формування висновків щодо результатів дослідного навчання	Логічні операції	Літературне оформлення результатів експерименту	Січень - березень 2020 р.
2	Розроблення прогностичних напрямів впровадження створеної системи формування ІКК	Логічні операції	Остаточне оформлення дисертаційного дослідження	Квітень – червень 2020 р.

враховувалися складність, багатогранність і багатокомпонентність процесу формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Враховуючи логіку педагогічного пошуку, було розроблено схему проведення педагогічного експерименту.

На першому етапі експерименту було сформульовано гіпотезу, визначено мету, завдання, структуру, виділено об'єкт контролю, критерії оцінювання ІКК студентів, які перевірялися

наприкінці кожного семестру експериментального навчання за авторською методикою у студентів спеціальності 013 Початкова освіта.

Гіпотеза експериментального дослідження полягала у тому, що сформованості ІКК у здобувачів освіти факультетів початкової освіти можливо досягти шляхом цілеспрямованої інтеграції змісту іншомовної професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та впровадження авторської методики

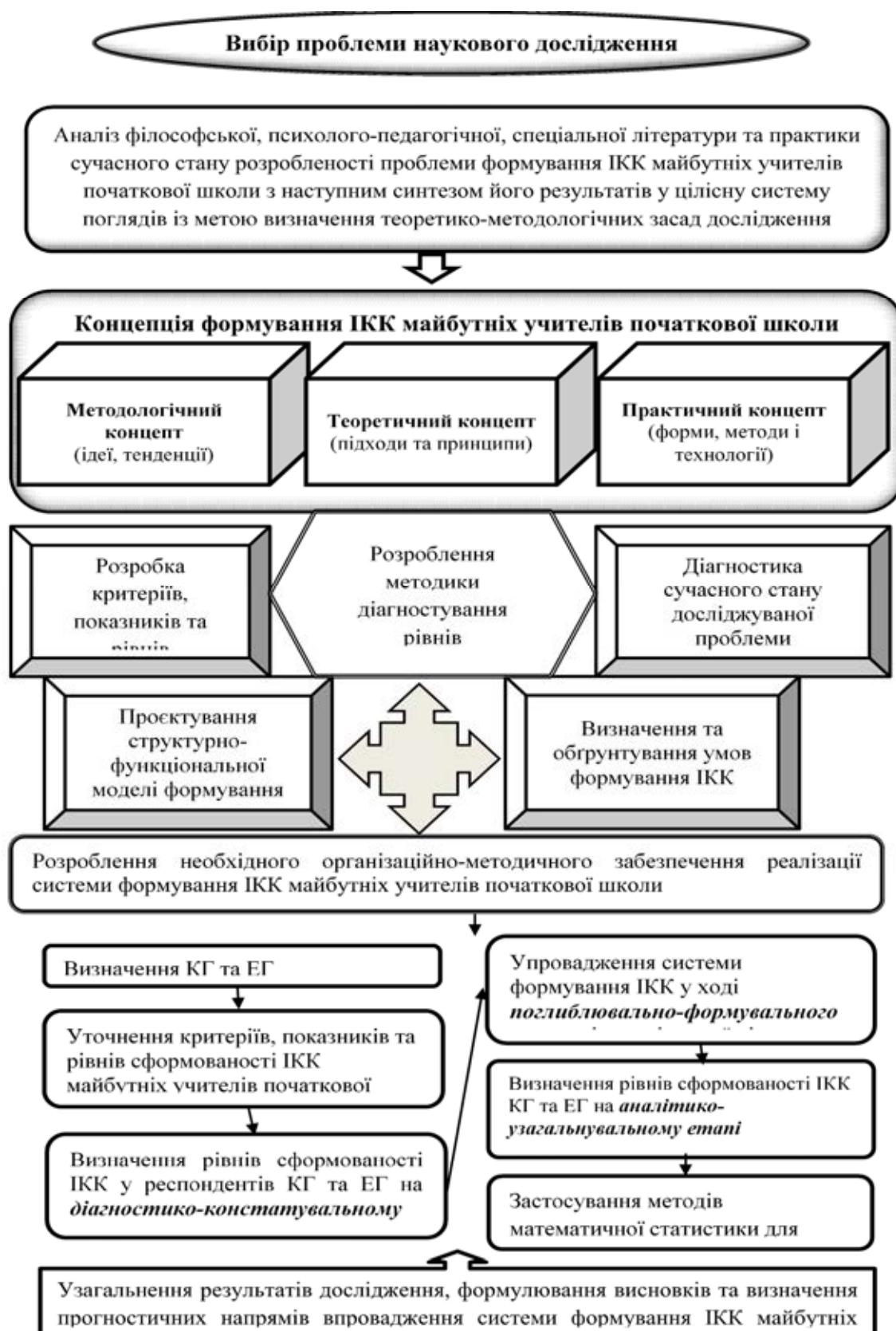


Рис. 2. Схема педагогічного експерименту з формування ІКК

Таблиця 2.

Результати аналітико-узагальнювального етапу експерименту з формування іншомовної комунікативної компетентності

Рівні	КГ	ЕГ
Інтуїтивний	26,7 %	6,6 %
Репродуктивний	53,3 %	60 %
Реконструктивний	20 %	26,7 %
Еталонний	-	6,7 %

формування ІКК. Висунута нами гіпотеза передбачала такий наслідок: створена методика формування ІКК майбутніх учителів початкової школи, що базується на спеціально дібраному професійно-орієнтованому автентичному матеріалі й відеосюжетах дидактичної спрямованості, та структурно-функціональну модель системи формування ІКК, що має забезпечити ефективність формування ІКК. Відповідно до визначеної гіпотези, мета експериментального дослідження полягала в підтвердженні ефективності розробленої методики та визначенні адекватності й доцільності її застосування в освітньому процесі.

Результати даних аналітико-узагальнювального етапу експерименту дають змогу стверджувати, що за допомогою методів математичної статистики було доведено: контрольна й експериментальна групи після впровадження розробленої системи формування ІКК різняться за рівнями володіння іншомовною комунікативною компетентністю. На відміну від контрольної групи, деяка частина студентів (6,7 %) експериментальної групи вийшли на еталонний рівень володіння іншомовною комунікативною компетентністю, проте значно знизився відсоток респондентів, що володіють зазначеною якістю інтуїтивно (на найнижчому рівні) – 6,6 %, хоча в контрольній групі цей відсоток залишився досить високим – 26,7%. Найбільша кількість студентів експериментальної групи (60 %), так як і контрольної (53,3 %), перебувають на репродуктивному рівні. Відповідні дані зображено в таблиці 3.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, виявлена різниця між показниками рівнів сформованості досліджуваної якості у двох досліджуваних групах після реалізації системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи є статистично значимою, що свідчить про достатню результативність створеної системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо

в обґрунтуванні прогностичних напрямів впровадження системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беґека Д. А. Підготовка майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів педагогічного університету: дис. ... канд. пед. наук. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київ. 2015. 246 с.
2. Бершадська Н. С. Методика формування англомовної усної дискурсивної компетенції у студентів мовних спеціальностей: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови). Державний заклад “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського”. Одеса. 2011. 245 с.
3. Бурак М. І. Взаємопов’язане формування у майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованої компетентності в говорінні та інформаційно-комунікаційної компетентності: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль. 2019. 243 с.
4. Вяхк І. А. Педагогічні умови формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04. Вінницький національний технічний університет. Вінниця. 2013. 227 с.
5. Дмитренко Г., Помиткін Е., Головач Н. Формування здатних до самореалізації здобувачів освіти в умовах глобалізованого світу. *Молодь і ринок*. № 1 (180). 2020. С. 12 – 18.
6. Загвязинский В. И., Поташник М. М. Как учителю подготовит и провести эксперимент. Москва, 2004. 144 с.
7. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. Москва, 2007. 416 с.
8. Краткая философская энциклопедия. Москва, 1994. 576 с.
9. Ляховицкий М. В. Общая методика

обучения иностранным языкам: учеб. пособие для филол. фак. Вузов. Москва, 1991. 306 с.

10. Общая психология: учебник для студентов пед. институтов. Под ред. А. В. Петровского. Москва, 1976. 479 с.

11. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. Москва, 1991. 223 с.

12. Шиянюк Л. В. Текстцентричний підхід до формування україномовної комунікативної компетентності студентів вищих технічних навчальних закладів I – II рівнів акредитації: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02 Теорія та методика навчання (українська мова). Херсонський державний університет. Херсон, 2018. 203 с.

REFERENCES

1. Beheka, D. A. (2015). Pidhotovka maybutnikh mahistriv inozemnoyi filolohiyi do formuvannya fakhovoyi komunikativnoyi kompetentnosti studentiv pedahohichnoho universytetu [Training future masters of foreign philology for the forming professional communicative competence of pedagogical university students]. *Candidate's thesis*. Kyiv, 246 p. [in Ukrainian].

2. Bershadska, N. S. (2011). Metodyka formuvannya anhlomovnoyi usnoyi dyskursyvnoyi kompetentsiyi u studentiv movnykh spetsialnostey [Methodology of forming English oral discursive competence of language specialties students]. *Candidate's thesis*. Odessa, 245 p. [in Ukrainian].

3. Burak, M. I. (2019). Vzayemopovyazane formuvannya u maybutnikh vykladachiv anhliyskoyi movy profesiyno oriyentovanoyi kompetentnosti v hovorinni ta informatsiyno-komunikatsiynoyi kompetentnosti [Interrelated forming future English teachers' professionally oriented competence in speaking, information and communication competence]. *Candidate's thesis*. Ternopil, 243 p. [in Ukrainian].

4. Vyakhk, I. A. (2013). Pedahohichni umovy formuvannya inshomovnoyi komunikativnoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv pochatkovoyi

shkoly [Pedagogical conditions of formation of foreign communicative competence of future primary school teachers]. *Candidate's thesis*. Vinnytsia National Technical University. Vinnytsia, 227 p. [in Ukrainian].

5. Dmytrenko, H., Pomytkin, E., & Holovach, N. (2020). Formuvannya zdatnykh do samorealizatsiyi zdobuvachiv osvity v umovakh hlobalizovanoho svitu [Formation of students' self-fulfilling in a globalized world]. *Youth and the market*. Vol. 1 (180). pp. 12 – 18. [in Ukrainian].

6. Zagvyazinskiy, V. I., & Potashnik, M. M. (2004). *Kak uchiteliu podgotovit i provesti éksperiment* [How can a teacher prepare and conduct an experiment]. Moscow, 144 p. [in Russian].

7. Karelin, A. (2007). Bolshaya éntsyklopediya psikhologicheskikh testov [Large encyclopedia of psychological tests]. Moscow, 416 p. [in Russian].

8. Kratkaya filosofskaya éntsyklopediya. (1994). [A brief philosophical encyclopedia]. Moscow, 576 p. [in Russian].

9. Liakhovitskiy, M. V. (1991). Obshchaya metodika obucheniya inostrannym yazykam [General methods of teaching foreign languages]: textbook. manual for philol. fac. university. Moscow, 306 p. [in Russian].

10. Obshchaya psikhologiya (1976). [General psychology]: a textbook for students of ped. institutions. (Ed.). A. V. Petrovsky. Moscow, 479 p. [in Russian].

11. Passov, Ye. I. (1991). Kommunikativnyy metod obucheniya inoyazychnomu govorenuyu [Communicative method of teaching foreign language speaking]. 2nd ed. Moscow, 223 p. [in Russian].

12. Shyianiuk, L. V. (2018). Tekstotsentrychny pidkhid do formuvannya ukrayinomovnoyi komunikativnoyi kompetentnosti studentiv vyshchyykh tekhnichnykh navchalnykh zakladiv I – II rivniv akredytatsiyi [Text-centric approach to the forming Ukrainian-language communicative competence of the students of higher technical educational institutions of I – II levels of accreditation]. *Candidate's thesis*. Kherson State University. Kherson, 203 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 25.05.2020



“Хто хоче зрушити світ, нехай зрушить себе!”

Сократ
давньогрецький філософ

“Для того, щоб прийти до справжнього знання, треба спочатку відчутти сумніви”.

Арістотель
давньогрецький філософ



УДК 371.2: 378

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.216729>

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

ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ПРЕДМЕТІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ ЯК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ

У статті викладено результати аналізу стану проблеми підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній освіті в педагогічній теорії. Визначено напрями наукового пошуку з обраної проблеми, а саме: теоретичні основи функціонування системи підвищення кваліфікації вчителів, розробка системи професійного розвитку вчителів, реалізація компетентнісного підходу до підвищення кваліфікації вчителів, теоретичні засади методичної підготовки вчителів в умовах неперервної освіти, підготовка вчителів до професійної діяльності.

Ключові слова: підвищення кваліфікації; учителі природничо-математичних предметів; післядипломна освіта; Україна.

Літ. 23.

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

QUALIFICATION IMPROVEMENT OF TEACHERS OF NATURAL AND MATHEMATICAL SUBJECTS IN POSTGRADUATE EDUCATION OF UKRAINE ASA PROBLEM OF PEDAGOGICAL THEORY

The article presents the results of the analysis of the state of the problem of professional development of teachers of natural sciences and mathematics in postgraduate education in pedagogical theory. The author identifies the areas of research on the selected problem, namely: theoretical foundations of functioning of the in-service teacher training system, development and justification of the system of professional development of teachers, implementation of a competency-based approach into the process of in-service teacher training, theoretical principles of teacher training in continuing education, and training teachers for various types of professional activities.

It is noted that the study of scientific publications, in particular, allowed to characterize the system of professional development of teachers of science and mathematics in postgraduate education and determine the levels of its organizational structure (national, regional), local (city, district, united territorial community), the level of the educational institution where the teacher works directly.

In accordance with the generalization of the results of dissertation research, a conclusion was made on the content of advanced training of teachers of natural sciences and mathematics in postgraduate education, which today is determined primarily by the need for teachers to acquire new competencies within their professional activities.

It is noted that the analysis of scientific works in the field of teacher training for various types of professional activities contributed to the development and implementation of content and methodological support for training in the program of advanced training of teachers of natural and mathematical subjects in postgraduate education.

It is concluded that the issue of conducting a thorough study of the pedagogical phenomenon "professional development of teachers of natural sciences and mathematics in postgraduate education", summarizing some theoretical provisions and generalizing them to a single system is relevant.

Keywords: certification training; teachers of natural and mathematical subjects; postgraduate education; Ukraine.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження проблеми підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній освіті зумовлена необхідністю підвищення якості

природничо-математичної освіти, її значенням для формування математичної та природничо-наукової компетентності молодого покоління, оскільки незаперечним є факт суттєвого впливу природничих наук і математики на економіку

держави, що відбувається внаслідок швидкого розвитку окремих галузей та нових технологій, які визначають рівень життя нації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У працях А. Зубка, В. Киркалова, М. Кагана, С. Крисюка, А. Кузьминського, В. Маслова, Н. Ничкало, В. Олійника, Н. Протасової, В. Пуцова, Г. Єльнікової, В. Сидоренко, Т. Сорочан, В. Якуніна розроблені концептуальні положення щодо організації й розвитку системи післядипломної педагогічної освіти, аналізуються теоретичні основи розвитку системи підвищення кваліфікації вчителів у післядипломній освіті, акцентується увага на необхідності її оновлення.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас незважаючи на достатній рівень наукового осмислення проблематики післядипломної педагогічної освіти, окремі її напрями, зокрема підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній освіті, висвітлені недостатньо та потребують подальшої деталізації як у теоретичному, так і практичному аспектах.

Формулювання цілей статті. Мета статті – здійснити аналіз стану висвітлення проблеми підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній освіті у педагогічній теорії.

Викладення основного матеріалу. Науковий аналіз обраної проблеми показав, що підвищення кваліфікації вчителів, зокрема природничо-математичних предметів, у педагогічній теорії досліджувалося українськими вченими у таких аспектах, як: теоретичні основи функціонування системи підвищення кваліфікації вчителів; розробка й обґрунтування системи професійного розвитку вчителів; реалізація компетентнісного підходу до підвищення кваліфікації вчителів; теоретичні засади методичної підготовки вчителів в умовах неперервної освіти; окремі питання удосконалення професійної підготовки вчителів у сучасних умовах.

Теоретичні основи функціонування системи підвищення кваліфікації вчителів у своїх працях досліджували В. Арешонков [1], Є. Бачинська [3], А. Зубко [13], Н. Протасова [18]. Науковцями розглянуто питання, які розкривають педагогічні засади самоорганізації слухачів системи післядипломної педагогічної освіти, організаційно-методичні засади підготовки вчителів до класного керівництва в системі підвищення кваліфікації, організаційно-педагогічні умови удосконалення освітнього процесу в системі підвищення кваліфікації, теоретико-методичні основи функціонування системи післядипломної освіти педагогів в Україні.

Як справедливо зазначає Н. Протасова [18], розвиток системи післядипломної освіти вчителів характеризується об'єктивно наявними, суттєвими зв'язками явищ освіти та суспільного життя, серед яких її “залежність від об'єктивних і суб'єктивних чинників суспільного життя, єдність і взаємозв'язок розвитку та збагачення в процесі післядипломної освіти загальнокультурної, фахово-кваліфікаційної та функціональної складових сукупної культури вчителя, взаємозв'язок післядипломної освіти вчителя з його активною самоосвітою, саморозвитком і самовихованням, залежність ефективності післядипломної освіти від доцільно організованої діяльності та розумно побудованого спілкування в її процесі” [18, 13].

Вивчення наукових публікацій, дало змогу схарактеризувати систему підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній освіті й визначити рівні її організаційної структури (загальнонаціональний, регіональний (рівень області), локальний (рівень міста, району, об'єднаної територіальної громади) та рівень освітнього закладу, в якому безпосередньо працює вчитель.

Питання організації освітнього процесу в системі підвищення кваліфікації вчителів у післядипломній освіті вивчалися у працях Н. Білик [4], К. Гораш [9], Л. Зазуліної [12]. Науковцями розглянуто проблеми моделювання процесу навчання у системі підвищення кваліфікації вчителів, інформаційне забезпечення впровадження освітніх інновацій у систему підвищення кваліфікації вчителів, діалогізація дидактичного процесу в курсовій підготовці вчителів.

Вивчення цих досліджень дало підставу для висновку, процес у закладах післядипломної педагогічної освіти ґрунтується на принципах андрагогіки й акмеології, практичної спрямованості, інформатизації, гнучкості й мобільності, випередження, інтеграції, диференціації та індивідуалізації змісту підвищення кваліфікації, неперервності навчання, принципах відкритої освіти.

Зокрема, організація освітнього процесу в інститутах післядипломної педагогічної освіти/ академіях неперервної освіти здійснюється за освітньо-професійними/ професійними програмами підвищення кваліфікації очної (денної), дистанційної, очно-дистанційної форм здобуття освіти, а також за індивідуальними програмами (графіками), за програмами особистісного і професійного розвитку, які реалізуються у формі тренінгів, семінарів, консультацій, майстер-класів, за програмами формальної та неформальної

післядипломної освіти. Відповідно до запитів і потреб споживачів освітніх послуг, закладами пропонуються тематичні, авторські, модульні курси підвищення кваліфікації тощо [5].

Важливе значення для нашого дослідження має розгляд системи професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін у післядипломній освіті, що розкривається у праці М. Бирка [5] як “єдиний комплекс структурних і функціональних компонентів (форм, методів, засобів, умов і змісту), а системоутворювальним фактором цієї системи є професійний розвиток учителів природничо-математичних дисциплін” [5, 136]. Провідною ідеєю дослідження вченого є “розуміння професійного розвитку вчителя природничо-математичних дисциплін як обов’язкової складової його професійної діяльності, що забезпечує фахове зростання вчителя відповідно до вимог соціуму та індивідуальних освітніх потреб” [5, 5]. Дослідником розроблено й методологічно обґрунтовано авторську систему професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін у післядипломній освіті.

На нашу думку, цінними є результати дослідження І. Жорової “Розвиток професіоналізму вчителів природничих дисциплін у системі післядипломної освіти України (1940-і рр. ХХ – початок ХХІ ст.)” [11]. Праця присвячена вивченню історико-теоретичного аспекту питання професійного розвитку вчителів природничих дисциплін. Дослідження ґрунтується на розгляді детермінант, змісту, форм і методів розвитку професіоналізму вчителів природничих дисциплін у системі післядипломної освіти як “складного і суперечливого, неперервного і гетерохронного процесу, що відбувається під впливом суспільно-політичних, структурно-організаційних, змістовно-технологічних, галузевих освітніх чинників” [11, 3]. Зокрема, дослідниця виокремлює в історії розвитку професіоналізму вчителів природничих дисциплін у системі післядипломної освіти України організаційно-пошуковий, адаптаційно-політехнічний, реформаторсько-новаторський, технологічно-творчий періоди [11, 9].

Реалізації компетентнісного підходу до підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів у системі підвищення кваліфікації вчителів як складникової післядипломної освіти, присвячено студії П. Грабовського [8], Н. Лісової [15], О. Норкіної [16], В. Саюк [19], С. Смирнової-Трибульської [21]. Зокрема, науковцями вивчалися питання розвитку таких видів компетентностей фахівців: інформаційної компетентності вчителів природничо-

математичних предметів у післядипломній педагогічній освіті, загальнокультурної компетентності вчителів математики в системі післядипломної освіти, дослідницької компетентності вчителів математики засобами інформаційно-комунікативних технологій, професійної компетентності вчителів географії у системі післядипломної педагогічної освіти.

Потрібно зауважити, що впровадження компетентнісного підходу в освітній процес підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній освіті стало новим концептуальним орієнтиром модернізації системи післядипломної педагогічної освіти – “багатоаспектного” утворення, яке передусім стосується мети, змісту та результатів освітнього процесу й передбачає формування в особи певної системи компетентностей [2]. Серед основних напрямів підвищення кваліфікації вчителів на сьогодні вважаються розвиток професійних компетентностей (знання навчального предмету, фахових методик, технологій) й формування у здобувачів освіти спільних для ключових компетентностей умінь (Закон України “Про освіту”) [17]. Зміст підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній освіті визначається необхідністю набуття вчителями нових компетентностей у межах їх професійної діяльності, галузі знань, зокрема формуванні та розвитку цифрової, управлінської, комунікаційної, медійної, інклюзивної та мовленнєвої компетентностей [10].

У контексті нашого дослідження увагу привертають праці вітчизняних науковців С. Болсун [6], В. Вітюк [7], В. Луніної [14], в яких розкриті питання розвитку педагогічної техніки вчителя у процесі підвищення кваліфікації, професійно-особистісних якостей вчителів-предметників у системі післядипломної освіти, творчого потенціалу вчителя в умовах центру освітніх інновацій інституту післядипломної педагогічної освіти. Дослідниця В. Луніна зауважує: “запит на творчість учителя, здатного працювати інноваційно є пріоритетним як для вітчизняної, так і для європейської педагогіки в цілому” [14, 5]. Поняття “творчий потенціал учителя” розкривається науковцем як “складна динамічна характеристика особистості педагога, інтегрована сукупність пізнавального ресурсу, творчих можливостей і здібностей, готовності до інноваційної педагогічної діяльності, здатності до творчого саморозвитку та самовдосконалення” [14, 10].

У рамках нашого дослідження привертають

увагу праці О. Бабкової [2], І. Сотніченко [20], Н. Ткачук [22], В. Шарко [23], що присвячені питанням підвищення професійної підготовки вчителів у сучасних умовах розвитку освіти й суспільства. Результати досліджень українських науковців сприяють розв'язанню таких питань, як: формування готовності вчителів природничих спеціальностей у післядипломній освіті до оцінювальної діяльності, підготовка вчителів до профільного навчання старшокласників у системі підвищення кваліфікації, підготовка вчителів природничих дисциплін до формування життєвих компетенцій учнів профільної школи в системі післядипломної освіти. Також В. Шарко [23] досить глибоко обґрунтовано теоретичні засади методичної підготовки вчителя фізики в умовах неперервної освіти.

Зауважимо, що соціальна структура особистості вчителя формується насамперед у професійній діяльності. Тому цілями підвищення кваліфікації вчителів у післядипломній освіті стає професійна підготовка в умовах реформування шкільної освіти. Здійснений аналіз наукових праць за цим напрямом у нашому дослідженні сприяв розробленню та впровадженню змістовно-методичного забезпечення для навчання за програмою підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній освіті.

Висновки. Таким чином, проаналізувавши дослідження, присвячені підвищенню кваліфікації вчителів у післядипломній освіті України, ми дійшли висновку, що в них досить ґрунтовно розроблені теоретичні й практичні засади підвищення кваліфікації вчителів (цілі, зміст, організація, принципи, форми і методи). Також наявні спроби створення моделей розвитку професійної компетентності вчителів, вивчені окремі питання розвитку особистісних якостей учителів, розглянуто психолого-педагогічні засади їхнього професійного розвитку та підвищення кваліфікації.

Водночас потрібно зауважити, що у науковій літературі проблеми підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній освіті України висвітлені досить фрагментарно. Таким чином, актуальним є питання проведення більш ґрунтовного дослідження педагогічного явища "підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній освіті", зведення окремих теоретичних положень та їх узагальнення до єдиної системи.

Перспективами подальших розвідок в обраному напрямі є систематизація окремих

теоретичних положень щодо шляхів вдосконалення процесу підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній освіті та узагальнення їх до єдиної системи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арешонков В. Ю. Педагогічні засади самоорганізації слухачів системи післядипломної педагогічної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Житомир, 2006. 22 с.

2. Бабкова О. О. Формування готовності вчителів природничих спеціальностей у післядипломній освіті до оцінювальної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Запоріжжя, 2015. 24 с.

3. Бачинська Є. М. Організаційно-методичні засади підготовки вчителів до класного керівництва в системі підвищення кваліфікації: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2004. 22 с.

4. Білик Н. І. Моделювання процесу навчання в системі підвищення кваліфікації вчителів: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2005. 24 с.

5. Бирка М. Ф. Система професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін: дис. ... доктр. пед. наук. Запоріжжя, 2016. 438 с.

6. Болсун С. А. Розвиток педагогічної техніки вчителя в процесі підвищення кваліфікації: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2002. 24 с.

7. Вітюк В. В. Розвиток професійно-особистісних якостей вчителів-предметників в системі післядипломної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2000. 20 с.

8. Грабовський П. П. Розвиток інформаційної компетентності вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній педагогічній освіті: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Житомир, 2016. 24 с.

9. Гораш К. В. Інформаційне забезпечення впровадження освітніх інновацій у систему підвищення кваліфікації педагогічних працівників: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2000. 24 с.

10. Дробін А. А. Змістовне наповнення програм підвищення кваліфікації вчителів фізики в умовах реформування післядипломної педагогічної освіти. *Наукові записки*. 2020. 1(85). С. 98–102.

11. Жорова І. Я. Розвиток професіоналізму вчителів природничих дисциплін у системі післядипломної освіти України (1940-і рр. ХХ – початок ХХІ ст.): автореф. дис. ... докт-ра пед. наук. Тернопіль, 2015. 40 с.

12. Зазуліна Л. В. Інформаційне забезпечення впровадження освітніх інновацій у систему

**ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ПРЕДМЕТІВ
У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ ЯК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ**

підвищення кваліфікації педагогічних працівників: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2000. 18 с.

13. Зубко А. М. Організаційно-педагогічні умови удосконалення навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2002. 20 с.

14. Луніна В. Ю. Розвиток творчого потенціалу вчителя в умовах центру освітніх інновацій інституту післядипломної педагогічної освіти: дис. ... кан-та пед. наук. Київ, 2016. 336 с.

15. Лісова Н. І. Розвиток психолого-педагогічної компетентності молодих учителів у системі післядипломної освіти: спец. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2005. 20 с.

16. Норкіна О. В. Розвиток дослідницької компетентності вчителів математики засобами інформаційно-комунікативних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Умань, 2017. 24 с.

17. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Голос України*. 2017. № 178–179.

18. Протасова Н. Г. Теоретико-методичні основи функціонування системи післядипломної освіти педагогів в Україні: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук. Київ, 2005. 34 с.

19. Саюк В. І. Розвиток професійної компетентності вчителів географії у системі післядипломної педагогічної освіти: авторефер. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2007. 24 с.

20. Сотніченко І. І. Підготовка вчителів природничих дисциплін до профільного навчання старшокласників у системі підвищення кваліфікації: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2009. 20 с.

21. Смирнова-Трибульська Є. М. Теоретико-методичні основи формування інформатичних компетентностей вчителів природничих дисциплін у галузі дистанційного навчання: автореф. дис. ... доктр. пед. наук. Київ, 2008. 44 с.

22. Ткачук Н. М. Підготовка вчителів природничих дисциплін до формування життєвих компетенцій учнів профільної школи в системі післядипломної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2012. 24 с.

23. Шарко В. Д. Теоретичні засади методичної підготовки вчителя фізики в умовах неперервної освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2006. 44 с.

REFERENCES

1. Areshonkov, V. Yu. (2006). *Pedahohichni zasady samoorganizatsii slukhachiv systemy pislidiplomnoi pedahohichnoi osvity* [Pedagogical principles of self-organization of students in the system

of postgraduate pedagogical education]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Zhytomyr, 22 p. [in Ukrainian].

2. Babkova, O. O. (2015). *Formuvannia hotovnosti vchyteliv pryrodnychkh spetsial'nostej u pislidiplomnij osviti do otsiniuvalnoi diialnosti* [Formation of readiness of teachers of natural specialties in postgraduate education to evaluation activities]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Zaporizhzhia, 24 p. [in Ukrainian].

3. Bachynska, Ye. M. (2004). *Orhanizatsijno-metodychni zasady pidhotovky vchyteliv do klasnoho kerivnytstva v systemi pidvyschennia kvalifikatsii* [Organizational and methodological principles of teacher training for classroom management in the system of advanced training]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv, 22 p. [in Ukrainian].

4. Bilyk, N. I. (2005). *Modeliuvannia protsesu navchannia v systemi pidvyschennia kvalifikatsii vchyteliv* [Modeling of the learning process in the system of teacher training]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv, 24 p. [in Ukrainian].

5. Byrka, M. F. (2016). *Systema profesijnoho rozvytku vchyteliv pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin* [The system of professional development of teachers of natural and mathematical disciplines]. *Doctor's thesis*. Zaporizhzhia, 438 p. [in Ukrainian].

6. Bolsun, S. A. (2002). *Rozvytok pedahohichnoi tekhniky vchytelia v protsesi pidvyschennia kvalifikatsii* [Development of pedagogical technique of a teacher in the process of professional development]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv, 24 p. [in Ukrainian].

7. Vitiuk V. V. (2000). *Rozvytok profesijnno-osobystisnykh iakostej vchyteliv-predmetnykiv v systemi pislidiplomnoi osvity* [Development of information competence of teachers of natural and mathematical subjects in postgraduate pedagogical education]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv, 20 p. [in Ukrainian].

8. Hrabovskij, P. P. (2016). *Rozvytok informatsijnoi kompetentnosti vchyteliv pryrodnycho-matematychnykh predmetiv u pislidiplomnij pedahohichnij osviti* [Information support for the introduction of educational innovations in the system of professional development of teachers]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Zhytomyr, 24 p. [in Ukrainian].

9. Horash, K. V. (2000). *Informatsijne zabezpechennia vprovadzhennia osvitnikh innovatsij u systemu pidvyschennia kvalifikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv* [Information support for the introduction of educational innovations in the system of professional development of teachers]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv, 24 p. [in Ukrainian].

10. Drobin, A. A. (2020). Zmistovne napovnennia prohram pidvyschennia kvalifikatsii vchyteliv fizyky v umovakh reformuvannia pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity [Content of in-service training programs for physics teachers in the context of reforming postgraduate pedagogical education]. *Scientific notes*. 1(85). pp. 98–102. [in Ukrainian].
11. Zhorova, I. Ya. (2015). Rozvytok profesionalizmu vchyteliv pryrodnychych dystsyplin u systemi pisliadyplomnoi osvity Ukrainy (1940-i rr. XX – pochatok XXI st.) [Development of professionalism of teachers of natural sciences in the system of postgraduate education of Ukraine (1940s of the XX – beginning of the XXI century)]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Ternopil, 40 p. [in Ukrainian].
12. Zazulina, L. V. (2000). Informatsijne zabezpechennia vprovadzhennia osvitnikh innovatsij u systemu pidvyschennia kvalifikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv [Information support for the introduction of educational innovations in the system of professional development of teachers]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv, 18 p. [in Ukrainian].
13. Zubko, A. M. (2002). Orhanizatsijno-pedahohichni umovy udoskonalennia navchalnoho protsesu v systemi pidvyschennia kvalifikatsii pedahohichnykh kadriv [Organizational and pedagogical conditions for improving the educational process in the system of professional development of teachers]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv, 20 p. [in Ukrainian].
14. Lunina, V. Yu. (2016). Rozvytok tvorchoho potentsialu vchytelia v umovakh tsentru osvitnikh innovatsij instytutu pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity [Development of creative potential of a teacher in the conditions of the center of educational innovations of the institute of postgraduate pedagogical education]. *Candidate's thesis*. Kyiv, 336 p. [in Ukrainian].
15. Lisova, N. I. (2005). Rozvytok psykhologo-pedahohichnoi kompetentnosti molodykh uchyteliv u systemi pisliadyplomnoi osvity [Development of psychological and pedagogical competence of young teachers in the system of postgraduate education]. *Candidate's thesis*. Kyiv, 20 p. [in Ukrainian].
16. Norkina, O. V. (2017). Rozvytok doslidnytskoi kompetentnosti vchyteliv matematyky zasobamy informatsijno-komunikatyvnykh tekhnolohij [Development of research competence of mathematics teachers by means of information and communication technologies]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Uman, 24 p. [in Ukrainian].
17. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 r. № 2145-VIII [On education]. *Government courier*. No. 186. [in Ukrainian].
18. Protasova, N. H. (2005). Teoretyko-metodychni osnovy funktsionuvannia systemy pisliadyplomnoi osvity pedahohiv v Ukraini [Theoretical and methodological bases of functioning of the system of postgraduate education of teachers in Ukraine]. *Extended abstract of doctor's thesis*. Kyiv, 34 p. [in Ukrainian].
19. Saiuk, V. I. (2007). Rozvytok profesijnoi kompetentnosti vchyteliv heohrafii u systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity [Development of professional competence of geography teachers in the system of postgraduate pedagogical education]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv, 24 p. [in Ukrainian].
20. Sotnichenko, I. I. (2009). Pidhotovka vchyteliv pryrodnychych dystsyplin do profil'noho navchannia starshoklasnykiv u systemi pidvyschennia kvalifikatsii [Preparation of teachers of natural sciences for specialized training of high school students in the system of teacher training]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv, 20 p. [in Ukrainian].
21. Smyrnova-Trybulska, Ye. M. (2008). Teoretyko-metodychni osnovy formuvannia informatychnykh kompetentnostej vchyteliv pryrodnychych dystsyplin u haluzi dystantsijnoho navchannia [Theoretical and methodological bases of formation of information competencies of teachers of natural sciences in the field of distance learning]. *Extended abstract of doctor's thesis*. Kyiv, 44 p. [in Ukrainian].
22. Tkachuk, N. M. (2012). Pidhotovka vchyteliv pryrodnychych dystsyplin do formuvannia zhyttievnykh kompetensij uchniv profilnoi shkoly v systemi pisliadyplomnoi osvity [Preparation of teachers of natural sciences for the formation of life competencies of the profile school students in the system of postgraduate education]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv, 24 p. [in Ukrainian].
23. Sharko V. D. (2006). Teoretychni zasady metodychnoi pidhotovky vchytelia fizyky v umovakh neperervnoi osvity [Theoretical bases of methodical preparation of the teacher of physics in the conditions of continuous education]. *Extended abstract of doctor's thesis*. Kyiv, 44 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 18.06.2020



УДК 378:78](092)(477)“20”

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.216730>

Анатолій Мартинюк, кандидат мистецтвознавства,
доцент кафедри мистецьких дисциплін і методик навчання
ДВНЗ “Університет Григорія Сковороди в Переяславі”

НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА КОНЦЕПЦІЯ Б. ЯВОРСЬКОГО У КОНТЕКСТІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

У статті розглянута науково-педагогічна концепція Болеслава Яворського у контексті мистецької освіти. Митець залишив науково-педагогічну спадщину в історії національної мистецької освіти, посприявши процесу її становлення та розвитку. Наукове вивчення музично-педагогічного досвіду Болеслава Яворського стали підґрунтям національної і світової музично-педагогічної освіти, формування високоморальної особистості.

Ключові слова: музикознавець; піаніст; педагог; педагогічна система; музичний діяч; Болеслав Яворський.

Літ. 8.

Anatoliy Martyniuk, Ph.D.(Art History), Associate Professor of the Artistic Disciplines and Teaching Methods Department of the SHEI “Pereyaslav-Khmelnytskyi Hryhoriy Skovoroda State Pedagogical University”

B. YAVORSKIY’S SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL CONCEPT IN THE CONTEXT OF ART EDUCATION

In the article it is highlighted the scientific and pedagogical concept of Boleslav Yavorskiy in the context of art education. Analyzing the artistic and pedagogical activities of the outstanding musicologist, pedagogue, and musician allows significantly expanding the idea of the artist’s work and at the same time realizing its importance in the context of art education. Performing aesthetics of the outstanding artist, his musical and pedagogical views, the basic principles of building curricula and programs contributed to the formation of the conceptual foundations of music and pedagogical education in Ukraine. The artist left a scientific and pedagogical heritage in the history of national art education, contributing to the process of its formation and development. It is proved that B. Yavorskiy promoted the process of formation of musical perception and musical creativity of a child that should include five stages, which he called “implementation to creativity”: 1. Accumulation of impressions; 2. Spontaneous expression of the creative principle in visual, sensory-motor and speech manifestations; 3. Moveable, language, music improvisation, illustrations in pictures; 4. Creation of one’s own compositions (musical, pictorial, plastic, literary), providing the quality of artistic or life impressions: songs, poems, prose miniatures, plastic compositions, drawings, etc.); 5. Musical creativity – creating songs, simple pieces for piano.

It is actualized the statement that uniqueness of B. Yavorskiy’s pedagogical system was provided by listening to music, considering it the basis of the whole system of music education. He believed that listening to music organizes not only musical thinking, but also feeling in the broad aesthetic sense of the word; that listening to music should involve the organization of creative attention, the release of creative perception from excessive stress, and verbal design of the auditory response should require students to serious analytical work. The basic pedagogical principles in the educational process of Boleslav Yavorskiy’s pedagogical system are outlined.

Thus, analyzing B. Yavorskiy’s scientific and pedagogical concept in the context of art education it should be concluded that the peculiarities of the use of different types of art for a deeper emotional and aesthetic perception of music have played an important role in the development of musical art. Scientific study of B. Yavorskiy’s music pedagogical experience became the basis of national and world music and pedagogical education, the formation of a high moral personality.

Keywords: musicologist; pianist; pedagogue; pedagogical system; musician; Boleslav Yavorskiy.

Постановка проблеми. З історії музичного мистецтва відомо, що протягом століть музичному вихованню та навчанню надавали важливе значення, адже українська національна методика музичної освіти формувалася на підставі індивідуальних пошуків митців і деяких музично-освітніх систем.

Кожна система є цілком оригінальною науково-педагогічною концепцією, їх об’єднує спільна засада: врахування психофізичних та психолого-педагогічних вікових особливостей молодого покоління і передбачається повага до їхніх поглядів, суджень, стимулюється потреба поділитися власними спостереженнями та переконаннями. Саме такий підхід дає змогу

поступово сформувані належні естетичні позиції високоморальної особистості. Адже спрямованість музичного сприйняття й активного музикування на розкриття власного креативного потенціалу, на ту радість, яку приносить вільна творчість, цілком узгоджується із законом психології: людина завжди з більшою цікавістю засвоює ті дані, відомості тощо, які вона має оцінити самостійно, якщо ця думка буде ще комусь цікавою, і її вислухають з увагою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До питань реформування мистецької освіти та музично-естетичного виховання в Україні звертались у своїх педагогічних дослідженнях українські науковці: В. Антонюк, Н. Гуральник, Л. Кузьміна, Т. Мартинюк, О. Михайличенко, О. Немкович, О. Ростовський, Т. Танько, В. Черкасов та ін. Ними були розроблені численні практичні рекомендації щодо здійснення цього процесу в різних умовах функціонування системи освіти. Ці роботи містять багатий фактичний матеріал, дають певні уявлення про тенденції та особливості музично-естетичного виховання в різних регіонах на окремих історичних етапах..

Отже, **метою статті** є визначення науково-педагогічної концепції Болеслава Яворського у контексті мистецької освіти.

Виклад основного матеріалу. У яскравому суз'їр'ї діячів української музичної культури першої половини ХХ ст. вирізняється непересічна постать вченого музикознавця, піаніста, композитора і педагога Болеслава Яворського. Його надзвичайно плідна науково-педагогічна діяльність стала важливим методологічним підґрунтям розвитку в Україні національної системи музичної освіти.

Нагадаємо, що отримана музична освіта дала змогу молодому митцю розпочати педагогічну роботу в якості акомпаніатора в Київському музичному училищі. З 1894 до 1898 р. Болеслав Яворський також навчається в цьому училищі в класі фортепіано В. Пухальського, і теорії музики в класі Є. Риба. Надзвичайно плідною у цьому контексті була його співпраця як акомпаніатора в класі вокалу видатного італійського педагога Камілло Еверарді. Вона поширила світоглядні обрії Болеслава Яворського в царині вокального мистецтва та італійського вокального виконавського стилю. Цей унікальний досвід отримав відбиток в низці наукових праць Б. Яворського, зокрема таких як: “Про народну пісню” (1917), “Дихання” (1924), “Спів і співаки” (1932), “Камерний спів” (1935), де висвітлено основні принципи вокально-педагогічної роботи зі співаками, які аналогічні з ідеями Камілло Еверарді та є наслідком

осмислення науковцем власної практичної діяльності на теренах музичного виконавства. Вокально-педагогічні погляди Б. Яворського вирізнялися новими рисами і мали своїм спрямуванням створення такої виконавської інтерпретації вокальної музики, яка найбільш повно розкривала б її жанрові та стильові ознаки художнього задуму композитора. наукове осмислення вченим цього аспекту мистецтва співака виявляє дотичність до театральної школи Леся Курбаса, на чому наголошує професор В. Антонюк [1, 113].

Підкреслемо, що особистість Б. Яворського, його енциклопедична обізнаність щодо музики різних епох і народів, глибина суджень про музичний стиль композиторів та художню естетику виконавців, широта культурно-історичних узагальнень залишили незгладимий відбиток у свідомості сучасників. Його учнями були такі видатні діячі української музичної культури, як М. Леонтович, Г. Верьовка, Е. Скрипчинська, М. Вериківський, П. Козицький та ін. Наукові ідеї вченого не отримали системного викладу, а тому сутність його музикотворецької концепції залишилася недостатньо зрозумілою як у ті роки, так і в наші дні.

Болеслав Яворський належить до уславленого кола вчених, які стояли біля витоків національної музикознавчої науки як відносно самостійної галузі наукових знань. Серед них такі уславлені імена, як П. Сокальський, А. Хибінський, Ф. Колесса, П. Петр, С. Людкевич, М. Грінченко, М. Ольховський і ін. Усіх їх вирізняли широта гуманітарного світогляду та енциклопедична музична освіченість. Наукові праці Б. Яворського мали свої підґрунтя дані різних наук, передусім філософії, естетики, психології, літературознавства, історіографії та ін. Це віддзеркалювало загальну тенденцію того часу до синтезу знань. Доктор мистецтвознавства О. Немкович стверджує, що “Болеслав Яворський був одним із найяскравіших представників тогочасного європейського музикознавства, творцем однієї із найоригінальніших теорій у теоретичному, концепцій – в історичному музикознавстві” [5, 145]. Розвиток української музично-теоретичної думки в 20-ті рр. минулого століття відбувався значною мірою в річищі ідей вченого щодо ладово-ритмічних закономірностей музики.

Наукові дослідження видатного вченого, його методологічні підходи до вивчення музичного мистецтва, створення ним теоретичної системи ладу і досі зберігають актуальність. Глибина і масштабність мислення, системний підхід до

вивчення музики, широка джерельна база теоретичних розвідок – ці та інші риси наукової школи Болеслава Яворського отримали відбиток у діяльності наступної генерації українських вчених.

Неповторними рисами вирізнялася музично-історична концепція Болеслава Яворського. Вона отримала теоретичне обґрунтування в низці наукових праць, (“Історія фаз” (1921), “Епохи” (1923–1924). У них вчений глибоко розкриває зміст таких понять як епоха, стиль, історія музики. Б. Яворський висловлює думку, що еволюція музичного мистецтва охоплює низку фаз, які співвідносяться з основними періодами життя людини. Такий глибокий підхід до історії світової музичної культури віддзеркалює вплив філософської концепції єдності, яка обґрунтовує нерозривний зв’язок біологічної еволюції й людської історії, які функціонують як елементи цілого [5, 181].

Одним із вершинних досягнень музикознавчої думки першої половини ХХ ст. стала теорія ладового ритму Болеслава Яворського. Основні положення цієї праці увійшли до наукового обігу в українському музикознавстві. На базі цієї теорії відбувалася розробка навчальних курсів, які викладалася в Київській консерваторії, Музично-драматичному інституті та інших мистецьких освітніх закладах. Розкриваючи зміст наукової теорії Болеслава Яворського, О. Немкович відзначає: “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” [5, 187].

Своєрідність наукової діяльності вченого полягала в тому, що предмет музикознавчих досліджень розглядався ним на великому джерельному матеріалі із залученням відомостей з різних галузей знань і художньої творчості. Такими ж рисами позначена педагогічна система цього визначного митця.

Науковець висловлював думку про те, що обізнаність музиканта у філософії, естетиці, психології, літературі, живопису і тощо сприяє осмисленості виконання. Він наголошував на необхідності взаємозв’язку дисциплін, впровадженні теоретичних понять у систему роботи виконавських класів, що сприяє розвитку мислення і поширює межі свідомої художньої діяльності. Ці ідеї знайшли відображення у розроблених Б. Яворським навчальних планах і програмах для мистецьких закладів освіти України.

У системі наукових поглядів Б. Яворського

особливе значення для виконавського музикознавства і мистецької освіти мали твердження, що сутність музичної інтонації розкривається у результаті усвідомлення взаємозв’язків між звуками; художній твір вирізняється цілісністю і має два рівні пізнання (безпосереднє сприймання і аналіз); активне усвідомлення музичної мови потребує інтенсивної роботи слухової сфери. Методологічні принципи Б. Яворського дали змогу сучасним вченим простежити генезис і еволюцію вітчизняної диригентсько-хорової педагогіки, розкрити проблеми аналізу та виконавської інтерпретації хорових творів, виявити характерні ознаки київської диригентсько-хорової школи. Відзначимо, що концепція музичного мислення Б. Яворського, його ідея про те, що пізнання музичного мистецтва потребує врахування різнобічних проявів людського досвіду є актуальними для подальшого розвитку диригентсько-хорової освіти в Україні.

Наукова і педагогічна діяльність Б. Яворського стала важливим джерелом формування київської диригентсько-хорової школи. Педагогічні принципи видатного митця базувалися на його теоретичній концепції, за якою мистецтво музиканта розглядалося у триєдності компонентів що взаємодіють: композитор – виконавець – слухач [4]. Розглядаючи питання виконавського мистецтва, Б. Яворський стверджував, що обізнаність музиканта в літературі, психології, філософії сприяє осмисленості виконання. На думку вченого, впровадження теоретичних понять у виконавських класах стимулює розвиток мислення, творчих здібностей, музично-слухових даних, прищеплює вміння поєднувати окремі елементи музичного твору в одне ціле.

Музично-педагогічні погляди Б. Яворського становлять цілісну систему підготовки музиканта, яка передбачає тісний зв’язок дисциплін, завдяки чому розширюються межі свідомої художньої діяльності. “Виконавець повинен хвилювати слухача ... Якщо він не хвилює, то це не художник, а професіонал-дидактик, його виконання не художньо-активне, а академічно-показове” – ці слова належали Б. Яворському і були його творчим кредо [3, 108]. Розроблені ним програми й навчальні плани для виконавських спеціальностей об’єднували широкий комплекс дисциплін (філософія, історія, психологія, педагогіка, відомості з різних видів мистецтва).

Принцип зв’язку теорії з практикою складало основу його педагогічної концепції. У поглядах вченого щодо виконавства найважливішим було спрямування на активність мислення й

сприйняття виконавця. Мислення музиканта-виконавця розглядалося Б. Яворським синтетично – як єдність наукового, логічного, асоціативного і конкретного сприймання. Науковий аспект мислення передбачає виявлення основних тенденцій художньої творчості в контексті загальнокультурних цінностей тієї чи тієї епохи, аналіз музичного твору, написаного в минулому, з позицій сучасності, з метою виявлення його художньої цінності. “Музична мова є не пам’ятник минулому життю, виявлення самого життя – життя сьогоденного” [3, 110]. Б. Яворський надавав великого значення інтонуванню в музичному виконавстві, вбачаючи у цьому шлях до втілення глибоких думок і почуттів.

Особливого значення музикознавець надавав слуханню музики, вважаючи його основою всієї системи музичного виховання, що організує не тільки музичне мислення, але й відчуття у широкому естетичному значенні цього слова – Заняття зі слухання музики на його думку мають передбачати організацію творчої уваги, звільнення творчого сприйняття від зайвої напруги, а словесні оформлення слухової реакції – вимагати від учнів серйозної аналітичної роботи. Схема аналізу музичного твору включала: 1) безпосереднє сприйняття характеру музики, загальної музичної думки і напряму її розвитку; 2) розчленування на частини, характеристику кожного елементу в процесі розвитку твору; 3) усвідомлення схем звукового і музичного побуту, часу, епохи [2, 55]. Науковець сучасності, професор В. Черкасов наголошує на тому, що “Б. Яворський комплексно підходив до розвитку музичних здібностей дітей. Він апробував і запропонував систему музичного виховання, котра витримала перевірку часом і стала підґрунтям для розвитку музично-освітньої системи виховання дітей і молоді у різних країнах світу” [7, 126].

Важливим завданням Б. Яворський уважав встановлення логічно-доцільної послідовності музичних творів для поступового збагачення музичних уявлень і знань. Розв’язання цього завдання вбачав в опорі на такі основні види музичної діяльності, як слухання музики, хоровий спів, рух під музику, які були нерозривно пов’язані між собою і склали єдиний метод розвитку емоційної чутливості дітей, забезпечення свідомого осягнення музичної мови, діалектики розвитку музичної думки, критичного ставлення до творів музичного мистецтва, виховання творчого начала, закладеного в психіці дитини [6].

Процес формування музичного сприймання і музичної творчості дитини, на думку Б. Яворського, має включати п’ять етапів, які він назвав “введенням у творчість”:

1. Накопичення вражень.
2. Спонтанне вираження творчого начала в зорових, сенсорно-моторних і мовних виявах.
3. Імпровізація рухова, мовна, музична, ілюстрації у малюнках.
4. Створення власних композицій.
5. Музична творчість [8, 128]

Б. Яворському належить розробка основних принципів формування музично-творчих здібностей дітей, які не втратили своєї цінності в наші дні, а саме:

- принцип розвитку творчих сил дитини як засобу формування її особистості;
- принцип доцільності і необхідності педагогічного керування дитячою творчістю;
- принцип вивчення фольклору як стимулу творчого розвитку учнів;
- принцип творчої уяви й асоціативного мислення через широке застосування різних видів художньої діяльності;
- принцип взаємозв’язку мистецтв, яка ґрунтується на цілісності сприймання навколишнього світу та творів мистецтва.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, оглядаючи педагогічні досягнення музикознавця, педагога, музичного діяча Б. Яворського, можна з упевненістю стверджувати, що його науково-педагогічна концепція не вміщує в собі ознак історичної обмеженості, що багато музично-теоретичних і педагогічних ідей митця отримали подальший розвиток, використані в сучасних методиках музичної освіти молодого покоління. Зокрема, широко використовується асоціативний метод художнього мислення, коли вчитель звертається до літературних образів, до творів образотворчого мистецтва, що стимулює музичне мислення дітей. Використання різних видів мистецтва для глибокого емоційно-естетичного сприймання музики широко представлене у шкільних програмах з музики. Б. Яворський постійно наголошував на взаємозв’язку мистецтв як єдності культури, а тому пропонував на уроках музики використовувати літературу, живопис, скульптуру й інші види художньої творчості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонюк В. Болеслав Леопольдович Яворський: грані особистості. Випуск 113. С.109–127.
2. Афанасьєв Ю., Джура О. Професійна підготовка музиканта: уроки Б. Яворського. Київ: ДАКККіМ, 2009. 128 с.
3. Кузьміна Л. Про виконавську естетику Б. Яворського. Випуск. 19. Київ: Музична Україна, 1984. С.37–51.
4. Мартинюк А. Диригентсько-хорова освіта в

музичній культурі України другої половини ХХ ст. Харків, ХДАК, 2001. 210 с.

5. Немкович О. Українське музикознавство ХХ ст. як система наукових дисциплін. Київ, 2006. 534 с.

6. Ростовський О. Теорія і методика музичної освіти. Тернопіль: Богдан, 2011. 640 с.

7. Черкасов В. Музично-просвітницька діяльність Б.Асаф'єва, В.Шацької, Б.Яворського. Випуск 121 (II). 2013. С.126

8. Шульгіна В. Українська музична педагогіка. Київ: ДАККіМ, 2005. 271 с.

3. Kuzmina, L. (1984). Pro vykonavsku estetiku B. Yavorskoho [On the performing aesthetics of B. Yavorsky]. No. 19, Kyiv, pp.37–51. [in Ukrainian].

4. Martynyuk, A. (2001). *Dyryhentsko-khorova osvita v muzychniy kulturi Ukrayiny druhoyi polovyny XX st.* [Conducting and choral education in the musical culture of Ukraine in the second half of the twentieth century]. Kharkiv, 210 p. [in Ukrainian].

5. Nemkovich, O. (2006). *Ukrayinske muzykoznavstvo XX st. yak systema naukovykh dystsyplin* [Ukrainian musicology of the twentieth century as a system of scientific disciplines]. Kyiv, 534 p. [in Ukrainian].

6. Rostovsky, O. (2011). *Teoriya i metodyka muzychnoyi osvity* [Theory and methods of music education]. Ternopil, 640 p. [in Ukrainian].

7. Cherkasov, V. (2013). *Muzychno-prosvitnytska diyalnist B.Asafyeva, V.Shatskoyi, B.Yavorskoho* [Musical and educational activity of B. Asafyev, V. Shatskaya, B. Yavorsky]. No. 121 (II), p.126. [in Ukrainian].

8. Shulgina, V. (2005). *Ukrayinska muzychna pedahohika* [Ukrainian music pedagogy]. Kyiv, 271p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 22.08.2020

УДК 781.6

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.216805>

Марія Ярко, кандидат мистецтвознавства, доцент, доцент кафедри музикознавства та фортепіано Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
Марія Каралюс, магістр педагогічної освіти, старший викладач кафедри музикознавства та фортепіано Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

АНАЛІЗ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ У ВЕРСІЇ ГЕРМЕНЕВТИКИ МУЗИЧНОГО ТЕКСТУ

На сьогодні предметний регламент навчальної дисципліни “Аналіз музичних творів” набув модальності авторської музикознавчої творчості. Тому пропонується стаття має змістом міркування на тему діагностики музичних творів у версії основ герменевтики музичного тексту; відтак – звільнення від формально-логічної спеціалізації знань щодо “форми-схеми” музичного твору. Суть такої постановки питання вбачається у порушенні проблеми алгоритмів аналітичного пророблення реального музичного тексту як “тексту” культури та методики розпізнавання цього тексту у дискурсі герменевтичного (тлумачного) практикуму.

Ключові слова: алгоритми тлумачного аналізу музичних творів; архітектоніка світу музики.

Літ. 6.

Mariya Yarko, Ph.D.(Art History), Associate Professor of the Musicology and Piano Department, Ivan Franko State Pedagogical University
Mariya Karalyus, Master of Education, Senior Lecturer of the Musicology and Piano Department Ivan Franko State Pedagogical University

ANALYSIS OF MUSICAL WORKS IN THE VERSION OF MUSICAL TEXT'S HERMENEUTICS

The rules of the subject like “Analysis of musical works” have now outgrown its status and gained the modality of the author’s musicological work. Therefore, the proposed article devoted to the blessed memory of the outstanding Ukrainian musicologist N. A. Horyukhina, the founder of modern Ukrainian systematic musicology, has the content of the reasoning on the implementation of analytical algorithms for the diagnosis of musical works in the version of the foundations of the hermeneutics of musical text. According to the authors of the article, setting such a problem was long overdue, since the algorithms of the formal-logical specialization of knowledge about the “form” of a musical work were not just outlived, but also became a considerable didactic threat in terms of insolvency to reach the essence of the author’s intention and his ideas at the level of intonation processing of the musical matter

of a particular musical work. After all, finding out the essence of the “individual” is unthinkable outside the Absolute (musical universals) – its unique replication itself, which should be thought of considering the architectonics of the world of music as a definite systemic education, which is organized not only by the stylistic (sound-physical), but also the methodological levels. That is, the newest type of methodological reflection, which is generally aimed at a holistic understanding of the world of music, is both didactically and heuristically fruitful in the intention to comprehend the essence of musical expression and its hermeneutic reception in the inherent semantic meanings of a real musical text. Therefore, the prospects for further research in this direction are seen in tolerance to the intellectually inspired understanding of certain patterns in organizing the world of music precisely as a sound-intonation environment and art of intonated meaning – from the adaptation of certain sound forms / ideas to their comprehension as the sound-intonation Continuum of the “World of Music”. The essence of the problem statement in its general form and in connection with the scientific and practical tasks important for the present is seen in the issue of algorithms for analyzing the real musical text as a “text” of culture and methods for recognizing this text in the discourse of the hermeneutic (interpretative) practical work.

Keywords: *algorithms for the interpretative analysis of musical works; architectonics of the world of music.*

Постановка проблеми. У числі прихильників ідей Б. Асаф'єва щодо процесуального здійснення музичної матерії, що ще у 20-х рр. ХХ ст. буквально збурили тогочасне теоретичне музикознавство і опісля довготривалого “забуття”, чи радше ігнорування та ідеологічної заборони були відроджені у часі так званої “перебудови” (др. пол. 80-х рр. ХХ ст.), осібним чином вирізняється постать Н. Горюхіної як фундатора сучасного українського систематичного музикознавства: оминаючи ідеологічні перепони, дослідниця достеменно обґрунтовує наукову значущість категорії інтонації для становлення новітнього теоретичного музикознавства, яке було опертим на принципи семантичної конкретизації абстрактних понять [3, 10]. А отже, присвячуючи цю статтю світлій пам'яті Н. Горюхіної (з нагоди сторіччя від її дня народження), сміємо стверджувати, що її унікальної сили інтелектуальний дар й надалі спричиняється до кардинальних змін у лоні української музикознавчої думки на поч. ХХІ ст. Як відомо, передовсім Н. Горюхіна ініціювала постановку питання саме щодо драматургічної перспективи композиційної форми в “експресивному модусі структури”, що буквально нівелювало собою постановку питання щодо догматів “форми-схеми”. У цьому, власне, і полягала фундаментальність музикознавчої ініціативи дослідниці, яка фактично боролася із банальним визначенням поняття “будови” музичного твору на користь його “структури”; тобто – у дефініціях суто внутрішнього узгодження композиційно-драматургічних функцій певної структуротворчої ідеї. Відтак уважаємо, що алгоритми формально-логічної спеціалізації знань щодо так званої “форми” музичного твору не просто віджили, але й становлять чималу дидактичну загрозу в плані неспроможності дійти суті авторського задуму та його ідеї на рівні інтонаційного процесування музичної матерії завжди конкретного музичного твору. А вже

з'ясування суті “одиничного” є буквально немислимим поза межами Абсолюту (музичних універсалій) – його унікального відтворення, про яке мусимо говорити з огляду на архітектоніку світу музики як певного системного утворення, що є організованим не лише за стилістичними (звукофізичними), але також металогічними рівнями.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Передусім відзначимо, що услід за аналітичною практикою Н. Горюхіної буквальний прорив у методиці аналізу музичних творів здійснила аналітична розробка В. Москаленка щодо діагностики “інтонаційної моделі” як “певної одиниці музично-інтонаційного коду” [4, 51]. Цією установкою дослідник доволі чітко означив “місце” конструювання музичного мислення, яке завжди має або загальноісторичне, або індивідуально-стильове обумовлення; тому первинний аналітичний контакт із реальним музичним текстом мусить мати уповні чіткі аналітичні алгоритми щодо визначення самої моделі музичного мислення на зразок світовідчуттєвого звороту думки під виглядом “порухів душі” (визначення В. Бобровського [1, 32]). Але діагностика безпосередньо інтонаційної моделі, яка, на думку В. Москаленка, й повинна підлягати “проінтонуванню”, повинна принаймні бути дидактично забезпечуваною алгоритмами щодо її аналітичного розпізнавання.

Мета статті – у прогностичному моделюванні такого аналітичного дискурсу, коли виокремленню підлягає не що інше, як сегмент – така частка цілого, що несе у собі інформацію про це ціле. Тобто, робиться спроба завжди мати на увазі певне загальне та особливе, які й визначають унікальність одиничного – музичний артефакт. Задля цього пропонується інваріантна модель архітектоніки світу музики як певної універсалії, що містить у собі рівневі позначення, зосередження уваги на яких має здатність узгодити поміж собою інтенції музикознавчого

аналізу завжди конкретного музичного тексту як “тексту” культури.

Виклад основного матеріалу. Для кожного фахового музикознавця вирішальну роль має причетність до певної теоретичної школи, включаючи при цьому витoki формування його музикознавчої свідомості. Однак правдиве усамостійнення музикознавця відбувається синкретично – в моделі синтезування та переосмислення постулатів, що в подальшому визначає його власну “картину” розуміння сенсу музикознавчого знання. Для більшості сучасних музикознавців такий шлях привів до усталення практики особистісного дискурсу та авторської ініціативи, але далеко не для усіх визначальним виявився намір осмислення світу музики як архітектонічної цілості у його питомих іманентних характеристиках. Причиною тому є історично набута звичка диференціювати фактичний ресурс реального музичного тексту в манері формально-логічної спеціалізації знань про світ музики; а саме – констатації та опису його стилістичних фігур поза бодай приблизним декодуванням їхніх семантичних значень. Усе це й спричиняє фатальність наслідків ігнорування новітніх аналітичних методик опрацювання реального музичного тексту як “тексту” культури, про які було заявлено ще у 80-х рр. ХХ ст. у вигляді алгоритмів семіотичного та герменевтичного методів аналізу як таких, що передбачають семантичну інтерпретацію власне тексту та його достовірну (з огляду на алгоритми структурування морфології змісту і вистежування генетики сутнього) герменевтичну рецепцію засобом дискурсивної практики.

Саме тому пропонована читачам стаття присвячується проблемі осмислення аналізу музичних творів у версії основ герменевтики музичного тексту, у випадку чого у належний на те понятійний спосіб буде віднайдена можливість для “декодування” стилістичних значень реального музичного тексту як “знакових” свідчень задуму музичного творіння та одиничного вираження архітектоніки Світу музики. Науковий сенс такого завдання полягає у дотриманні умов так званої тоталогічної (від лат. *totus* – увесь, цілий) методології, яка, сповідуючи принцип духовного освоєння світу, визначає світоглядні пріоритети синергетичної наукової картини світу та похідну від неї ідею “філософії цілісності”. Відповідно, практична значущість розгляду проблем навчальної дисципліни “Аналіз музичних творів” та музикознавчої практики з аналізу музичного твору у версії основ герменевтики музичного тексту вбачається у докорінній зміні

їхньої методологічної основи – зреченні від алгоритму констатації та опису формально-логічних даних (синтаксична одиниця, масштабні пропорції, тип форми-схеми тощо) на користь сповідання ідей Б. Асаф’єва щодо музики як мистецтва інтонованого смислу.

Зокрема, увазі читача пропонується особливий алгоритм осягнення архітектоніки світу музики, який (услід за аксіомами Б. Асаф’єва) є звукоінтонаційним середовищем: ця характеристика іманентної суті музичного мистецтва як Світу музики виводиться авторами статті у ранг інтонаційного Континууму і позначається знаком “вісім” – горизонтально перегорнутого числа “вісім”. Цей простір пропонуємо уявити собі у вигляді об’ємного кола, усередині якого поступово будуть з’являтися певні позначення – у ролі мислеформ зі зворотною від числа “вісім” нумерацією (доцентровий вектор поширення): спершу це будуть металогічні рівні архітектоніки світу музики – від числа 7 до 5 у графічній версії послідовного масштабного звуження кіл; опісля – його стилістичні значення від числа 4 до 1 у графічній версії послідовного масштабного звуження квадратних площин.

А отже, в осередді інваріантної моделі архітектоніки світу музики (позиція 1) постає поняття “інтонаційної моделі” – конструктивного наміру на інтонаційний спосіб відтворення певного смислу засобом музичної лексики та стилістичної комбінаторики. Тобто, на первинному рівні аналітичної практики мається на увазі діагностика типів музичної лексики або ж “типів інтонування”, судження стосовно яких формуються на основі спостережень за поведінковим характером елементів музичного мовлення. Бо, власне, сукупність лексем музичного тематизму й дає підставу для герменевтичної рецепції музичного вислову на рівні “інтонаційного моделювання”.

Услід за тим (позиція 2) аналітичний дискурс спрямовується на осягнення “інтонаційного рельєфу тематичного матеріалу” в сенсі осягнення типів емоційно-психологічних реагувань як перших підстав для діагностики музичної образності. Власне на цьому рівні досягається процесуальний характер здійснення первинної інтонаційної моделі, її модифікацій та переходу до суттєво відмінних лексичних конструкцій (тут – докорінно інший тип інтонаційної моделі).

Наступний рівень осягнення процесуального здійснення музичного тематизму (позиція 3) – це рівень композиційно-драматургічної логіки втілення музичного задуму, коли з’ясовується тип структуротворчої ідеї та її драматургічне амплуа (рід композиційної форми).

Фактично завершальним у сенсі суто стилістичного значення володіє наступний рівень (позиція 4) – рівень осмислення семантичного амплуа жанрової форми як певного типу змісту. Однак жанрова спеціалізація музичного задуму – це останній момент осмислення не стільки суто стилістичних ресурсів музичного твору, скільки семантичного інваріанту жанрової форми. Наприклад, кантата – це модальність оспівування та звеличування певного ідеалу; ораторія – тлумачення істинного; симфонія – суголосся світоглядних ідей щодо концепції життєдіяльності історичного типу людини; елегія – смуток за втраченим тощо.

Мусимо, проте, ще раз вказати на специфіку графічного вираження суто стилістичного ресурсу музичного тексту: якщо уявити собі архітектоніку світу музики у вигляді об'ємного кола, то його осереддя й будуть становити конструктивно (у вигляді квадратів) та головне – відцентровим вектором позначені вищезгадані рівні:

- від інтонаційної моделі (позиція 1);
- кризь інтонаційний рельєф тематичного матеріалу (позиція 2);
- його композиційно-драматургічний дискурс (позиція 3);
- та типізований жанровою формою зміст (позиція 4).

Відповідно, услід за графічними позначеннями у вигляді квадратів йдуть уже кола, які несуть у собі сенс металогічних позначень:

- позиція 5 – естетичної програми стилю;
- позиція 6 – історично актуальної “духовної ситуації часу”;
- позиція 7 – історично актуальної світоглядної парадигми із пріоритетною світосприймальною настановою як “самого буття у саме так зрозумілому світі” (визначення В. Петрушенка [5, 221]).

А отже, вийшовши за межі стилістичних значень музичного тексту у виміри його металогічних значень фактично усі його значення змикаються на позначенні Абсолюту (позиція 8) – інтонаційного континууму світу музичних ідей, який попри варіантність стильових проєкцій (наприклад, у версії “стильових словників епох”) завжди передбачає архітектонічно урівноважене співвідношення іманентних рівнів музичного мислення.

Так, щодо музичної лексики як стилістичного ресурсу інтонаційної моделі варто докласти зусилля, аби поведінковий характер елементів музичного мовлення щодо певної музичної лексики як звукової форми/ідеї був розкритий у її властивому смислового значенні (кантиленний тип інтонування – як “спів душі”; декламаційний

– у виразовій сукупності мовленнєвої характерності музичного вислову в плані увиразнення розмовної артикуляції; моторика – у руховій модальності метро-ритмічної характерності ритмо-формули; загальні форми руху – в модальності загального настроєвого відтінку фігурацій чи пасажного прийому; сигнальність – у модальній характерності заклику до емоційно-вольової зібраності; звукова імітація – в алюзіях до асоціативних значень образності).

Своєю чергою, діагностика інтонаційного рельєфу музичного тематизму мусить бути зосереджена на його процесуальному здійсненні – за типами “порухів душі” (визначення В. Бобровського [1, 32]), які, зокрема, завжди мають у собі відтворення світовідчуттєвої модальності в плані або раціоналістичної, або ірраціональної постави, що свідчать про тип історично актуальної світосприймальної настанови – предметової, ентузіастичної, рефлексивної, споглядальної саморефлексії тощо.

Услід за тим рівнево необхідною є діагностика типу структуротворчої ідеї, яка розпізнається на основі певного композиційного принципу (сонатність, рондальність, варіантність, варіантність тощо) та його драматургічного амплуа згідно із типами драматургічних співвідношень сегментів концепції: діалектичний – конфліктно-драматичний (сонатність, класичний сонатно-симфонічний цикл); параболічний – із різкими зміщеннями-зсувами у значеннях образності (бароковий тип контрастно-складової як типу суцільно-складової циклічної форми); лінійний або “сюжетний” (сюїтний тип циклічної організації); тотожність (найбільшою мірою цей тип драматургічного співвідношення стосується куплетної строфіки).

Відтак узагальнює власне стилістичний профіль музичного тематизму вже жанровий рівень, який стосується принципів типізації змісту у його семантичній інваріантній структурі.

Однак услід за тим настає момент щоразу то більших одкровенень, які немов повертають свідомість до усіх попередніх рівнів аналітичного практикуму, оскільки їхня істинна суть покликана набувати текстуально виправданих значень у розрізі: естетичної програми історично актуального стилю (позиція 5); “духовної ситуації часу” культурно-історичного моменту або індивідуально-особового світовідчуттєвого спектру композитора (позиція 6); історично актуальної моделі світорозуміння та світовідношення (аксіологічної, теологічної, антропоцентричної з домінантністю або *ratio* або *emotio* тощо) (позиція 7).

Тобто, фактично у регламенті описаної інваріантної моделі архітектоники світу музики є необхідність у почергових реверсних співвідношеннях поміж суто стилістичними значеннями реального музичного тексту (нагадаємо, що їх графічне вираження в архітектоніці світу музики виокремлено засобом концентрично розташованих фігур квадратів) та його металогічними значеннями (їх графічне вираження в архітектоніці світу музики виокремлено засобом концентрично виражених кіл) – від актів ідентифікації реальних стилістичних значень до їхньої аргументації у суто метафізичних значеннях як свідчень завжди історично актуального обумовлення якостей самого музичного тексту.

Наприклад, музика ХХ ст. – це передусім особливий спосіб звукомислення, що заступив собою здобуту класичною (академічною) традицією системність мово-мислення і виявив особливу ауру щодо ментальної природи “образу” власне стилю: класичну модель “автономного типу стилю” (В. Медушевський) заступили смислові інтенції концепції так званого “змішаного стилю” з алюзійним (заснованим на алюзіях як виду непрямого цитування чи натяку) способом його розвитку за умов “полюсу стильового притягання”, який актуалізував архетипи музичної історії під виглядом ремінісценцій та їхньої реінтерпретації як акту неореставрації культури. Зокрема, стилетворчий механізм алюзій відкрив пріоритетну для усього ХХ ст. “ідею глобального культурного синтезу” (вислів О. Козаренка), що спричинила появу новітнього методу стилеутворення в моделі “інтерпретуючого” типу стилю. Відповідно, “образ” музики ХХ ст. є опертим не лише на “інновацію”, але також на “рецепцію” культурної пам’яті, про що вельми промовисто свідчить загальновідома теза: “ХХ сторіччя – сторіччя інтерпретацій”. Отже, відсутність розуміння ментального складу такого (інтегрованого) “образу” унеможливує його адекватну й евристично плідну виконавську рецепцію та слухове сприймання” [6, 40].

Відтак спеціалізована педагогічна характеристика мислення як уміння створювати виправдані судження та оперувати інформацією потребує принаймні такої методологічної стратегії, коли йдеться про виокремлення специфічного продукту аналізу – під виглядом найпростішої одиниці психічного, яка має усі основні властивості цілого і є його неподільною “живою” частиною.

А отже, йдеться про певний перелік уповні конкретних аналітичних передумов так званого

каузально-динамічного аналізу; адже якщо зазвичай аналіз як такий передбачає “розкладання” цілого на складові частини й тим самим обмежує можливість вивчення цілого в усій його складності й багатоманітності, бо зводиться до процесів більш елементарного порядку, то натомість для здійснення каузально-динамічного аналізу необхідно дотримуватися цілком конкретних умов.

Умова перша – аналізувати “процес”, а не “річ”. Стосовно музичного вислову та вираження це значить, що є необхідним, наприклад:

- не констатувати розмір метричного такту, а розглядати інтонаційний тип метричної стопи (ямб, хорей, дактиль, амфібрахій, анапест, розряд пеону);

- не вичислювати конструкцію форми-схеми, а тлумачити композиційно-драматургічну логіку – вид структуротворчої ідеї та її драматургічне амплуа;

- не вказувати на “риси” стилю, а з’ясовувати його металогіку та ментальність як психічного оснащення.

Умова друга – виявляти реальні каузально-динамічні зв’язки, а не зовнішні (фенотипні) ознаки процесу. Стосовно аналізу музичного твору це значить, наприклад:

- не стільки фіксувати наявність музичної теми, скільки виявляти стилістичний ресурс інтонеми та інтонаційної моделі як первинної звукової форми музичної матерії, на основі якої слід здійснювати спостереження за процесуальним характером здійснення інтонаційного рельєфу тематичного матеріалу твору;

- визначати музичний жанр не за виконавським ресурсом, а в означеннях структурно-семантичного інваріанту жанрової форми згідно із типом жанрового змісту та його семантичним забезпеченням.

Умова третя – здійснювати генетичний аналіз, який відтворює особливості процесів розвитку: в архітектоніці музичного тексту – це заданість стилістичної системи історично-актуальною світоглядною парадигмою, “духовною ситуацією часу” (вислів Карла Ясперса) в культурі та модальності індивідуального досвіду світовідчуття, провідними художніми ідеями мистецької епохи та естетичною програмою стилю.

Однак інтеграційні рухи поміж конструктами архітектоники світу музики належить артикулювати вже в алгоритмах ідеї когнітивної експансії музичної свідомості (від лат. *cogito* – міркую; *expansio* – розширення, вихід із початкових меж), що зросла в душі епістемологічних (знанневих) перетворень у лоні

сучасної музикознавчої думки і покликана розв'язувати завдання щодо прояснення структури (а не “будови”) музичного Тексту – його устрою, внутрішньої організації, системного взаємозв'язку складових тощо. Безпосередньо реалізація цієї ідеї пов'язана передусім з такою особливістю самого образу-моделі, що в його умовах свідомість реципієнта довільно рухається у відцентровому та доцентровому напрямках – семантично “прочитуючи” архітектоніку музичного тексту як “текст” культури. І в усьому цьому вбачається потужний особистісно-рефлексивний когнітивний (а отже, творчий) потенціал реципієнта, який здатний методом експансії музичної свідомості випереджувати розуміння кожного із рівнів інтонаційного поля музики на умовах його заданості. Відтак кожен із вимірів стилістичного забезпечення музичного тексту (інтонаційна модель, інтонаційний рельєф тематичного матеріалу, композиційно-драматургічний план, жанрова форма) мають можливість бути сприйнятими як задані у своєму унікальному (одиничному) вираженні у зв'язку з метавимірами (естетична програма стильової системи, духовна ситуація часу або ж специфіка історичного моменту культури, історично актуальна світоглядна парадигма) – тобто, як “мегатекст” культури. Більше того, описаний спосіб діяльності музичної свідомості покликаний забезпечувати пізнання щоразу інших музичних світів у різних стильових моделях, коли реципієнт не буде мати залежності від певного стильового зразка як норми чи правила тощо. Бо передусім важливою є “картина свідомості”, що її визначає специфіка дій інтелекту: у ньому все відбувається “під дією рефлексії” і “в сфері рефлексії”, а тому “розвинена свідомість розуміє знання як змістовні утворення в межах безперервної рефлексії” (В. Петрушенко [5, 43]).

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Викладені судження щодо такої процедури, як аналіз музичного твору, мали основою переконання щодо доцільності спираючись на основи герменевтики (тлумачення) реального музичного тексту як завжди унікального, а тому одиничного, вираження Абсолютної ідеї – інтонаційного Континууму Світу музики. Доведено, що новітній тип методологічної рефлексії, яка загально спрямована на цілісне (холістичне) розуміння світу музики, є і дидактично, і евристично плідною в намірі осягнення суті музичного вираження та його герменевтичної рецепції у властивих семантичних значеннях реального музичного тексту. Тому

перспективи подальших розвідок у вказаному напрямі вбачаються у толеранції до інтелектуально наснаженого розуміння певних закономірностей щодо організації світу музики саме як звукоінтонаційного середовища та мистецтва інтонаційного смислу – від адаптування певних звукових форм/ідей до їхнього осягнення як звукоінтонаційного Континууму Світу музики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бобровський В. П. Тематизм как фактор музыкального мышления: очерки. В 2-х вып. Москва: Музыка, 1989. Вып. 1. 268 с.
2. Горюхина Н. А. Постановка проблемы творческого метода в теоретическом музыкознании. *Очерки по вопросам музыкального стиля и формы : сб. трудов.* Київ: Музична Україна, 1986. С. 16–25.
3. Горюхина Н. А. Научные основы теоретического музыкознания. *Питання методології радянського теоретичного музикознавства : зб. статей / упор. Н. О. Горюхіна.* Київ: Музична Україна, 1982. С. 5–17.
4. Москаленко В. Г. До визначення поняття “музичне мислення”. *Українське музикознавство: зб. статей.* Київ: НМАУ, 1998. Вип. 28. С. 48–53.
5. Петрушенко В. Л. Епістемологія як філософська теорія знання : монографія. Львів : Видавництво Державного університету “Львівська політехніка”, 2000. 296 с.
6. Ярмо М. І., Кавецька В. В. Звукові ідеї новітнього музичного мистецтва: на матеріалі концертної програми “Авангардна (і не тільки) фортепіанна музика ХХ ст.” у виконанні О. Стрілецької та О. Позднишевої. *Молодь і ринок.* № 3 (68), 2017. С. 35–43.

REFERENCES

1. Bobrovskiy, V. P. (1989). Tematizm kak faktor muzykaalnogo myshleniya: ocherki. V 2 vyp. [Thematism as a factor of musical thinking: essays. In 2 vol.] (Eds). G. Golovinskiy, Yu. Paisov, E. I. Chigaryova, N. Shahnazarova. Moscov, Vol. 1, 268 p. [in Russian].
2. Goryuhina, N. A. (1986). Postanovka problemy tvorcheskogo metoda v teoreticheskom muzykoznanii [Statement of the problem of the creative method in theoretical musicology]. *Essays on musical style and form: a collection of works.* Kyiv, pp. 16–25. [in Russian].
3. Horiuhina, N. A. (1982). Naukovi osnovy teoretychnoho muzykoznavstva [Scientific basis of theoretical musicology]. *Questions of the*

methodology of Soviet theoretical musicology: a collection of articles. Kyiv, pp. 5–17. [in Ukrainian].

4. Moskalenko, V. G. (1998). Do vyznachennia poniattia “muzychne myslennia” [To the definition of “musical thinking”]. *Ukrainian musicology*. (Eds.) I. Liashenko. Kyiv, Vol. 28, pp. 48–53. [in Ukrainian].

5. Petrushenko, V. L. (2000). Epistemologiya yak filosofska teoriia znannia : monohrafiia [Epistemology as a philosophical theory of knowledge: monograph].

Lviv : State University “Lviv Polytechnic”, 296 p. [in Ukrainian].

6. Yarko, M. I. & Kavetska, V. V. (2017). Zvukovi ideyi novitnioho muzychnoho mystetstva [The ideas of sound in modern musical art: based on the concert program “Avant-garde (and not only) piano music of the 20th century” performed by O. Striletska and O. Pozdnysheva]. *Youth & market*. Issue 3 (68), 2017. pp. 35–43. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 23.07.2020

УДК 378.37.01:78

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.216806>

Чень Лян, аспірант факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, м. Київ

ХУДОЖНЬО-ЦІННІСНА СФЕРА УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В КОНТЕКСТІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Аналізується сутність художніх цінностей учителів музики: стосовно учителя як особистості і стосовно його готовності до формування цінностей учнів. Показано відмінність традиційно музичних цінностей учителя музики і художніх цінностей як інтегрального феномена, що акумулює цінності з різних видів мистецтва; розглянуто його структуру. Проаналізовано потенціал дисциплін фахової підготовки (музично-теоретичних, музично-виконавських, музично-методичних) для формування художньо-ціннісної сфери студентів-музикантів.

Ключові слова: особистісні художні цінності; учитель музики; музична діяльність; поліхудожність.
Лім. 13.

Chen Lyan, Postgraduate Student of Faculty of Arts named after Anatoliy Avdiyevskiy, Mykhaylo Drahomanov National Pedagogical University, Kyiv

ARTISTIC AND VALUE SPHERE OF MUSIC TEACHERS IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL TRAINING

The essence of artistic values of music teachers is analysed: in relation to them as personalities and in relation to their readiness to formation the students' values. The author relies on the thesis that the professional activity of music teacher is a priori the artistic and aesthetic activity like the creative process of an artist with his or her inherent drama. The difference between traditional music values of music teacher and artistic values as an integral phenomenon that is dynamic, holistic, personally and professionally significant, permanently developed in the process of artistic cognition of works of different arts and characterized by semantic modernity for the subject; aims at self-improvement in the field of art around musical values, determines the effective and practical attitude to their spread in society. The semantic-component structure of the phenomenon (motivational-emotional, cognitive-reflexive, practical-activity, artistic-communicative semantic components) is considered. The relevance of the factor “value polyartistic” in professional training of student-musician with a focus on the formation of musical values is emphasized. The specifics of different types of art from the standpoint of their mastery of personality are studied. The content of types of musical activity of student-musician is analysed: acquisition of knowledge about music; performance, analytical activities, verbal interpretation, research, lecture, pedagogical practices, based on the perception of music and projected into the plane of transmission of musical and aesthetic experience to future students. The value potential of disciplines of professional training (music-theoretical, music-performance, music-methodological) for formation of artistic and value sphere of students is revealed. The core role of experience and artistic communication in the process of forming the teacher's personal values is proved.

Keywords: personal artistic values; a music teacher; musical activity; music-theoretical disciplines; music-performance training; music-methodological training; polyartistic.

Постановка проблеми. Визнані цінності мистецтва різних епох і національних культур акумулюють духовний досвід людства. Проте суперечливий

інформаційний простір, в якому співіснують художні цінності й антицидності, загострює проблему ціннісного формування особистості в соціокультурних реаліях. Учитель музики є носієм

і транслятором цінностей до інших: коригує ціннісну сферу учнів і опосередковано через них впливає на художні процеси в суспільстві. Ця роль учителя детермінована його особистісними цінностями. Отже, щодо майбутніх учителів проблема художньо-ціннісного становлення суттєво актуалізується.

Аналіз основних досліджень і публікацій.

Основоположна для мистецької освіти проблема цінностей цікавила людство завжди (М. Бердяєв, І. Кант, Конфуцій, А. Маслоу, Г. Мюнстерберг, К. Ушинський, П. Флоренський та ін.). Крім відображення в нормативних документах України і Китаю (Закон України “Про освіту”, Національна стратегія розвитку освіти України в 2012–2021 рр., концепція “Нової української школи”; Державна національна програма “Китай – XXI ст.”; Стратегія розвитку освіти в Китаї в XXI ст.), конвенціях ЮНЕСКО (“Про охорону та заохочення розмаїття форм культурного самовираження” та ін.); означена проблема вивчається в естетико-мистецтвознавчому (І. Зязюн, М. Каган, С. Кримський, Л. Левчук, В. Медушевський та ін.), соціологічному (М. Вебер, Е. Носенко, М. Рокич, А. Ручка, Л. Юлдашев та ін.); культурологічному (Ю. Богуцький, О. Олійник, Г. Філіпчук та ін.); психолого-педагогічному (І. Бех, М. Боришевський, К. Журба та ін.) векторах, мистецькою педагогікою (О. Комаровська, Н. Миропольська, Г. Шевченко та ін.). Ці питання цікавлять китайських учених (Дунцзян Цзяо, Чжан Бодуань, Цзінь Сіньсін, Чен Чжуньїн та ін.), дослідників, які вивчають культуру Китаю (М. Алексеева, Т. Ринчинова, Л. Янгутов та ін.).

Автори зосереджуються переважно на музичних цінностях, натомість феномен художніх цінностей педагога-музиканта поки досліджений мало.

Мета статті – розкрити сутність феномена особистісних художніх цінностей стосовно майбутніх учителів музики, визначити змістові чинники їх утворення у різних видах музично-освітньої діяльності.

Вклад основного матеріалу. Особистісні художні цінності розуміємо як результат привласнення суб’єктом цінностей об’єктивних, визнаних у загальнолюдському вимірі – як їх емоційне переживання і рефлексію. Завдяки цьому вони стають частиною внутрішнього світу, відповідно до якого людина визначає пріоритети своєї поведінки і життєтворчості загалом [5]. Особистісні художні цінності вчителя музики збігаються з професійно-педагогічними, сутність яких міститься на перетині його власне художніх

цінностей, що спонукають до творчої самореалізації, та змісту професійної діяльності, зокрема у впливі на особистісні художні цінності учнів, що спонукатимуть до самореалізації уже їх. При цьому професійна діяльність учителя музики є художньо-естетичною; вона подібна до творчого процесу з драматургією, властивою творенню художнього образу. Як вказує С. Соломаха, діяльність учителів мистецтва створює в освітньому закладі специфічне художньо-естетичне поле, яке спрямоване на збагачення і коригування “аксіосфери” – “у вигляді ціннісних уявлень, оцінок, смаків, ідеалів, норм, канонів, моделей поведінки, психологічних механізмів дій тощо, які носять гуманістичний характер і відіграють роль світоглядних життєвих орієнтирів особистості” [8, 8].

Цінності, якими має оволодіти педагог будь-якого фаху, на думку І. Беха, постають як “регулятор людської життєдіяльності”, що охоплює і об’єктивну дійсність, тобто зовнішній світ, і “власне людину в усіх її об’єктивних характеристиках” [1, 138]. Натомість І. Зязюн, уважає їх ланкою, яка поєднує особистісні смисли з поширеними в суспільстві, і в такий спосіб спрямовують функціонування культури, зумовлюючи їхню передачу крізь покоління; цінності і смисли складають “ядро освіти”, яка є “культурним процесом”, в якому транслюються культурні цінності [4, 235].

Художні цінності майбутніх учителів музики, як цінності передусім музичні, безпосередньо формуються у різних видах музичної діяльності: набутті знань про музику; виконавській та інтерпретаційно-аналітичній діяльності, що спирається на розвиток сприймання музики і проєктується на передачу музично-естетичного досвіду учням. Така діяльність реалізується в аудиторній та позааудиторній роботі майбутніх педагогів-музикантів, охоплює музично-теоретичні, музично-виконавські, музично-методичні дисципліни та пов’язані з ними практики – педагогічну, лекційну, науково-дослідницьку, участь у концертній діяльності тощо.

Змістове поле знань про музичне мистецтво охоплює музичні явища, що перебувають у центрі уваги в усіх курсах професійної підготовки. Але домінують – в процесі опанування музично-теоретичних дисциплін: студенти-музиканти ознайомлюються з творами стильових епох та національних культур, теорією музики; закономірностями історико-культурних процесів. Системно це відбувається як через сприймання та оволодіння інформацією про твори, так і через задіяні виконавські уміння (у практичних

демонстраціях теоретичних висновків аудиторії однокурсників тощо). Суттєвою для формування ціннісної сфери є вербальна інтерпретація творів як діяльнісне донесення смислів до слухачької аудиторії; уміння такої діяльності також пріоритетно формуються під час опанування музично-теоретичних дисциплін; інтерпретація буде досконалішою, якщо майбутній педагог-музикант уміє донести власні судження до інших, емоційно заразити ними. Отже, невід'ємним складником підготовки вчителів музики в напрямі формування цінностей і здатності впливати на цінності інших є *лекторські уміння* у комплексі вербальних та невербальних складників, які посилюють емоційність та виразність художньої комунікації [10]. Практико-орієнтована спрямованість музично-теоретичної підготовки передбачає реалізацію здобутих знань і в опануванні арт-терапевтичних практик, імпровізації та композиторській творчості, оволодінні основами звукорежисури, у фольклорних експедиціях тощо. На цьому ж базується й успішність педагогічної практики музикантів та професійне ствердження у виконавстві.

Музично-виконавська підготовка майбутніх учителів музики охоплює оволодіння майстерністю гри на різних інструментах соло або в ансамблях / оркестрах, вокальній або вокально-інструментальних формах виконавства, диригентстві (хоровому або оркестровому), концертмейстерстві тощо. До того ж, музично-виконавська підготовка містить необхідний теоретичний компонент знань про виконавство і його закономірності. Виконавська інтерпретація музичних творів завжди є забарвленою емоційним досвідом виконавця, його власними цінностями і завжди адресована слухачам, у чому полягає суть виконавства [6]. Оволодіння виконавською майстерністю уможлиблює переконливу передачу іншим багатства світу своїх цінностей через одночасне зі сприйманням і творенням образу "емоційне зараження" творчістю [5]. Участь майбутнього педагога-музиканта в оркестрі чи ансамблевому музикуванні, концертмейстерська підготовка, крім суто музично-виконавських досягнень, передбачає і формує здатність *художнього партнерства* на сцені і під час підготовки до сценічного виступу [13], *комунікативні здібності*, що принципово для впливу на цінності учнів. Набуття виконавських умінь і сценічного досвіду бути впевненим і переконливим у донесенні знань про музику та інтерпретацій до публіки, доповнюючи вербальне спілкування.

Зміст *музично-методичної підготовки* майбутніх учителів музики визначається на перетині теорії і практики; під теорією розуміємо музично-теоретичну і загальнопедагогічну підготовку, знання з методики навчання музики, дитячого пісенного репертуару; а під практикою педагогічну практику в закладах освіти. Т. Бодрова справедливо наполягає на встановленні у змісті такої підготовки та його реалізації "методично обґрунтованих зв'язків між предметами мистецького циклу (музично-теоретичними дисциплінами, методикою постановки голосу, грою на музичному інструменті, диригентсько-хоровим класом) та курсом методики музичної освіти дітей шкільного віку", причому такі зв'язки позначаються як "внутрішньо-дисциплінарний синтез" із причинно-наслідковими відношеннями елементів [2, 29; 31], з чим, безумовно, погоджуємось.

Відзначаючи ціннісну функцію практичної підготовки учителів музики, І. Дікун розглядає її в цілісній системі, що охоплює виробничу практику і практику виховної роботи з дошкільнятами і школярами; фольклорну практику; літню виробничу практику в дитячих оздоровчих закладах; практику диригентсько-хорову, переддипломну; науково-дослідницьку тощо; але суттєво, що досягнення у практично-педагогічній підготовці пов'язуються з формуванням творчих якостей педагога-музиканта – як можливість і площина для самовдосконалення в професії, що, на нашу думку, невід'ємно від ціннісного становлення вчителів музики [3, 15].

Водночас поняття "художні цінності" є ширшими, ніж цінності суто музичні; вони конкретизуються як цінності з різних видів мистецтва, потребуючи від учителя музики свого роду ціннісної "поліхудожності", яка в тому числі стосується і здійснення ним педагогічних впливів на художні цінності учнів. Отже, в змісті особистісних художніх цінностей вчителя музики проакцентуємо доцільність мотивування їх до пізнання творів різних видів мистецтва, незалежно від обраної спеціалізації педагога-музиканта як основу загально-мистецького світогляду, що впливає на його життєтворчість загалом; а також таку організацію поліхудожньої підготовки студентів-музикантів, яка центрована на їх музичному зростанні і реалізується у зв'язках різних мистецтв з музикою як змістовим стрижнем формування художніх цінностей [12]. Як стверджує О. Реброва, для художньо-ментальних процесів генералізованою ознакою є "поліхудожня орієнтація, яка формується під впливом мистецької інтеграції та синестезії

сприйняття, відчуття, інтерпретації мистецьких творів” тощо [9, 44].

Наголосимо, що твори таких видів мистецтва, як театр, хореографія, екранні мистецтва, цирк тощо є синтетичними за природою, а отже, людина, занурюючись у них як глядач, апелює до синтезу мистецтв, інакше унеможлиблюється повноцінне прийняття творів як художньої цінності. Пізнаючи твори будь-якого мистецтва і привласнюючи їх як особистісну цінність, людина так чи так декодує широкий спектр цінностей загальнолюдських; у такий спосіб, через твір будь-якого мистецтва в особистості утворюється багатогранна художня картина світу, в якій задіяні образи слухові, зорові, тактильні, кінестетичні тощо. Тобто цілісна художня картина світу постає і як результат поєднання цінностей з різних мистецтв навколо музичних цінностей, і як підґрунтя для їхнього утворення [5; 7; 9 та ін.].

У зв'язку з цим зауважимо: всі види мистецтва мають різну природу, але спільну “одиницю” художнього висловлювання – художній образ, який твориться різними виразними засобами (Ю. Борев, М. Каган, О. Кривцун, Л. Левчук та ін.). Вибір особистістю творів певного мистецтва для сприймання або практичного занурення детермінований її здібностями, уподобаннями, мотивами або вольовими спрямуваннями до пізнання. Врахування специфіки видів мистецтва є важливим для розуміння механізмів утворення особистісних цінностей під час пізнання творів цих мистецтв, що активно досліджується вченими. Все ж звернімо окрему увагу на такі дискусійні і не завжди визначені в ціннісному плані *видовищні форми сучасного мистецтва*, як хепенінг, флешмоб, перформанс, інсталяція, графіті, боді-арт, стріт-арт, карнавали та різноманітні театралізовані мистецькі вуличні акції і вуличне мистецтво, відеоігри, пісочна анімація, талант-шоу, реаліті-шоу тощо, адже вони все більше приваблюють молодь. К. Станіславська на підставі аналізу естетичної сутності та історичних витоків таких форм констатує: “мистецько-видовищна форма – це художня структура, що поєднує систему мистецьких засобів виразності із зовнішнім видовищним виявом” [11, 25]. Такі форми є колективними і публічними, свого роду “театралізацією життя”, мають ознаки гри і розраховані на сприймання великою аудиторією одночасно; багато з них передбачає залучення глядачів як учасників. Разом це посилює емоційність сприймання і співпереживання у процесі творення – подібно до театрального мистецтва. К. Станіславська уточнює, що кожна така форма має “свою філософію, правила, техніку

та етикет, сформовані традиції побутування – тобто всі риси, властиві будь-якому конструктивному явищу культури” [11, 113].

На наше переконання, вказані та інші форми, що динамічно змінюються, миттєво відображуючи зміни в художньо-інформаційних процесах, посилюють акценти їх ціннісної ідентифікації: адже не все, чим насичується простір, насправді може являти художню цінність; зі значною вірогідністю деякі прояви можуть нести негативний емоційний заряд. А це висуває посилені вимоги до формування в особистості ціннісного й вибіркового ставлення до явищ сучасного мистецтва і сучасного інформаційного простору [5].

Правомірним також є висновок О. Комаровської [5]: присутність творів певного виду мистецтва серед особистісних цінностей або ж відсутність уподобань у певному мистецтві (стилі, жанрі) не може слугувати індикатором змістовності художньо-ціннісної сфери будь-якої людини. Але для вчителя музики різновекторність художнього пізнання є принциповою; він має бути обізнаним у колі цінностей учнів і здатним коригувати вплив інформаційного простору на їх внутрішній світ. Тому розвиток здатності емоційного сприйняття творів різних мистецтв є суттєвим для вчителя музики, незалежно від того, якими здібностями, крім власне музичних, він володіє і чи все з творів і мистецьких явищ, з якими він ознайомлюється, стало його особистісними цінностями. Тобто для вчителя музики набуває ціннісного сенсу сам факт поліхудожнього пізнання, націлений на спілкування з учнями щодо мистецтва, їх уподобань, смаків, цінностей.

Таким чином, *художні цінності майбутніх учителів музики* є динамічним, цілісним, особистісно і професійно значущим феноменом, що має на меті самовдосконалення навколо музичних цінностей і перманентно формується у пізнанні творів різних мистецтв, характеризується смисловою сучасністю для суб'єкта; детермінує дієво-практичне ставлення до їх поширення у суспільстві. Маємо підстави для виокремлення *компонентно-змістової структури* феномена, а саме компоненти:

- *мотиваційно-емоційний* (емоційність реагування на твори; мотивація переживати і осмислювати нові твори, які перебувають у “звичному” або “незвичному” смислово-полі; враховується можлива вибірковість емоційного прийняття творів різних видів, жанрів, стилів тощо;
- *когнітивно-рефлексивний* (обізнаність у галузі різних мистецтв – творів, авторів, особливостей мови різних мистецтв, художніх стилів і напрямів, особливостей мистецтва рідної

та різних етнонаціональних культур тощо); (здатність осмислювати пізнане і самовизначатись у ставленні до явищ художньо-інформаційного простору, аналізувати вплив творів на себе);

- *практико-діяльнісний* (уміння інтерпретації смислів, закладених у твори; уміння творення художніх образів, зокрема в різних мистецтвах; націленість на креативну самореалізацію у конкретному мистецтві);

- *художньо-комунікативний* (налаштованість носія цінностей до діалогу з творами мистецтва різних видів та до міжособистісного діалогу щодо мистецтва; уміння вербальної і невербальної комунікації під час діалогу).

Висновки і перспективи дослідження.

Сформованість ціннісної сфери вчителя музики означає, що, крім привласнення власне музичних творів як цінності, у нього мають бути сформовані ціннісні установки на художнє пізнання творів різних видів мистецтва, що охоплює художню емпатію і рефлексію, художню комунікацію у різних іпостасях, мотивацію до мистецької діяльності; до художніх цінностей учителя включаються цінності його діяльності як художньо-естетичної і спрямованої на формування художніх цінностей учнів.

Подальше дослідження проблеми потребує розроблення технологій ціннісно-особистісного становлення та відповідних методик комплексної підготовки вчителів на засадах аксіологічного підходу, що проєктується на привласнення творів різних мистецтв як професійно-педагогічної необхідності в комплексі змісту всіх дисциплін, які опановують майбутні педагоги.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Виховання особистості : сходження до духовності. Київ: Либідь, 2006. 272 с.
2. Бодрова Т. О. Методична підготовка майбутніх учителів музики в контексті універсальних принципів загальної та мистецької освіти. *Innovative processes in education: Collective monograph*. AMEET Sp. z o.o., Lodz, Poland, 2017. pp. 26–39.
3. Дікун І.А. Формування досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики у процесі педагогічної практики: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.02. – Теорія та методика музичного навчання. НПУ імені М. П. Драгоманова Київ, 2018. 20 с.
4. Зязюн І. А. Універсальність та інтегративність культури в освітньому просторі інформаційного суспільства. *Ставропільські філософські студії*. Львів, 2009. С. 230–244.
5. Комаровська О. А. Ціннісний контекст

мистецької освіти. *Topical issues of pedagogy: Collective monograph*. Edizioni Magi, Roma, Italia, 2019. pp.131–155.

6. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога. Москва: Музыка, 1987. 238 с.

7. Реброва О. Є. Методи стимулювання образотворчих та психічних процесів у майбутній виконавській діяльності вчителів музики та хореографії. *Наука і освіта*. 2017. Випуск 4. С. 39 – 45.

8. Розвиток творчого потенціалу майбутніх фахівців мистецьких дисциплін як фактор їх професійної самореалізації : колективна монографія / Мартиненко О. В. та ін. ; за ред. А. І. Омельченко. Мелітополь: Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні, 2019. 361 с.

9. Рудницька О. П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: навч. посібник. Київ, 1998. 248 с.

10. Савкова З. В. Искусство оратора. Москва: ИВЭСЭП; Знание, 2007. 248 с.

11. Станіславська К. І. Мистецько-видовищні форми сучасної культури : монографія. Київ: НАКККіМ, 2016. 352 с.

12. Ся Гаоян. Поліхудожня підготовка майбутнього вчителя музики: зміст, структура, орієнтири для діагностування. *Молодь і ринок*. Щомісячний науково-педагогічний журнал. Дрогобич, 2018. № 10 (165). С.147–151.

13. Хуан Ханьцзе. Формування готовності майбутніх учителів музики до сценічного партнерства засобами ансамблевого виконавства: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2019. 20 с.

REFERENCES

1. Bekh, I. D. (2006). *Vykhovannia osobystosti: skhodzhennia do dukhovnosti* [Education of personality: ascent to spirituality]. Kyiv, 272 p.[in Ukrainian].
2. Bodrova, T. O. (2017). Metodychna pidhotovka maibutnikh uchyteliv muzyky v konteksti universalnykh pryntsyviv zahalnoi ta mystetskoï osvity [Methodical training of future music teachers in the context of universal principles of general and art education]. *Innovative processes in education: Collective monograph*. AMEET Sp. z o.o., Lodz, Poland, pp. 26–39. [in Ukrainian].
3. Dikun, I.A. (2018). Formuvannia dosvidu tvorchoï diialnosti maibutnikh uchyteliv muzyky u protsesi pedahohichnoi praktyky [Formation of experience of creative activity of future music

teachers in the process of pedagogical practice]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv, 20 p. [in Ukrainian].

4. Ziaziun, I. A. (2009). Universalnist ta intehratyvni kultury v osvithnomu prostori informatsiinoho suspilstva [Universality and integrative culture in the educational space of the information society]. *Staurophean philosophical studies*. Lviv, pp. 230–244. [in Ukrainian].

5. Komarovska, O. A. (2019). Tsinnisnyi kontekst mystetskoï osvity [Value context of art education]. *Topical issues of pedagogy: Collective monograph*. Edizioni Magi, Roma, Italia, pp.131–155. [in Ukrainian].

6. Neigauz, G. (1987). *Ob iskusstve fortepiannoi igry. Zapiski pedagoga* [On the art of piano playing. Teacher's notes]. Moscow, 238 p. [in Russian].

7. Rebrova, O. Ye. (2017). Metody stymuliuвання obrazotvorchykh ta psykhychnykh protsesiv u maibutnii vykonavskii diialnosti vchyteliv muzyky ta khoreohrafii [Methods of stimulating visual and mental processes in the future performance of teachers of music and choreography]. *Science and education*, Vol. 4, pp. 39–45. [in Ukrainian].

8. Omelchenko, A. I. (Ed.). (2019). *Rozvytok tvorchoho potentsialu maibutnykh fakhivtsiv mystetskykh dystsyplin yak faktory ikh profesiinoï samorealizatsii* [Development of creative potential

of future specialists of art disciplines as a factor of their professional self-realization]. Melitopol, 361 p. [in Ukrainian].

9. Rudnytska, O. P. (1998). *Muzyka i kultura osobystosti: problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity* [Music and culture of personality: problems of modern pedagogical education]. Kyiv, 248 p. [in Ukrainian].

10. Savkova, Z. V. (2007). *Iskusstvo oratora* [The art of the public speaker]. Moscow; Znanie, 248 p. [in Russian].

11. Stanislavska, K. I. (2016). *Mystetsko-vydovyschni formy suchasnoi kultury* [Art and entertainment forms of modern culture]. Kyiv, 352 p. [in Ukrainian].

12. Xia Gaoyang. (2018). Polikhudozhnia pidhotovka maibutnoho vchyteliamuzyky: zmist, struktura, oriientyry dlia diahnostuvannya [Polyartistic training of future music teacher: Content, structure, guidelines for diagnosis]. "Youth and market". *Monthly scientific-pedagogical journal*. Drohobych, Vol. 10 (165). pp.147–151. [in Ukrainian].

13. Huang Hanjie. (2019). Formuvannya hotovnosti maibutnykh vchyteliv muzyky do stsenichno hopartnerstva zasobamy ansamblevoho vykonavstva [Formation of readiness of future music teachers for stage partnership by means of ensemble performance]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv, 20 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 24.06.2020



“Ніщо не буває рано, ніщо не буває пізно. Все буває вчасно”.

Конфуцій
давньокитайський філософ

“Важливо вірити, що талант нам дається не просто так – і що за будь-яку ціну його потрібно для чогось використувати”.

Марія Складовська-Кюрі
французький педагог

“Кожне слово вихователя повинно нести в собі добро, справедливість і красу – в цьому суть наших повчань”.

Василь Сухоминський
педагог, публіцист, письменник

“Коли вам здасться, що ціль недосяжна, не змінюйте мету – змінюйте свій план дії”.

Конфуцій
давньокитайський філософ



УДК 37.015.3:004.67:80:37.091.212-047.22

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.216808>**Оксана Сухомлин**, аспірант інституту педагогіки НАПН України, м Київ**DIGITAL HUMANITIES: ЦИФРОВА ЕРА У ГУМАНІСТАРИСТИЦІ**

У статті розглянуто основні напрями в сфері прикладних методів використання Digital Humanities, охарактеризовано провідні наукові центри, лабораторії та програми. Описано проекти цифрових гуманітарних наук на декількох рівнях, які починаються з базових обчислень (програмування, обробка, протоколи) і проходять через рівні організації та виробництва (інтерфейс, пристрої, мережі). Розглянуто методи Digital Humanities, які поширюються практично на всі види досліджень культури і пов'язані з культурними практиками, в яких використовується мова Soft Media: комп'ютерний дизайн, редагування, створення баз даних (текстових, бібліотечних, онлайн-енциклопедій, засобів комунікації у вигляді чатів, месенджерів, соціальних мереж та ін.), цифрових соціологічних, філологічних, історичних, етнографічних досліджень.

Ключові слова: цифрові техніки гуманітарних досліджень; напрями і центри Digital Humanities.

Літ. 15.

Oksana Sukhomlyn, Postgraduate Student of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv

DIGITAL HUMANITY: A DIGITAL TWIST IN HUMANIST STUDIES

The article considers the main directions in the field of applied methods of using Digital humanity, characteristics of leading research centers, laboratories and programs. Digital humanities projects are described at several levels that start with basic computing (programming, processing, and protocols) and go through the organization and production levels (interface, devices, networks). The methods of Digital humanity that apply to almost all types of cultural research and are related to cultural practices that use the soft Media language are considered: computer design, editing, creating databases (text, library, online encyclopedias, communication tools in the form of chats, messengers, social networks, etc.), and digital sociological, philological, historical, ethnographic research. The article examines in detail the phenomenon of digital humanities in the context of Peter Galison's theory of "zones of exchange", understood as "local coordination of beliefs and actions". The aim of the study is to show that the methods of knowledge production working in the digital humanities influence the mechanisms of its institutionalization. The article is detailed the tool-knowledge-institutionalization relationship is analyzed and conclusions are made about current and potential models of institutionalization of this "exchange zone" in a foreign language context.

In the course of our research, we show that the digital humanities function as a kind of cognitive laboratory with virtual extensions in digital space. Considering the relationship of knowledge production strategies and tool development, we come to the conclusion that without an understanding of the nature of humanities knowledge, condensed inside digital analytical tools (e.g. text analysis tools), it is impossible to comprehend the epistemological vector of digital humanitarian research.

Keywords: digital techniques of humanitarian research; directions and centers of Digital humanity.

Постановка проблеми. У ситуації кризи гуманітарного знання, коли основний акцент у сфері освіти і науки зміщується на технічні спеціальності та напрями досліджень, постає питання про пошуки нових шляхів розвитку гуманітарної науки, тим більше, що це є актуально і життєво необхідно для класичних українських університетів. У зв'язку з цим означене питання має розв'язуватися не тільки стосовно структурних перетворень, а й постановки актуальних дослідницьких завдань. І тут роль гуманітарних наук принципово зростає.

Активне використання потенціалу інформаційних технологій, їхнє застосування на етапі обробки, зберігання і кодифікованого аналізу традиційного матеріалу, робить їх самостійним

об'єктом дослідження, гуманітарної науки, визначаючи масштаби, обмеження і наслідки процесу інформатизації. По суті, маємо підстави говорити про розширення гуманітарних наук за рахунок залучення нових інструментів, дослідницьких методів і технологій, акцентувавши увагу на гуманітарній методології як підставі цифрових гуманітарних досліджень [5].

Саме таку позицію знаходимо у розумінні Digital Humanities ("цифрові гуманітарні науки"), одного з ключових інноваційних напрямів розвитку гуманітарних наук в сучасному світі, де технологічний інструментарій підпорядкований розв'язанню змістових завдань, формуванню сучасної дослідницької тематики, що розвиває уявлення про гуманітарні науки [6]. Digital

Humanities (далі – ДН) – це дослідження особливостей нової епохи, соціокультурних наслідків цифрових технологій, критичний аналіз їхніх можливостей і обмежень, роботи з культурною спадщиною та формат художньої творчості, просвітництва: нові медіа, створення цифрових бібліотек, архівів, баз даних культурної спадщини та музейних колекцій, цифрові реконструкції, що вимагають спільних зусиль гуманітаріїв і фахівців з інформаційних технологій [4]. Найбільш поширеними дослідженнями є роботи в таких областях, як кількісний аналіз тексту, візуалізація даних, геопросторового моделювання та інше. Подібні дослідження актуальні для сучасної світової науки; зустріти ДН сьогодні можна практично у всіх провідних університетах США, Канади, Австралії, Голландії, Великобританії та ін. [3].

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Аналіз літератури зарубіжних авторів відображає схожість поглядів на зміст і напрям розвитку цифрових гуманітарних наук. Так, Е. Журавльова зазначає, що робота фахівців у галузі “цифрових гуманітарних наук” спрямована на оцифровку інформації, роботу з потоками даних, розробку цифрових інструментів [1]. Теза про істотну роль інформатизації у злитті гуманітарних і природничих наук, а також подолання їх відчуження один від одного, висувається також Г. Можаяєвою [2]. Крім того, Журавльова виділяє три способи створення моделей гуманітарної науки у цифровому середовищі: перший спосіб полягає у безпосередньому перенесенні практик гуманітарних наук у цифрове середовище; другий – розкривається через зміст дисциплін “гуманітарні обчислення” та “гуманітарна інформатика”; а третій полягає у формуванні системи нових дослідницьких практик та технологій. Важливо також звернути увагу на недоліки і небезпеки цифрових гуманітарних наук, що виділяються професором Кельнського університету Манфредом Таллером [9], серед яких:

1) акцент на інфраструктуру для Digital Humanities відкидає на периферію забезпечення необхідними даними і публікацію дослідницького інструментарію;

2) ІТ здатні підтримувати гуманітарні науки в багатьох формах і національних традиціях, а не тільки у вузькій галузі дослідження;

3) “мобільна революція” висуває власні критерії для нової трансформації гуманітарних наук;

4) під впливом Digital Humanities відбувається не тільки освоєння наявних технологій, але і їх розвиток, а також поява нових [3].

Спеціалізовані журнали, такі як “Journal of Digital Humanities”, “Digital Art History” та багато інших, є основним простором наукової рефлексії і конкретних результатів досліджень у галузі Digital Humanities [5].

Неувага до розвитку цифрової інфраструктури, що надає змогу зберігати, обробляти, поширювати результати, створені соціально-гуманітарними науками, є одним із перешкод на шляху підвищення ефективності досліджень і міжнародної конкурентоспроможності вітчизняних розробок у цій сфері. Незважаючи на всі проблеми, українські фахівці в області Digital Humanities зберігають ентузіазм, оскільки світовий досвід доводить перспективність створення науковими і освітніми спільнотами “колективних структур”, які в підсумку стають частиною національної інформаційної інфраструктури.

У нашій країні процеси розвитку цифрової інфраструктури, орієнтованої як на інноваційні дослідницькі проекти, так і на освітні завдання, йдуть не менш активно, ніж за кордоном.

Формулювання цілей статті. Розкрити сутнісне розуміння Digital Humanities у гуманітаристиці та подальші перспективи розвитку і застосування цифрових технологій у гуманітарних дослідженнях.

Виклад основного матеріалу. У наш час одним із напрямів, що набуває стрімкого та динамічного розвитку стають цифрові гуманітарні науки (цифрова гуманітаристика, Digital Humanities), що об’єднує методики та практики гуманітарних, соціальних, прикладних наук з метою вивчення можливостей застосування й інтерпретації нових цифрових технологій у гуманітарних науках та освіті.

Звісно, розвиток ДН ще не означає, що дослідникам необхідно відмовитися від традиційних методів вивчення гуманітарних наук та масового переходу на використання цифрових технологій. Проте нині неможливо розвивати гуманітарні науки, ігноруючи панування цифрових технологій у світі. Оволодіння цифровими методами та інструментами надає можливість дослідникам значно розширити поле досліджень у галузі гуманітаристики, освоїти нову інструментальну базу та інформаційне середовище, надає їм можливість зробити свій вклад у розвиток техніки й інформатики.

В основі ДН лежить міждисциплінарність – як і в галузевій інформатиці, де методи гуманітарних наук доповнюються методами інформатики. Однак в ДН змінюється характер міждисциплінарності. Якщо в галузевій інформатиці спостерігається інструментальна міждисциплінарність, то в ДН,

відповідно до визначення Джули Томпсон Кляйн, мова йде вже про міждисциплінарну методологію [10].

Говорячи про міждисциплінарні дослідження з позицій інструментальної міждисциплінарності, розуміють, що вони найбільш ефективні, якщо існує загальний об'єкт, на який спрямовані методи різних наук. Таким об'єктом може розглядатися інформація, що має складну внутрішню структуру. Для її вивчення необхідно використовувати методи як природничих, так і соціально-гуманітарних наук. Водночас у більш важливим стає не стільки розширення арсеналу наукових методів, скільки пошук універсальних загальнонаукових підстав, фундаменту, який надав би можливість здійснювати міждисциплінарні дослідження на методологічному рівні.

Логіка розвитку гуманітарних наук нині рухається у напрямі методологічної міждисциплінарності, пошуку загальнонаукової методології, яка надасть можливість не просто об'єднати інструментарій окремих наук, а й виробити загальні підстави для гуманітарних і природничо-наукових досліджень.

Підхід до гуманітарних досліджень з позицій теорії інформації приводить до зміни основного об'єкта дослідження. Якщо раніше об'єктом розглядалося джерело як носій відкритої інформації, то тепер основним об'єктом вивчення стає зафіксована в джерелі в знаковому вигляді частина інформації, а вся інформація, в тому числі прихована, латентно присутня у джерелі.

Поширення цифрових технологій спричиняє надзвичайно швидку появу нових інформаційних потоків, оформлення нових джерел інформації, які стають об'єктами ДН.

Зі свого боку, дослідження нових джерел інформації супроводжується збільшенням їх числа як первинних джерел, породжуваних епохою і людьми, так і вторинних, що виникають вже у процесі "цифровізації" та застосування різних методів дослідження. Розвиток цифрових технологій саме собою породжує появу нових об'єктів гуманітарного дослідження – нових текстів в соціальних мережах і блогах, відеосюжетів в YouTube та ін., причому відразу в цифровому форматі, що вимагає комп'ютерної обробки даних і застосування інформаційного підходу до аналізу джерел [8].

Напрямок Digital Humanities (цифрові гуманітарні науки) налічує трохи більше десяти років, однак досі в науці немає його однозначного визначення. Одним із актуальних завдань і надалі залишається розуміння змісту ДН, визначення місця цього напрямку в системі гуманітарних наук, обговорення перспектив його розвитку [7].

У наш час зустріти Digital Humanities можна практично у всіх провідних університетах США, Канади, Австралії, Голландії, Великобританії та ін. Так, наприклад, у Каліфорнійському університеті в Лос-Анджелесі (UCLA – University of California, Los Angeles) функціонує шість ключових центрів та інститутів підтримки Digital Humanities: Центр цифрових гуманітарних наук (Center for Digital Humanities), Академічний технологічний сервісний центр (Academic Technology Services), Емпіричний технологічний центр (the Experiential Technologies Center), Інститут цифрової науки і освіти (the Institute for Digital Research and Education), Бібліотека Каліфорнійського університету в Лос-Анджелесі (the UCLA Library), Лабораторія цифрового культурної спадщини (the Ahmanson Laboratory for Digital Cultural Heritage) [11].

Одним з міжнародних лідерів застосування технологій у мистецтві, гуманітарних і соціальних науках є факультет цифрових гуманітарних наук (The Department of Digital Humanities) в Школі мистецтв і гуманітарних наук Королівського коледжу в Лондоні (The School of Arts and Humanities at King's College London) [7]. Факультет входить до Центру електронних досліджень (The Centre for e-Research), орієнтується на вивчення можливостей обчислювальних методів для мистецтва і гуманітарних наук з метою проектування і побудови спеціалізованих додатків (наприклад, для пошуку і збору інформації з Інтернетвидань) і здійснює підготовку за різними магістерськими програмами в області цифрової культури й суспільства, а також за програмою PhD, що вважається у світі першою в своєму роді в області ДН [12].

Більшість розглянутих структур підтримує міждисциплінарні дослідження у своєму закладі освіти, просуває застосування цифрових технологій для гуманітарних досліджень, консультує і надає технічну допомогу гуманітаріям, регулярно проводить семінари та майстер-класи за тематиками ДН.

У результаті аналізу науково-освітніх структур, що працюють в області ДН, виявлено понад 100 напрямів діяльності, серед яких найбільш часто трапляються такі [13]: Освітні програми і курси в сфері ДН; Цифровий архів, сховище, колекція, бібліотека, каталог; Збір і аналіз даних, їхня візуалізація, моделювання, проектування баз даних; Дослідження ІТ та можливостей їхнього застосування; Веб-публікації, електронні видання, критичне редагування; Дослідження текстів, контент-аналіз; Взаємодія людини і комп'ютера, вплив цифрових технологій на людину; Створення

онлайн-ресурсів, сервісів і платформ; Розробка і впровадження нових цифрових інструментів, методів і моделей; Віртуальна реальність, кіберкультура, кіберпсихологія; Створення мобільних, мультимедійних та цифрових додатків; Штучний інтелект, інтелектуальні системи та інтелект людини, машинне навчання; Розробка та впровадження онлайн-інструментів для навчання; Мультимедійні системи та технології, цифрові ЗМІ; Інформаційне суспільство, інформаційна культура і поведінку; Цифрове мистецтво; Цифрова документація, оцифровка документів; Віртуальні дослідні середовища і спільноти; Цифровий і інформаційний менеджмент; Цифрова історія, цифрова спадщина, історична інформатика; Соціальні мережі, мережева культура і комунікація; Цифрова культура, взаємодія технологій і культури; Цифрові ігри; Робототехніка; Комп'ютерна обробка мови; Геопросторові дослідження, просторова візуалізація; Інтерактивне відео і телебачення, цифрова аудіовізуальна продукція, цифровий кінематограф; Інформаційні системи; Інтерактивність, інтерактивні технології; 3D-цифрова картографія, анімація карт; Комп'ютерна лінгвістика; Комп'ютерний зір; Інтернет (соціальні взаємодії і поведінка людини в Інтернеті); Створення, обробка та оцифровка зображення [14].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Інформаційна епоха висуває нові вимоги до системи гуманітарного знання і значно впливає на гуманітарні науки, розширюючи доступ до матеріалів для дослідження, забезпечивши вчених широкими можливостями для співпраці, відкриваючи цілий у низку дослідницьких методів.

Проведене дослідження надало змогу виявити масштаб поширення цифрових гуманітарних наук, візуалізувати і локалізувати основні структури, які позиціонують свою приналежність до сфери Digital Humanities, класифікувати основні напрями діяльності цих структур.

Дослідження ДН, засноване на вивченні інформаційних взаємодій, що виникають у сфері ДН і формують її інформаційне середовище. Такий аналіз є одним з ефективних способів вивчення спільноти ДН, визначення її впливу на розвиток сучасних гуманітарних наук.

У результаті дослідження встановлено, що інформаційні взаємодії у середовищі ДН – це різні конструкції комунікації: лінійні (наукові журнали, електронні освітні ресурси, дослідні платформи); інтеракційні (сесії в асоціаціях і виступи на конференціях); транзакційні (дискусійний лист, табори, центри ДН).

Незважаючи на відмінності, у всіх типах комунікативних конструкцій в останні п'ять років спостерігається кількісне збільшення і якісний розвиток каналів, учасників комунікацій, що підтверджує гіпотезу дослідження про формування тенденції до розширення і поглиблення Digital Humanities як нового наукового напрямку, заснованого на міждисциплінарності і застосуванні цифрових технологій в гуманітарних дослідженнях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Журавлева Е. Современные модели развития гуманитарных наук в цифровой среде. *Вопросы философии*. 2011. № 5. С. 91–98. URL: https://www.researchgate.net/publication/264673339_Zuravleva_E_U_Sovremennye_modeli_razvitiya_gumanitarnykh_nauk_v_cifrovoy_srede *Voprosy filosofii* 2011 No5 s 91-98 05 p 1 WEB OF SCIENCE <http://philru.indexphppoption.com/contenttaskviewid325Itemid52> (дата звернення: 20.09.2020).
2. Можаяева Г. Гуманитарные науки в эпоху цифровых технологий: от отраслевой информатики к Digital Humanities. *Открытое и дистанционное образование*. 2013. № 3(51). С. 10–16. URL: http://journals.tsu.ru/ou/&journal_page=archive&id=1006&article_id=7735 (дата звернення: 20.09.2020).
3. “Diffusion of ideas” by Tungsten – self-made based on Rogers E. Diffusion of innovations. London, New York, USA: Free Press. 1962. URL: <http://stamen.com/work/who-immunization/> (дата звернення: 20.09.2020).
4. About. EADH – European Association for Digital Humanities. 2016. URL: <http://eadh.org/about> (дата звернення: 19.09.2020).
5. About US. Stamen Design. URL: <http://stamen.com/about/> (дата звернення: 20.09.2020).
6. ACDH. Twitter. 2016. URL: https://twitter.com/ACDH_OeAW (дата звернення: 10.09.2020).
7. ADHO – Alliance of Digital Humanities Organizations. Twitter. 2016. URL: <https://twitter.com/ADHOrg> (дата звернення: 20.09.2020).
8. All buildings in the Netherlands, shaded by year of construction. URL: <http://code.waag.org/buildings> (дата звернення: 15.09.2020).
9. Alliance of Digital Humanities Organizations – ADHO. Facebook. 2016. URL: https://www.facebook.com/AllianceofDigitalHumanitiesOrganizations/?ref=br_rs (дата звернення: 05.09.2020).
10. Arikan B. Digital Mesopotamia. Digital Humanities Initiative. URL: <http://>

www.dhinitiative.org/projects/digitalmesopotamia (дата звернення: 20.09.2020).

11. Center For Digital Humanities. Instagram. 2016. URL: <https://www.instagram.com/cdhsc> (дата звернення: 17.09.2020)..

12. Coeli R., Frank Z., Harris K. Machado de Assis: Memyrias Pystumas. Stanford University. URL: http://web.stanford.edu/group/spatialhistory/cgi-bin/site/viz.php?id=277&project_id=999 (дата звернення: 19.09.2020).

13. Conference. ADHO – Alliance of Digital Humanities Organizations. 2016. URL: <http://adho.org/conference> (дата звернення: 11.09.2020).

14. Crispin A. Stonehenge: digital mapping reveals the true picture. Engineering and Technology Magazine. 2014. URL: <http://eandt.theiet.org/magazine/2014/09/new-stonehenge-archaeology.cfm> (дата звернення: 07.09.2020).

15. Crnovrsanin T., Mueldera C.W., Farish R. et al. Visualization techniques for categorical analysis of social networks with multiple edge sets. Social Networks. 2014. № 37. P. 56–64. URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.socnet.2013.12.002> (дата звернення: 05.09.2020).

REFERENCES

1. Zhuravleva, E. (2011). Sovremennye modeli razvitiya gumanitarnykh nauk v tsifrovoy srede [Modern models of development of the humanities in the digital environment]. *Questions of philosophy*. No. 5. pp. 91–98. Available at: https://www.researchgate.net/publication/264673339_Zhuravleva_E_U_Sovremennye_modeli_razvitiya_gumanitarnykh_nauk_v_cifrovoj_srede_Voprosy_filosofii_2011_No5_s_91-98_05_p_1_x_VEB. (accessed 20 Sept.2020) [in Russian].

2. Mozhaeva, G. (2013). Gumanitarnye nauki v epokhu tsifrovyykh tekhnologiy: ot otraslevoy informatiki k Digital Humanities [The humanities in the era of digital technologies: from industry informatics to Digital Humanities]. *Open and distance education*. No. 3 (51). pp. 10–16. Available at: http://journals.tsu.ru/ou/&journal_page=archive&id=1006&article_id=7735 (accessed 20 Sept.2020) [in Russian].

3. “Diffusion of ideas” by Tungsten – self-made based on Rogers, E. (1962). Diffusion of innovations. London, New York, USA: Free Press. Available at: <http://stamen.com/work/who-immunization/> (accessed 20 Sept.2020) [in English].

4. About. EADH – European Association for Digital Humanities. 2016. Available at: <http://eadh.org/about> (accessed 20 Sept.2020) [in English].

5. About US. Stamen Design. Available at: <http://stamen.com/about/> (accessed 20 Sept.2020) [in English].

6. ACDH. Twitter. 2016. Available at: https://twitter.com/ACDH_OeAW (accessed 20 Sept.2020) [in English].

7. ADHO – Alliance of Digital Humanities Organizations. Twitter. 2016. Available at: <https://twitter.com/ADHOrg> (accessed 20 Sept.2020) [in English].

8. All buildings in the Netherlands, shaded by year of construction. Available at: <http://code.waag.org/buildings> (accessed 20 Sept.2020) [in English].

9. Alliance of Digital Humanities Organizations – ADHO. Facebook. 2016. Available at: [https://www.facebook.com/Alliance of Digital Humanities Organizations/?ref=br_rs](https://www.facebook.com/Alliance-of-Digital-Humanities-Organizations/?ref=br_rs) (accessed 20 Sept.2020) [in English].

10. Arikan B. Digital Mesopotamia. *Digital Humanities Initiative*. Available at: <http://www.dhinitiative.org/projects/digitalmesopotamia> [in English].

11. Center For Digital Humanities. Instagram. 2016. Available at: <https://www.instagram.com/cdhsc> [in English].

12. Coeli, R., Frank, Z. & Harris, K. Machado de Assis: Memyrias Pystumas. Stanford University. Available at: http://web.stanford.edu/group/spatialhistory/cgi-bin/site/viz.php?id=277&project_id=999 (accessed 20 Sept.2020) [in English].

13. Conference. ADHO – Alliance of Digital Humanities Organizations. 2016. Available at: <http://adho.org/conference> (accessed 07 Sept.2020) [in English].

14. Crispin, A. (2014). Stonehenge: digital mapping reveals the true picture. Engineering and Technology Magazine. Available at: <http://eandt.theiet.org/magazine/2014/09/new-stonehenge-archaeology.cfm> (accessed 20 Sept.2020) [in English].

15. Crnovrsanin, T., Mueldera, C.W. & Farish, R. et al. (2014). Visualization techniques for categorical analysis of social networks with multiple edge sets. Social Networks. No. 37. pp. 56–64. Available at: <http://dx.doi.org/10.1016/j.socnet.2013.12.002> (accessed 20 Sept.2020) [in English].

Стаття надійшла до редакції 19.08.2020



ПОНЯТТЯ САМООРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ХОРЕОГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті розкривається загальнонауковий зміст поняття "самоорганізація особистості" та висвітлюється його специфіка в контексті професійної підготовки бакалаврів хореографії у педагогічних ЗВО. Визначено, що самоорганізація власної навчальної діяльності може виступати основою особистісно-спрямованої програми становлення й розвитку студентів шляхом формування індивідуального навчального простору, самостійного планування та інтегрування змісту освіти, здійснення моніторингу, контролю й оцінки результативності власної навчальної діяльності, окреслення перспектив подальшого розвитку в особистісному і професійному напрямках.

Ключові слова: навчальна діяльність; самоорганізація; програма розвитку; самостійність; індивідуальний навчальний простір; професійна підготовка; викладач хореографічних дисциплін.

Лім. 11.

Kseniya Korotkevych, Postgraduate Student,

Mykhaylo Drahomanov National Pedagogical University, Kyiv

THE SELF-ORGANIZATION CONCEPT IN THE COURSE OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF CHOREOGRAPHIC SUBJECTS

The article deals with the general scientific content of the concept of the self-organization of the individual and highlights its particular characteristics in the context of complex professional training of Bachelors in choreography at teacher's training higher educational establishments. The universality and procedural nature of the phenomenon are reflected by intrinsic features of self-organization. The article traces the interaction of processes of self-organization which results in qualitative changes and transformations, appearance of new properties and features.

These phenomena reflect the role of the individual as a participant or an organizer of certain processes that take place, in particular, in the learning environment. These phenomena are studied in the field of social sciences, pedagogy and psychology. The teacher's training field dwells on the importance of the qualities necessary for a future teacher such as the ability of self-development and self-organization, search creativity and self-improvement. The self-organization in the individual's education in the process of special training can be the basis of an individually directed program of formation and development of students by forming an individual educational space. Self-organization of student's educational work is considered to be a complex, motivated and independent activity, aimed at maximizing the effective assimilation and creative application of relevant professional knowledge, skills and competence.

The educational process of future teachers of choreographic courses requires mastering the content of the core subjects, the subjects included in the curriculum of art training of the specialists as well as the subjects of the elective part in the system of educational and vocational training. In addition, the training given in the article, involves the constant and purposeful development and improvement of the professionally necessary physical features of the young dancers acquired through regular trainings and rehearsals included in the artistic part of the curriculum.

The successful training of the students in choreography in the teacher's training higher educational establishments based on self-organization is determined by the ability to provide personal self-regulation, sustainable and purposeful learning performance, physical and mental activities. The skills of self-organization in the educational activity allow students of choreography to organize and carry out planning, draw up the curriculum, monitor and control of the educational activity on their own, as well as to determine the prospects of further development in professional and personal ways. The educational self-organization in the context of professional training of the teachers of choreography has got important functions, namely didactic, educational and managerial functions.

Keywords: an educational activity; self-organization; vocational training; a teacher of choreographic courses; independence; individual learning space; professional training; a teacher of choreographic disciplines.

Постановка проблеми. Поняття самоорганізації сьогодні вивчається у контексті процесів, що відбуваються у природі, суспільстві, виробництві, людській

діяльності та ін. Останнім часом до феномена самоорганізації привернута активна увага науковців у галузі психології, а також теорії та практики педагогіки і психології навчання суб'єктів освіти.

Аналіз основних досліджень. Науковий зміст поняття “самоорганізація” останнім часом все більше цікавить представників різних галузей знань (В. Арюткін, Ю. Бабанський, Л. Ващенко, Н. Гишка, В. Горбач, О. Демченко, С. Котова, Т. Лаврик, Є. Мегель, М. Реунова, Ю. Цагареллі, Яо Ямін та ін.). Проте недостатньо дослідженою поки що залишається проблема визначення сутності самоорганізації навчання у процесі професійної підготовки бакалаврів хореографічного мистецтва у педагогічних ЗВО. Висвітлення цього питання є **метою** пропонованої статті.

Виклад основного матеріалу. Поняття самоорганізації універсально пов’язане з процесуальною природою дії, що відбувається у будь-якій сфері. Процеси, які протікають у певний період часу, підрозділяються на ті що:

- можуть самі собою організовуватися;
- організуються шляхом спрямованого впливу ззовні;
- змішаного типу.

Отже, в основі різноманітних процесів лежить певна організація (самоорганізація), дія, часовий проміжок, а також зміни, що простежуються від початку процесу до його кінця. Зафіксовані у процесі зміни (результати) відображають якісні характеристики процесу: спрямованість, ефективність, етапність, змістовність та ін. У контексті цього важливо з’ясувати сутність поняття “процес”.

Унаслідок всезагального і водночас конкретизованого формату, значення поняття “процес” ученими трактується доволі по різному. Так, процес розуміється як ланцюг послідовних та впорядкованих дій або змін у предметно-часових вимірах, за рахунок реалізації яких досягається певний результат та з’являються нові якості, характеристики, ознаки у певній сфері діяльності. Процесуальність зазвичай демонструє реальні або приховані дії, а також їх наслідки для подальшого розвитку. В контексті різних теорій систем процес трактується як рух або видозмінення системи, стійка і цілеспрямована сукупність пов’язаних перетворювальних дій.

Науковці зазначають, що процеси бувають організованими (кимось або чимось) та самоорганізованими у часі і просторі. Організацію дослідники розуміють як “процес поділу, групування та координації робіт, видів діяльності і ресурсів для досягнення поставлених цілей. Реалізація функції організації здійснюється у процесі організаційної діяльності” [10]. Організаційна діяльність реалізується на основі таких чинників, як об’єднання та спрямування певних процесуальних елементів у цілісне явище,

струнку та продуктивну систему. В галузі соціальних наук, педагогіки і психології поняття “організація” і “процес” зазвичай пов’язують з категоріями “навчання”, “навчальний процес”.

У педагогічному словнику навчання визначається як “цілеспрямований процес передачі засвоювання знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, виконує центральну функцію у розумовому розвитку й підготовці учнів до праці” [3, 22]. Як процес, навчання відображає спеціалізовані види і форми взаємодії суб’єктів освіти з передачі і засвоєння соціально-історичного досвіду, закодowanego у систему наукових знань, явищ культури та суспільної свідомості. Навчання базується, з одного боку, на організаційно-викладацькій діяльності вчителя, яка спрямована на планування, реалізацію, керівництво та оцінювання змісту освіти і навчальних досягнень учнів, а також формування певних якостей, властивостей особистості. З іншого боку, процес навчання неможливий без діяльності того, хто навчається, а отже – здобуває наукові знання та збагачує емпіричний досвід. Зазначимо, що навчання може бути організованим або здійснюватися шляхом самоосвіти (самоорганізації).

У педагогічних науках підкреслюється значення таких властивостей особистості майбутнього вчителя, як здатність до саморозвитку, самовдосконалення, творчого пошуку. Самоорганізація власної навчальної діяльності у процесі фахової (професійної) підготовки може виступати основою особистісно-спрямованої програми становлення й розвитку студентів шляхом формування індивідуального навчального простору, процесу. Здатність до самоорганізації у навчальному процесі ЗВО та самостійних формах і видах навчальної роботи (самопідготовки) фокусується, на думку дослідників (В. Краєвський, З. Петрасинський та ін.), на розв’язання питань розробки індивідуально-орієнтованих цілей і завдань навчання кожного окремого студента, спрямування його освіти та самоосвіти в контексті формування особистісних і професійних якостей.

Алгоритм самоорганізації особистості у навчанні ще не до кінця вивчений, оскільки є складним психологічним утворенням, що базується, зокрема, на таких характеристиках індивідууму, як відповідальність, самостійність, дисциплінованість, активність, а також уміннях планувати, коригувати та контролювати власну навчальну діяльність. Самостійна організованість студента яскраво виявляється тоді, коли потрібно одночасно і у певний проміжок часу опанувати

ПОНЯТТЯ САМООРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ХОРЕОГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

зміст різних дисциплін – як теоретичних, так і практичних. Тому самоорганізацію навчальної роботи студентів можна розглядати як складну та водночас цілісну самостійну діяльність, спрямовану на максимальне ефективне засвоєння і творче застосування необхідних фахових знань, умінь і навичок.

Як правило, підготовка фахівців педагогічного профілю спрямована на озброєння студентів потрібною й актуальною інформацією (знаннями), формування визначених фахових компетентностей і практичних умінь та навичок залежно від специфіки майбутньої діяльності вчителів. У галузі професійної підготовки викладачів хореографічних дисциплін до перерахованого вище додається ще сфера розвитку і удосконалення фахово-необхідних фізичних даних молодих танцівників за рахунок постійних вправлянь, тренувань, репетицій на дисциплінах творчо-виконавського циклу.

Підготовка педагогічних кадрів у галузі хореографічного мистецтва обіймає дисципліни нормативного блоку (українська мова, історія української державності, філософія, іноземна мова, етика та естетика, музична інформатика, екологія, безпека життєдіяльності), предмети, що входять до циклу професійної підготовки (практикум з хореографічної підготовки: постановка концертних номерів, теорія і методика викладання (ТМВ) класичного танцю, ТМВ народно-сценічного танцю, ТМВ українського народного танцю; вітчизняна та всесвітня історія хореографії; зразки ансамблевої хореографії), а також дисципліни вибіркової частини самостійного вибору ЗВО (психологія, педагогіка, історія педагогіки, методика роботи з дитячим хореографічним колективом) та вільного вибору студента (теорія і практика хореографічного виконавства, основи бальної хореографії, ансамблі, основи сучасної хореографії, педагогічна творчість, культурологія, музична психологія, режисура хореографії, основи музично-теоретичної підготовки, основи дуєтної техніки та багато інших). Крім того, важливою складовою підготовки бакалаврів хореографії виступає практична підготовка студентів (культурологічна, організаційно-виховна, навчальна педагогічна, виробнича).

З викладеного стає зрозумілим, що опанування змісту багатьох навчальних дисциплін потребує активної самостійної і спрямованої діяльності студентів на основі самоорганізації навчання. Означена діяльність потребує формування у суб'єктів освіти відповідних умінь самоорганізації, які, зі свого боку, базуються на певних теоретичних знаннях. “За умови сформованості

у студентів необхідних умінь і навичок вони зможуть успішно аналізувати завдання та умови навчання, раціонально планувати та грамотно організувати свій навчальний простір, адекватно оцінювати і своєчасно коригувати або удосконалювати хід роботи, потім підвести підсумки своєї навчальної діяльності, тобто зможуть ефективно ним управляти”, – вказує у своєму дослідженні Яо Ямін [11, 41].

Отже, успішне навчання на основі самоорганізації студентів-хореографів у педагогічних ЗВО визначається уміньми забезпечувати особистісну, стабільну протягом певного періоду часу навчальну саморегуляцію, працездатність і продуктивність, фізичну і розумову активність тощо. Необхідні уміньня самостійно організувати себе у навчальній діяльності формуються на основі визначення алгоритмів дій, способів їх реалізації. Основою для їх формування виступають усі засвоєнні студентами загальнонаукові і спеціальні (фахово-спрямовані) знання, уміньня й навички, а також отриманий художній і життєвий досвід. Крім того, важливого значення у контексті сказаного набуває психічна активність суб'єкта мистецької освіти, його волевільності.

Аналізуючи професійну підготовку майбутніх викладачів хореографічних дисциплін, можемо виокремити такі необхідні уміньня: загальні (здатність сприймати і осмислювати інформацію, володіти способами пізнавальної діяльності: аналіз, логічне упорядкування, систематизація, класифікація, порівняння, узагальнення та ін.); спеціальні, що зумовлені специфікою навчальної діяльності та її спрямованістю на майбутню професію (художньо-виконавські, артистичні, педагогічні та ін.).

Сучасні дослідження дають підставу констатувати, що уміньня навчальної самоорганізації студентів-танцівників слід розглядати як особистісне утворення, що забезпечує взаємозв'язок усіх видів і форм навчання через розуміння їх професійної значущості для особистості та смислової спрямованості на педагогічно-хореографічну діяльність. Уміньня самоорганізації навчальної діяльності у підготовці бакалаврів хореографії допомагають їм самостійно організувати та здійснювати планування, інтеграцію змісту, моніторинг, контроль навчальної діяльності, оцінити її результативність і окреслити перспективи подальшого становлення фахівців в особистісному та професійному напрямках. Професійна підготовка майбутніх викладачів хореографічних дисциплін обіймає певні блоки

ПОНЯТТЯ САМООРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ХОРЕОГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

навчальних дисциплін теоретичного (наукового), методичного та практично-виконавського характеру. Отже, підготовка фахівців вимагає комплексного підходу на основі інтеграції та міждисциплінарних зв'язків предметів різних циклів, а також особистісного навчального досвіду суб'єктів мистецької освіти. Цілком природно, що сприйняття та засвоєння такої кількості необхідної інформації, її практичного застосування і умінь потребує формування у студентів умінь самоорганізації навчальної діяльності.

Конкретизуючи поняття навчальної самоорганізації в контексті професійної підготовки бакалаврів хореографії, доцільно визначити їхнє *функціональне значення* для підвищення якості освіти майбутніх фахівців. Цю проблему у більш широкому значенні вивчали Ю. Бабанський, Л. Ващенко, Н. Гишка, М. Демченко, М. Федорова, Л. Якушкіна та ін.

Уміння ефективно самостійно організувати навчання позитивно впливає також на формування індивідуальних психічних якостей майбутніх фахівців, має певне виховне значення, оскільки сприяє розвитку відповідальності, сумлінності, дисциплінованості, мобільності, наполегливості та працездатності. У контексті цього можна актуалізувати *розвивально-виховну* функцію навчальної самоорганізації.

Важливість формування умінь навчальної самоорганізації обумовлюється потребою удосконалення та підвищення ефективності навчання майбутніх фахівців. Цим і пояснюється *дидактична* функція та спрямованість самоорганізації. Навчання бакалаврів-хореографів виступає основним процесуальним змістом їхньої діяльності у ЗВО. Навчальний процес як розгорнута у часі дія, спрямовані на якісні перетворення та зміни в усіх складових (компонентах) цього складного і комплексного феномена, реалізується у різних видах пізнавальної та творчо-виконавської діяльності суб'єктів мистецької освіти, у тому числі самостійно організованої.

Відсутність умінь організувати себе в процесі навчання негативно впливає на якісні та кількісні результати, гальмує особистісний і професійний розвиток студентів. Натомість дидактична спрямованість навчальної самоорганізації може забезпечити максимальну індивідуалізацію, безперервність та систематичність освітнього процесу у найбільш продуктивних, оптимальних та ефективних формах і видах навчальної та творчо-виконавської діяльності студентів.

Важливою функцією навчальної самоорганізації

виступає також *управлінсько-контрольна*. Ця теза підтверджується даними про те, що успішний навчальний процес потребує активного, постійного контролю та управління з боку студента. У проєкції на майбутню професійну діяльність можна говорити про актуальність формування відповідних компетенцій у процесі підготовки бакалаврів хореографії. *Управлінсько-контрольна* функція майбутнього керівника хореографічного колективу реалізується через налаштованість на постійну взаємодію з вихованцями, організацію їх навчальної і творчо-виконавської діяльності.

Висновки. Таким чином, у статті було визначено сутність феномена самоорганізації у контексті комплексної професійної підготовки майбутніх викладачів хореографічних дисциплін у педагогічних ЗВО, а також розкрито перспективи дослідження функціональних особливостей навчальної самоорганізації суб'єктів мистецької освіти у світлі сучасних тенденцій розвитку галузі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ващенко Л.С. Уміння вчитися – ключова компетентність учнівської молоді сучасного інформаційного суспільства. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014, №5. Т. 43. С. 1–14.
2. Гишка Н. Учіння – невід'ємна складова майбутнього спеціаліста. *Початкова освіта*. 2011, №1. С. 38–39.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ, 1997. 375 с.
4. Горбач В. Самостійна робота студентів як основа самоорганізації та розвитку особистості. *Гірська школа Українських Карпат*. 2015. №12-13. С. 184–186.
5. Граф В., Ильянов И., Ляудис М. Основы самоорганизации учебной деятельности и самостоятельная работа студентов: учебно-методическое пособие. Москва, 1981. 80 с.
6. Демченко О. Загальнопрофесійні функції самоорганізації педагога. *Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. праць Уманського держ.пед.ун-ту імені Павла Тичини*. Умань, 2012. Вип.5. Ч.2. С. 34–40.
7. Лаврик Т.В. Обґрунтування складових інтегрального критерію здатності студентів до самоорганізації й самоуправління. *Вісник Чернівецького університету. Серія "Педагогічні науки"*. Вип. 183. Ч. IV. С. 70–75.
8. Мегель Є. Самоорганізація учіння студентів у проєктно-технологічній підготовці як засіб їхнього особистісного росту. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного*

університету. Серія Педагогіка. Тернопіль, 2007. №8. С. 94–98.

9. Навчальні матеріали онлайн. Самоорганізація. URL: <http://pidruchniki.com> (дата звернення 19.12.2019).

10. Самоорганізація и самоуправление. URL: <http://studopedia.info/3-33532/html> (дата звернення 04.01.2020).

11. Яо Ямін. Методика самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів у педагогічних університетах України: дис... канд.пед.наук : 13.00.02. НПУ ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2018. 241 с.

REFERENCES

1. Vashenko, L.S. (2014). Uminnya vchitisya – klyuchova kompetentnist uchnivskoyi molodi suchasnogo informacijnogo suspilstva [The ability to learn is a key competence of the students in the modern information society]. *Information Technologies and Yeaching Aids*. No. 5. Vol. 43. pp. 1–14. [in Ukrainian].

2. Gishka, N. (2011). Uchinnya – nevidyemna skladova majbutnogo specialista [Learning is an integral part of the future specialist]. *Primary Education*. Vol.1. pp. 38–39. [in Ukrainian].

3. Goncharenko, S.U. (1997). Ukrayinskij pedagogichnij slovník [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv, 375 p. [in Ukrainian].

4. Gorbach, V. (2015). Samostijna robota studentiv yak osnova samoorganizaciyi ta rozvitku osobistosti [Independent work of students as a basis of self-organization and personal development]. *Mountain School of the Ukrainian Carpathians*. Vol.12-13. pp. 184–186. [in Ukrainian].

5. Graf, V., Plyanov, I. & Lyaudis, V. (1981). Osnovy samoorganizacii uchebnoj deyatel'nosti i samostoyatel'naya robota studentov : uch.-met.pos. [Fundamentals of self-organization of educational

activities and independent work of students: study guide]. Moscow, 80 p. [in Russian].

6. Demchenko, O. (2012). Zagalnoprofesijni funkciyi samoorganizaciyi pedagoga [General professional functions of teacher's self-organization]. *Issues of modern teacher training: scientific study manual of Uman State Pedagogical University named after Pavel Tychna*. Uman, Vol.5. issue.2. pp.34–40. [in Ukrainian].

7. Lavrik, T.V. (2010). Obgruntuvannya skladovih integralnogo kriteriyu zdatnosti studentiv do samoorganizaciyi i samoupravlinnya [Feasibility demonstration of the integral criterion of students' ability to self-organization and self-management]. *Chernivtsi University Press "Pedagogical Sciences"*. Vol.183. Part. IV. pp. 70–75. [in Ukrainian].

8. Megel, Ye. (2007). Samoorganizaciya uchinnya studentiv u proektno-tehnologichnij pidgotovci yak zasib yihnogo osobistisnogo rostu [Self-organization of student learning in design and technological training as means of their personal growth]. *Scientific Newsletter of Ternopil Pedagogical University. Pedagogy series*. Ternopil. Vol.8. pp. 94–98.

9. Navchalni materialy onlajn Samoorganizaciya [Learning Material Online. Self-organization]. Available at: <http://pidruchniki.com>. [in Ukrainian].

10. Samoorganizaciya i samoupravlenie [Self-organization and self-management]. Available at: <http://studopedia.info/3-33532/html>. [in Russian].

11. Yao Yamin. (2018). Metodika samoorganizaciyi navchalnogo prostoru majbutnih vkladachiv-muzikantiv u pedagogichnih universitetah Ukrayini [Methods of self-organization if educational space of future music teachers in pedagogical universities in Ukraine]. *Candidate's thesis*. Ministry of Education and Science of Ukraine. National Pedagogical Drahomanov University Press. Kyiv. 241 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 26.06.2020



“З усіх творінь найпрекрасніше – людина, що отримала прекрасне виховання”.

Епікет

давньогрецький філософ

“У тому, що стосується майбутнього, я повторюю одне: за що б ви не взяли, головне – будьте віддані своїй справі до кінця. Не обов'язково досягати якогось зоряного успіху, але бути чесним перед самим собою в обраній професії – обов'язково”.

Роберт де Ніро

американський кіноактор, режисер, продюсер



УДК 378.011-053.6

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.216810>

Олександр Ворохаєв, аспірант кафедри соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук
Національного університету "Чернігівський колегіум" імені Т.Г. Шевченка

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті констатовано, що правильний спосіб життя учасників освітнього процесу залежить від використання здоров'язбережувальних технологій в освітніх закладах України. Встановлено, що існують різні наукові підходи до проблеми здоров'язбережувальної діяльності та правильного способу життя студентів вищів.

Розглядаються умови здоров'язбережувальної діяльності та зміст здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних працівників. Констатовано, що необхідно проводити превентивні заходи, які сприятимуть здоров'язбереженню й правильному способу життя студентів спеціальності "Соціальна робота".

Ключові слова: студенти університету; здоров'я; здоров'язбереження; правильний спосіб життя; освітній процес; заклад вищої освіти.

Літ. 11.

Oleksandr Vorokhayev, Postgraduate Student of the
Social Work and Educational and Pedagogical Sciences Department
Taras Shevchenko National University "Chernihiv Colehium"

SCIENTIFIC APPROACHES TO THE PROBLEM OF HEALTH ACTIVITY IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The correct way of life of participants in the educational process depends on the use of health technologies in educational institutions of Ukraine. Domestic scientists believe that among university students there is sometimes a negative attitude towards the formation of a healthy lifestyle and physical culture as subjects.

The purpose of the article is to analyze scientific approaches to the problem of health care and the right way of life of students of higher education institutions.

Researchers have identified different types of life: prosperous (characterized by high quality of life and good health throughout life); satisfactory; bad. Today, technologies for ensuring a prosperous (correct) life remain poorly studied. The concept "proper lifestyle" in education is closely linked to the definition of health as a state of completed physical, mental and social well-being. The indicator of health is not only the absence of disease, but harmonious nervous and mental development, high mental and physical performance. There are many conditions for health activities: systematic implementation of social programs for cultivating a healthy lifestyle; raising the level of physical education; acquisition of skills of analysis of information that affects health, sports, sleep, healthy eating. The health competence of future social workers is a set of systematic knowledge and ideas about the positive and negative changes in the health of all participants in the educational process and the ability to develop an effective program to preserve the health of students in the educational process. Scientists claim that physical education alone is not able to fully ensure a sufficient level of physical activity of university students, to promote their health and proper lifestyle.

Conclusions. The results of the study allow us to conclude that: 1. Nowadays, there are many scientific approaches to the problem of health and the right way of life. Which have in common and different in the works of domestic and foreign scientists. 2. The main condition of health care activities in higher education institutions is the personal involvement of participants in the educational process in health care activities.

Keywords: university students; health; health saving, the right way of life; an educational process; an institution of higher education.

Постановка проблеми. Заклади вищої освіти безпосередньо мають сприяти здоров'ю та розв'язувати проблеми збереження здоров'я і правильного способу життя студентів вищої школи. Необхідність у здоров'язбережувальній діяльності закладів вищої освіти зумовлена тим, що при виконанні свого першочергового завдання – надання можливості отримання вищої освіти – виникає небезпека зниження здоров'я студентів унаслідок

перевантаження та гіподинамії. Правильний спосіб життя учасників освітнього процесу залежить від використання здоров'язбережувальних технологій в освітніх закладах України. Маємо зазначити, що заняття фізичною культурою не здатні повною мірою забезпечити достатній рівень рухової активності студентів університетів, сприяти зміцненню їхнього здоров'я та налагодженню правильного способу життя.

Невирішеними раніше частинами

проблеми вважаємо вивчення інертного типу діяльності та поведінки в освітньому процесі.

Актуальність проблеми. Вивчати проблему здоров'язбережувальної діяльності у сучасних закладах вищої освіти необхідно. Вітчизняні науковці вважають, що серед студентів університетів існує іноді негативне ставлення до формування здорового способу життя та фізичної культури як навчальних предметів. Анонімне анкетування студентів бакалаврату дало можливість з'ясувати проаналізувати, що багато з них мають негативні звички.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогоднішній день поняття "правильний спосіб життя" досліджено О. Приступою [11]. У вітчизняній науковій літературі існують роботи із здоров'язбереження у вищій школі: Д. Вороній, С. Грищенко, Г. Мешко, М. Носко, Ю. Носко [5; 8; 9]. Серед зарубіжних дослідників маємо відзначити О. Василевську, Ю. Павлову [4; 10].

Малодослідженими на сьогодні залишаються складові та умови забезпечення правильного способу життя, що є необхідними для збереження здоров'я студентів закладів вищої освіти в Україні.

Мета статті – проаналізувати наукові підходи до вивчення здоров'язбережувальної діяльності та правильного способу життя студентів закладів вищої освіти.

Матеріали і методи дослідження: теоретичний аналіз і узагальнення даних науково-методичної літератури, педагогічні спостереження, анкетування. У дослідженні взяли участь респонденти з психолого-педагогічного факультету Національного університету "Чернігівський колегіум імені Т.Г. Шевченка: 12 викладачів, 28 студентів 2–4-х курсів бакалаврату спеціальності "Соціальна робота". Запитання оцінювали за шкалою від 1 до 5 балів.

Виклад основного матеріалу. У закладах вищої освіти був запроваджений навчальний курс "Формування здорового способу життя", що сприяло активному залученню молоді до здоров'язбереження та правильного способу життя.

Вітчизняна дослідниця О. Приступа доводить, що "у освітній галузі поняття "правильний спосіб життя" тісно пов'язане з визначенням здоров'я як стану повного фізичного, психічного і соціального благополуччя" [11, 35]. Стверджуючи це можна виділити такі різновиди життя: благополучне (характеризується високою якістю життя та хорошим здоров'ям впродовж усього життя); задовільне; погане. Малодослідженими на сьогодні залишаються технології забезпечення благополучного (правильного) життя, що необхідні

для збереження здоров'я студентської молоді в Україні.

Зарубіжна вчена Ю. Павлова стверджує необхідність превентивних заходів, що сприятимуть запровадженню як здоров'язбереженню, так і правильному способу життя студентів закладів вищої освіти: "Оцінювання превентивних заходів освітнього закладу проводили за низкою показників" [10, 60], що фактично є індикаторами компонентів правильного способу життя: "фізична складова правильного способу життя – "Творчі види діяльності"; психологічна та соціальна складова – "Дружня обстановка у освітньому закладі", "Відсутність фізичного покарання та насильства", "Протидія булінгу та дискримінації"; соціальна активність, "Співпраця та активне навчання"; розвиток та самоідентифікація – "Прийняття рішень студентами", "Якісна превентивна освіта", "Співпраця та активне навчання"; зовнішнє середовище – "Санітарно-гігієнічні умови".

Дослідження Ю. Павлової виявило, що "усі учасники освітнього процесу високо оцінюють превентивні заходи, які стимулюють до дотримання правильного способу життя, що проводиться в освітньому закладі. Середні оцінки були у діапазоні 4,3–4,5 бала. Найнижчий показник спостерігали для параметра "Співпраця та активне навчання" (4,1 бала), найвищий – для "Дружня обстановка у освітньому закладі" (5,8 бала), "Протидія булінгу та дискримінації" (3,8 бала), "Прийняття рішень студентами" (5,5 бала), "Якісна превентивна освіта" (4,9 бала). Значення останніх параметрів були достовірно вищими ($p < 0,05$), ніж "Співпраця та активне навчання" [10, 60].

На основі аналізу наукових джерел (Г. Апанасенко [1], С. Грищенко [9], А. Домашенко [6], О. Зваричук [7], М. Носко [9], Ю. Носко [9] та ін.) встановлено, що на сучасному етапі спостерігається загальне погіршення показників фізичного стану студентів вищої школи. Натепер вітчизняні та зарубіжні науковці відзначають низький рівень функціональних можливостей та рухової підготовленості студентів. Анатомо-фізіологічні особливості розвитку організму студентів університетів зумовлюють необхідність особливих підходів у диференціації та дозуванні фізичних навантажень у процесі занять фізичними вправами.

Вітчизняні науковці стверджують, що додаткові можливості для оптимізації фізичного стану студентів університетів створюють самостійні оздоровчі тренувальні заняття які є ефективними тільки за умови адекватного змісту

та дозування фізичних навантажень. Учені наголошують на обґрунтуванні раціонального змісту самостійних індивідуальних оздоровлювальних тренувальних занять для студентів університетів з метою оптимізації їхнього фізичного стану, що особливо важливо для періоду навчання у вищій школі [3; 5; 8; 9].

В університетах України фізичне виховання та спеціальна фізична підготовка є невід'ємними складовими професійної підготовки студентів. Важливим є також те, що систематично впроваджуються соціальні програми культивування здорового способу життя, наприклад, проведення кураторами навчальних груп виховних бесід за темами: "Здоровий спосіб життя", "Правильне харчування", "Тютюнопаління та його наслідки", "Шкідливість вживання алкоголю", "Наркоманія – дорога в нікуди", "Недопущення заражень венеричними захворюваннями", а також систематично проводяться спортивно-масові заходи: змагання, естафети (лижі, туризм), студенти активно відвідують спортивні секції.

Практичні та теоретичні компоненти фізичної оздоровлювальної діяльності виконуються декілька разів на тиждень та є обов'язковими вимогами до освітнього процесу у вишах. Виховання здорового молодого покоління має бути пріоритетним завданням закладів вищої освіти. При цьому потрібно розуміти, що "показником здоров'я є не лише відсутність будь-яких хвороб, а гармонійний нервово-психічний розвиток, висока розумова і перш за все фізична працездатність" [2, 364; 5, 112].

Форму ранкової гігієнічної гімнастики та індивідуальних оздоровчих тренувальних занять, науковці вважають необхідними для студентів університетів. Через самостійні заняття повинна формуватися звичка до щоденної фізкультурної оздоровлювальної діяльності. Маємо зазначити, що завдання для самостійної роботи тісно пов'язані з матеріалом університетської програми та мають бути спрямовані на оптимізацію фізичного стану студентів.

Н. Беседа доводить, що "у педагогічній практиці здоров'язбережувальна діяльність розуміється як діяльність соціального об'єкта (педагога, закладу), метою якої є створення необхідних умов (організаційно-педагогічних, соціокультурних), що сприяють формуванню і зміцненню здоров'я суб'єктів освітнього процесу, їхньої продуктивної навчально-пізнавальної і практичної діяльності" [2, 64].

Здоров'язбережувальна діяльність безпосередньо пов'язана з рівнем фізкультурної освіти. Низка вітчизняних та зарубіжних учених розкривають

проблеми моніторингу у фізкультурній освіті, визначають зміст і технології здійснення моніторингу здоров'язбережувальної діяльності. Розробляються "комплекси тестів і анкет, що включають тести фізичного розвитку, тести рухової підготовки, психофізіологічні тести, соціально-психологічне анкетування, алгоритм визначення здоров'язбережувального потенціалу закладу освіти" [3; 5, 36; 8, 18].

Практичні кроки щодо розв'язання проблеми збереження і зміцнення здоров'я в сучасних умовах освітнього процесу не можуть не супроводжуватися зверненням до вивчення умов цілеспрямованої побудови бажаної майбутньої професійної складової особливо фахівців соціальної сфери.

Викладачі психолого-педагогічного факультету Національного університету "Чернігівський колегіум" імені Т.Г. Шевченка спеціальності "Соціальна робота" мають спрямовувати освітній процес на оздоровлювальні та інші заходи, визначати оптимальні форми, методи і напрями цього процесу. Це важливо для формування здорового способу життя студентів.

Запровадження здоров'язбережувальної діяльності викладачем закладу вищої освіти – це важливий компонент його професійної діяльності, який включає педагогічні дії, що ґрунтуються на усвідомленні мети здоров'язбережувальної діяльності, способів, прийомів, методів і форм її досягнення. Такі дії допомагають зводити в єдину систему всі здоров'язбережувальні дії. "Здоров'язбережувальна діяльність є складною, за своєю сутністю і змістом, комплексною і міждисциплінарною проблемою, має різні види та прояви. Відповідно, методологічні підходи, педагогічні методи, принципи та засоби розв'язання проблеми здоров'язбережувальної діяльності перебувають у сфері міжпредметного знання" [4, 76].

Отже, умови здоров'язбережувальної діяльності є провідним видом професійної діяльності майбутнього соціального працівника та має інтелектуальний характер. Основне призначення здоров'язбереження полягає у дослідженні, передбаченні, прогнозуванні, оцінюванні результатів реалізації тих чи інших дидактичних, виховних, розвивальних задумів зміцнення і збереження здоров'я учасників освітнього процесу шляхом створення спеціальних інтелектуальних засобів трансформації задумів через нові здоров'язбережувальні технології, методики, системи діяльності як педагогів, так і студентів, особливо спеціальності "Соціальна робота".

Майбутні спеціалісти соціальної сфери мають бути навченими основних умов здорового способу життя, а саме: набуття навичок аналізу інформації, яка впливає на здоров'я, спорт, сон, здорове харчування та інші фактори, систематизувати й класифікувати її; висувати гіпотези та ідеї; обговорювати результати наукових досліджень.

Зазначимо, що нами проведено комплексне вивчення стану умов організації здоров'язбережувальної діяльності в Національному університеті "Чернігівський колегіум" імені Т.Г. Шевченка. Основними об'єктами аналізу були: здоров'язбережувальний потенціал студентів психолого-педагогічного факультету університету; стан здоров'я, рівень фізичного розвитку й фізичної підготовленості студентів; спосіб життя, який впливає на здоров'я; режим праці та відпочинку студентів; ставлення студентів до здоров'я та правильного способу життя; культура здоров'я майбутніх соціальних працівників та психологів і її значення для майбутньої професійної діяльності.

Для вивчення особливостей способу життя студентів психолого-педагогічного факультету, які впливають на здоров'я, нами була використана анкета-опитувальник.

Результати анкетування показали, що спосіб життя студентів характеризується пасивним проведенням часу при недостатній руховій активності, обсяг фізичних вправ, необхідний для нормального фізичного розвитку, не виконують 73,2 % хлопців і 67,4 % дівчат.

Проведене дослідження дало змогу визначити умови, при яких реалізація здоров'язбережувальної діяльності буде ефективною: інтеграція освітнього й оздоровлювального процесу в єдиний функціональний комплекс; організація рухового режиму і фізкультурно-оздоровлювальної роботи; організація роботи з формування цінності здоров'я та здорового способу життя; організація моніторингу результатів реалізації здоров'язбережувальної діяльності.

Для нашого дослідження також важливою умовою є підвищення професійно-педагогічної компетентності майбутніх соціальних працівників у сфері теорії та методики здоров'я, здоров'язбережувального освітнього процесу. Відтак здоров'язбережувальна компетентність студентів бакалаврату насамперед становить комплекс систематичних знань і уявлень про позитивні й негативні зміни у стані здоров'я всіх учасників освітнього процесу; уміння складати дієву програму збереження здоров'я студентів в умовах освітнього процесу. Зазначена умова, на нашу думку, є провідною у змісті здоров'язбережувальної

компетентності студентів спеціальності "Соціальна робота".

Отже, майбутні фахівці спеціальності "Соціальна робота" повинні бути готовими до формування здоров'язбережувальної компетентності як своєї, так і осіб, що потребують послуг в соціальній сфері.

Висновки. Отримані в ході дослідження результати дають можливість дійти висновку про те, що: 1. Сьогодні існує багато наукових підходів до здоров'язбереження та правильного способу життя. Які мають спільне та відмінне у працях вітчизняних та зарубіжних вчених. 2. Основною умовою здоров'язбережувальної діяльності у закладах вищої освіти є особистісне включення учасників освітнього процесу у здоров'язбережувальну діяльність.

Перспективами подальших наукових розвідок у цьому напрямі вважаємо ретельне вивчення правильного способу життя студентами спеціальності "Соціальна робота".

ЛІТЕРАТУРА

1. Апанасенко Г. Л., Попова Л. А. Медицинская валеология. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. 248 с. (Серия "Типократ").
2. Беседа Н. А. Підвищення готовності вчителів загальноосвітньої школи до застосування здоров'язбережувальних технологій. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2010. 1 (3). С. 363–369.
3. Бобрицька В. І. Формування здорового способу життя у майбутніх учителів. Полтава: ТОВ Поліграфічний центр "Скайтек", 2006. 431 с.
4. Василевская Е. А. Профессиональное здоровье педагога как фактор совершенствования здоровьесберегающей образовательной среды. *Вектор науки ТГУ*. 2011. 1 (IS). С. 375–378.
5. Вороній Д. С. Формування здоров'язберігаючої компетентності студентів вищих навчальних закладів засобами фізичного виховання: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07. Херсон, 2006. 320 с.
6. Домашенко А. В. Физическая подготовленность и здоровье населения – приоритетная задача государственного строительства. Фізична підготовленість та здоров'я населення. Одеса, 1998. С. 10–12.
7. Зваришук О. М. Виховання відповідальності старшокласників за свій фізичний стан: дис. ... канд. пед. наук з фіз. вих. та спорту : 24.00.02. Львів, 2002. 198 с.
8. Мешко Г. М. Формування компетентності здоров'язбереження у майбутніх педагогів. *Професійні компетенції та компетентності вчителя: Матеріали регіонального наук.-*

практ. семінару. Тернопіль: Вид-во ТИПУ ім. В. Гнатюка, 2006. С. 17–21.

9. Носко М. О., Грищенко С. В., Носко Ю. М. Формування здорового способу життя : навчальний посібник. Київ: "МП Леся". 2013. 160 с.

10. Павлова Ю. А. Моделирование теоретической структуры качества жизни населения. *Современные проблемы формирования и укрепления здоровья: Тез. докл. V Междунар. науч.-практ. конф., Брест, 23-24 октября 2015*. Брест: Альтернатива, 2015. С. 59–60.

11. Prystupa E., Pavlova Iu. Evaluation of Health in Context of Life Quality Studying. *Advances in Rehabilitation*. 2015. V. 29, № 2. P. 33–38.

REFERENCES

1. Apanasenko, G. L. & Popova, L. A. (2000). Medicinskaja valeologija [Medical valeology]. Rostov-na-Donu. [in Russian].

2. Beseda, N. A. (2010). Pidvyshhennja ghotovnosti vchyteliv zaghaljnoosvitnjoji shkoly do zastosuvannja zdorovjazberezhivaljnykh tekhnologij. [Improving the readiness of secondary school teachers to use health technologies]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. Vol.1 (3), pp.363–369. [in Ukrainian].

3. Bobrycjka, V. I. (2006). Formuvannja zdorovogho sposobu zhyttja u majbutnikh uchyteliv [Formation of a healthy lifestyle in future teachers]. Poltava, 431p. [in Ukrainian].

4. Vasilevskaia, E. A. (2011). Professionalnoe zdorove pedagoga kak faktor sovershenstvovanija zdorovesberegajushhej obrazovatelnoj sredy [Professional health of a teacher as a factor in improving a health-preserving educational environment]. *Science vector*. Vol.1 (IS), pp.375–378. [in Russian].

5. Voronij, D. Je. (2006). Formuvannja zdorovjazberighajuchoji kompetentnosti studentiv vyshhykh navchaljnykh zakladiv zasobamy fizychnogho vykhovannja [Formation of health-

preserving competence of students of higher educational institutions by means of physical education]. *Candidate's thesis*. Kherson, 320 p. [in Ukrainian].

6. Domashenko, A. V. (1998). Fizicheskaja podgotovlennost i zdorove naselenija – prioritetnaja zadacha gosudarstvennogo stroitelstva [Physical fitness and health of the population is a priority task of state building]. *Physical fitness and health of the population*. Odesa. pp.10–12. [in Russian].

7. Zvaryshhuk, O. M. (2002). Vykhovannja vidpovidaljnosti starshoklasnykiv za svij fizychnyj stan [Educating high school students for their physical condition]. *Candidate's thesis*. Lviv, 198 p. [in Ukrainian].

8. Meshko, Gh. M. (2006). Formuvannja kompetentnosti zdorovjazberezhennja u majbutnikh pedagoghiv [Formation of health competence in future teachers]. Profesiyni kompetentsii ta kompetentnosti vchitylya: Materiali regionalnogo nauk.-prakt. seminaru – *Professional and teacher competencies: Materials of the regional scientific-practical seminar*. (pp.17–21). Ternopil. [in Ukrainian].

9. Nosko, M. O., Hryshchenko, S. V. & Nosko, Ju. M. (2013). Formuvannja zdorovogho sposobu zhyttja [Building a Healthy Lifestyle]. Tutorial. Kyiv, 260 p. [in Ukrainian].

10. Pavlova, Ju. A. (2015). Modelirovanie teoreticheskoi struktury kachestva zhizni naselenija [Modeling the theoretical structure of the quality of life of the population]. *Sovremennye problemy formirovaniya i ukrepleniya zdorovyia: Tez. dokl. V Mezhdunar. nauch.-prak. konf. – Modern problems of formation and strengthening of health. The bstracts of the V International Scientific and Practical Conference*. (pp.59–60). Brest, 23-24 November 2015. [in Russian].

11. Prystupa, E. & Pavlova, Iu. (2015). Evaluation of Health in Context of Life Quality Studying. *Advances in Rehabilitation*. Vol. 29, No. 2, pp.33–38. [in English].

Стаття надійшла до редакції 10.06.2020



“Рівність – це єдина і міцна основа для суспільного устрою, для порядку, законності, добрих звичаїв і відбору на високі посади людей, які справді для них придатні”.

*Бернард Шоу
ірландський драматург і публіцист*

“Насолоджуйся можливістю постійного зростання”.

Невідомий автор



УДК 371.2: 378

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.216811>

Лариса Корольова, викладач кафедри англійської філології
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЕТАПІВ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ РУМУНІЇ ТА УКРАЇНИ

У статті визначено п'ять основних історичних етапів розвитку вищої педагогічної освіти, характерних для Румунії та України від виникнення педагогічної думки до сьогодення. Акцентовано увагу на важливості використання системного підходу під час проведення компаративного (порівняльного) дослідження. На основі аналізу наукових робіт, документів, Інтернет-ресурсів здійснено порівняльний аналіз етапів розвитку вищої педагогічної освіти цих країн і надано їх характеристику. Визначено спільні риси та відмінності. Розкрито трансформаційні процеси, які сприяли становленню вищої освіти в Румунії та в Україні.

Ключові слова: вища освіта; категорія якості; Болонська декларація; управління якістю вищої освіти.

Рис. 1. Літ. 8.

Larysa Korolova, Lecturer of the English Philology Department
Dnipro Oles Honchar National University

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE STAGES OF DEVELOPMENT OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION IN ROMANIA AND UKRAINE

The article presents the historical path of the formation and development of pedagogical education in Romania and Ukraine through a comparative retrospective analysis. And this research is due to the fact that the formation of the system of professional training of teachers in each country has its own historical path, which is determined by political, social, economic, cultural factors, as well as national and world traditions. And since today, the Ukrainian state is in the conditions of adaptation to the requirements of the common European educational space, it is very important to study the experience of professional training of future teachers in foreign countries, in particular, the neighboring country of Romania, which has a long historical and political ties with Ukraine, in order to improve the educational system of teacher education. The article also focuses on the importance of using a systems approach when conducting a comparative study. Because it is the use of a systematic approach that makes it possible to identify the theoretical basis of higher pedagogical education in each studied country and explore its main characteristics, such as: the system of management of higher educational institutions, the main legislative acts, documents, current reforms in the organization of the educational process, the types of educational institutions that implement professional training of teachers, leading universities in the field of training pedagogical personnel (general characteristics, student population, curricula.) Based on the study of scientific works, documents, Internet resources, a comparative analysis was made and five main historical stages in the development of higher pedagogical education characteristic of Romania and Ukraine from the emergence of pedagogical thought to the present (Ist stage – until the middle of the 19th century – Genesis, IInd stage – 20s of the XIX – 90s of the XX century. The stage of the emergence of the first educational institutions and the centralized education system; IIIrd stage – 90s of the XX century – the beginning of the XXIst stage of the creation of national systems of higher education in the post-Soviet period; IVth stage – the beginning of the XXIst century (2005–2019) stage of globalization-civilizational transformations; Vth stage – from 2019 to the present. Distance-digital stage). A brief description of these stages is provided. Common features and differences are identified. The transformation processes that contributed to the formation of higher education in Romania and Ukraine are revealed.

Keywords: higher education; the category of quality; the Bologna Declaration; a management of the quality of higher education.

Постановка проблеми. Формування системи професійної підготовки вчителів у кожній країні має свій історичний шлях, який зумовлений політичними, соціальними, економічними, культурними чинниками, а також національними і світовими традиціями. Саме тому, сьогодні, в умовах адаптації України до вимог загальноєвропейського освітнього простору, важливим фактором, для удосконалення української системи педагогічної

освіти, є вивчення досвіду професійної підготовки майбутніх педагогів у зарубіжних країнах. У статті представлена сусідня країна Румунія, яка має давній історично-політичний зв'язок з Україною.

Метою статті є визначити та охарактеризувати історичні етапи розвитку і становлення систем вищої педагогічної освіти країн Румунії та України.

Становлення і розвиток освіти як невід'ємна частина розвитку суспільства було пронизано

наскрізними лініями певних історично-політичних подій, а тому і завдання, функції, роль і місце вчителя, а також вимоги до його професійної підготовки, постійно змінювалися. Передові мислителі й педагоги всіх часів (Я.А. Коменський, Д. Дідро, А. Дістервег, М. Пирогов, К. Каліновський, В. Дунін-Марцинкевич, Ф. Богусевич, А. Духнович, А. Макаренко, К. Ушинський, А. Богданович, В. Сухомлинський) розглядали професіоналізм учителів з позиції їх підготовки, оцінки діяльності, особистісних якостей і рівня майстерності. Сучасні ж науковці (Н. Абакшина, Н. Авшенюк, Б. Вульфсон, О. Глузман, Н. Лавриченко, О. Локшина, Б. Матвієнко, О. Огієнко, Л. Пуховська, С. Сапожников та ін.) масштабніше вивчають проблемні питання, пов'язані з професійною підготовкою вчителів в системі вищої освіти, використовуючи порівняльно-історичну методикою дослідження для аналізу досвіду різних країн.

Виклад основного матеріалу. Під час проведення компаративного (порівняльного) аналізу дуже важливим фактором є використання системного підходу, який дає змогу виявити теоретичний базис вищої педагогічної освіти кожної країни, що вивчається, та дослідити її головні характеристики: систему управління вищої освіти, основні законодавчі акти, документи, поточні реформи з організації освітнього процесу, типи закладів освіти, які здійснюють професійну підготовку вчителів, провідні виші в галузі підготовки педагогічних кадрів (загальні характеристики, контингент студентів, навчальні програми) [2].

Для створення загальної цілісної картини процесу розвитку вищої педагогічної освіти в Україні та в Румунії, яка допоможе надалі виявити закономірності та тенденції цього процесу, було проведено порівняльно-педагогічне дослідження, спрямоване на аналіз, інтерпретацію історичних подій і традицій, сучасного стану, напрямів становлення та розвитку різних систем професійної підготовки, вивчення їх взаємодії та взаємозв'язку. Застосування системного підходу, на підставі досліджень з історії педагогіки, науково-педагогічної літератури з історії розвитку суспільства, системи первинної та вищої освіти в Румунії та в Україні уможливило дослідити етапи розвитку вищої освіти, які є характерними для обох цих країн. Вважаємо, що їх можна представити як п'ять етапів історії розвитку вищої педагогічної освіти Румунії та України:

I етап – (до середини XIX ст.) – генезисний. У цей період виникають передумови появи педагогічної думки та наставницького навчання, коли відбувалося накопичення знань, збереження

традицій, етнічної культури і суспільства. Час постійних кардинальних змін у політиці, соціумі, науці та культурі у всіх країнах світу. Функцію навчання молоді в основному брало на себе старше покоління. З появою християнства при монастирях створювалися школи, де навчалися майбутні церковні служителі, або діти з заможних сімей. Однак спеціальних закладів освіти для підготовки вчителів не було.

У Румунії хронологічні рамки цього етапу охоплюють період від часів романізації румунських земель (часи римської експансії, коли румунська мова на всіх рівнях поступово замінювалась на латинську) [8, 55–56] до кінця Середньовіччя, який закінчився в 1821 р. Освіта була привілеєм еліти, переважна більшість населення Румунії залишалася безграмотним майже до кінця цього періоду. Але необхідно зазначити, що у той час були спроби вивести країну на просвітницький шлях.

Перша румунська школа з професійної підготовки сільських вчителів була відкрита в Брашові (1495) р., який, на той момент, входив до складу Угорського королівства [7]. Оскільки то була єдина школа в цьому регіоні Трансильванії, люди приїжджали сюди здалеку. Кожне село оплачувало навчання одному учневі, якого воно обирало, з метою підготовки кадрів для села. Випускник такого закладу міг працювати: вчителем, нотаріусом або навіть священником села. У 1651р. Жужанна Лорантфі (Zsuzsanna Lorántffy), через чоловіка трансильванського князя Р. Я. Георге, запросила до Трансильванії видатного чеського філософа і педагога Яна Амоса Коменського, з метою підготовки педагогічної реформи. І через 6 років у (1657) в замку Фагараш було відкрито першу середню школу з румунською мовою навчання. Однак то були поодинокі спроби, які через постійні політичні зміни влади та території румунських земель, так і не призвели до поширення освітніх процесів у масштабах країни.

Зародження шкільної освіти на українських землях відбулося після хрещення Русі (988) Князь Володимир Святославович видає указ про те, що діти бояр повинні вчитися книжковій справі. Так з'являється перша школа під назвою “Книжне вчення”. За часів князя Ярослава Мудрого шкільна освіта набула розвитку. Під час татаро-монгольської навали розвиток освіти призупинився. Відродження освіти відбулося майже через п'ять століть – у XVI ст., коли створювалися школи при церковних братствах. Вважають, що першим вищим навчальним закладом на території України є Острозька

академія. Другим закладом вищої освіти була Києво-Могилянська колегія, яку заснували у 1632 р., шляхом об'єднання Київської та Лаврської братських шкіл. У 1817 р. за указом уряду Києво-Могилянську академію було закрито, а у 1819 в її приміщеннях відкрили Київську духовну академію.

З наведених прикладів видно, що під час першого етапу зародження педагогічної освіти тільки в Румунії була спроба організації навчання сільських вчителів. Спеціально ж педагогічної підготовки непрактикувалося ні в Румунії, ні в Україні. Водночас з середини XVI ст. починає розвиватися промисловість і виникає потреба в елементарній освіті, а водночас – і в педагогічних кадрах.

II етап (20-ті рр. XIX – 90-ті рр. XX ст.) – виникнення перших навчальних закладів і централізованої системи освіти. Аналіз історичного матеріалу, науково-дослідницьких робіт та Інтернет-джерел показав, яким складним, повним геополітичних, економічних та соціальних перетворень видався цей період для народів Румунії та України.

У Румунії цей етап розвитку вищої педагогічної освіти відкриває революція Тюдора Владіміреску (1821). Саме ця подія стала відповідною точкою формування сучасної румунської держави і започаткувала процес побудови національної системи освіти, який тривав протягом усього XIX ст. Відкриваються різні типи навчальних закладів (розвинені, початкові школи, гімназії, коледжі, пансіони, університети і т.). Видається ціла низка законів з організації і функціонування системи освіти (Regulamentul Organic, legea lui Cuza, legile lui Spiru Haret та інші). Утворюються заклади зі спеціальної підготовки вчителів, переважно для початкових класів та середньої школи: семінарії, педагогічні класи, вчительські курси, учительські інститути.

У 1864 р. володар Олександр Іоан Куза затвердив перший Закон про публічне навчання, який регулював організацію та функціонування системи освіти. Відповідно до цього, державне навчання поділялося на три основні цикли: початковий, середній і вищий [4, 2]. Через два роки у (1866) з'являється перша Постанова про порядок і дисципліну для середніх шкіл і гімназій, а в 1870 р. – для початкових шкіл. Правила встановлювали права і обов'язки як учнів, так і вчителів, правила поведінки в школі і за її межами, систему покарань і заохочень і т. д. [5]. У 1880-і р. реформування освітньої системи Румунії продовжив міністр освіти Спіру Харет. Він створив програму реформування і модернізації

освіти, яка передбачала створення у сільській місцевості широкої мережі. Така реорганізація модернізувала систему освіти Румунії і підняла на новий щабель розвитку педагогічну освіту.

Період з 1918 до 1944 рр. видався для румунської системи освіти непростим. Після 1918 р. відбулося об'єднання чотирьох історичних провінцій Румунії, Буковини, Трансільванії і Бессарабії, а це аналізувало, проблему інтеграції чотирьох різних систем освіти.

За часів фашистської окупації світової війни багато професорського та викладацького складу було або вбито або відправлено до Німеччини, всі освітні процеси майже припинилися, після визволення Румунії Радянським союзом вони стали радикально іншими. Постановою № 175 від 3 серпня 1948 року в школах Румунії ввели систему єдиного підручника. Спочатку то були просто переклади радянських підручників. Згодом їх писали румунські науковці, але пропагандистська складова залишилася [6]. У період з 1949 до 1958 р. вся система освіти перебувала під контролем Комуністичної партії Румунії за підтримки Радянського Союзу. Всі школи були розділені на три рівні (шкільні групи, середні школи і університети), які пропонували однакову освіту для всіх.

Схожі риси ми можемо прослідкувати і в становленні української педагогічної освіти під час другого етапу. XIX ст. для України також ознаменувалося новими освітніми реформами: виникнення Міністерства народної освіти, установи управління освітою і навчальними закладами стають ієрархічно підпорядковані, відбувається розподіл країни на навчальні округи, навчальні заклади поділяються на розряди (губернські, повітові, приходські та університети).

Наприкінці XVIII – на початку XIX ст. в Україні спеціальною підготовкою педагогів займалася лише Києво-Могилянська академія, але, починаючи з 1811 р., настає час розвитку національної педагогічної освіти. І новітнім історичним кроком в цьому напрямку і відкриття першого педагогічного інституту при Харківському університеті.

У радянський період професійну підготовку педагогічних кадрів у межах педагогічної освіти здійснювали: для початкової школи – педагогічні технікуми, педкласи середніх шкіл, короткотривалі курси, для середньої та старшої школи педагогічні інститути та університети.

Під час Другої світової війни, навчальні заклади всіх рівнів частково евакуйовувалися до безпечних місць (наприклад, у Східні райони СРСР, республік Середньої Азії та Закавказзя),

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЕТАПІВ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ РУМУНІЇ ТА УКРАЇНИ

частково припиняли освітню діяльність, а деякі продовжували працювати навіть під час окупації. На кінець 1943 року у зв'язку з нестачею кадрів були відкриті курси: чотиримісячні – для підготовки вчителів I–IV кл. і шестимісячні – викладачів V–VII кл. [1, 308]. Після Великої Вітчизняної Війни почався етап відбудови і розвитку вищої педагогічної освіти України (1945–1961). У цей період система підготовки педагогічних кадрів в Україні стабілізувалася. Педагогічну підготовку майбутніх вчителів здійснювали педагогічні інститути та університети за єдиними навчальним планом Міністерства вищої і середньої освіти СРСР. Процес удосконалення вищої педагогічної освіти продовжувався майже, до кінця 70-х XX ст., але після прийняття реформи загальноосвітньої і професійної школи (1984) посилилася тенденція фінансування вишів за залишковим принципом, матеріальна база перестала відновляється, а план прийому студентів до педагогічних навчальних закладів Держпланом України збільшувався. Розпад Радянського Союзу і створення незалежної української держави поставило на порядок

денний важливе питання реорганізації та реформування національної освітньої системи.

III етап (90-ті рр. XX ст. – початок XXI ст.) створення національних систем вищої освіти у пострадянський період. Цей час видався для як для Румунії, так і для України і радісним, (довгоочікувана незалежність), і водночас повним проблемних питань з державотворення. Усі сфери діяльності підлягали реформуванню. Система освіти також стала одним з об'єктів реформування, основним завданням якого було створити нормативно-правову базу діяльності закладів вищої освіти. Початок глобалізаційних процесів в освіті, у зв'язку із створенням Європейського Союзу, підписання Лісабонської декларації, приєднання Румунії та України до Болонського процесу є характерною рисою цього етапу розвитку та становлення педагогічної освіти в обох країнах.

У Румунії після 1990 року система освіти змінилася докорінно (див. рис. 1), а реформування задля демократизації освіти розпочалося саме з університетів (“Закон про національну освіту”, 1995). Першим, вжитим румунським урядом кроком у цьому напрямку була автономія, яку отримали всі заклади вищої освіти, на відміну від



Рис. 1. Система освіти Румунії у пострадянські часи

довузівського сектора. Кожен університет отримав право розв'язувати абсолютно будь-які питання у межах своєї установи – від призначення адміністрації до вибору курсів. Більше того, згодом у багатьох університетах автономними стали і факультети. Основним напрямом у сфері вищої освіти румунський уряд уважав адаптацію до європейської системи вищої освіти, тому Румунія брала участь у численних програмах і проєктах, які пропанував Європейський Союз: Tempus, СЕЕРУС, Socrates, Erasmus, Copernicus, Monet, eLearn [3, 154].

У 1999 р. Румунія серед 29 інших країн Європи стала учасником Болонського процесу, підписавши Болонську декларацію, і тим самим взявши на себе зобов'язання інтегрувати поставлені Радою Європи і ЮНЕСКО цілі в пріоритети румунського вищої освіти.

Що стосується України, то переосмислення законів, майже у всіх сферах українського суспільства наприкінці ХХ ст., було характерною ознакою прагнення молоді держави до набуття самоідентичності. Однак прийнятий 26 травня 1991 р. ВР УРСР Закон “Про освіту”, ще до проголошення Незалежності (24 серпня 1991р.), залишався чинним до 2020 р., хоча протягом цього часу постійно коригувався і змінювався. У період з 1992 р до 1995 р. знизилось фінансування закладів вищої освіти, почали появлятися та узаконюватися перші приватні виші. З 1996 до 2000 р. розширюється та збагачується нормативно правова база вищої освіти. У 2002 р. в Україні було прийнято Закон “Про вищу освіту”, який був самостійним документом, що визначав організацію і діяльність закладів освіти. Після 2000р. і до 2005р. відбувається активний пошук нових шляхів та підходів з вдосконалення організації системи вищої освіти, в тому числі через дослідження зарубіжного досвіду, запускаються інтеграційні процеси, відбувається розвиток неперервності (“lifelong learning”) та ступневості (чотири ступені підготовки спеціалістів: молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр).

IV етап (початок ХХІ ст. (2005–2019) глобалізаційно-цивілізаційних перетворень цей етап розвитку педагогічної освіти в Румунії та Україні характеризується подальшою інтеграцією в глобалізаційні процеси єдиного європейського простору вищої освіти відповідно до підписаної Болонської декларації.

Європейські освітні глобалізаційно-цивілізаційні тенденції зумовили зміну пріоритетів в освітній діяльності, акцент робиться на студоцентризм (розвиток індивідуальних задатків і нахилів

кожного студента), відбувається трансформація форм, прийомів та методів навчання, оновлюється її зміст. Також можна виокремити й інші спільні характеристики в розвитку вищої педагогічної освіти обох країн: наскрізне навчання у напрямку сталого розвитку, інформатизація освітнього процесу, ІКТ-компетентність, розвиток критичного мислення, впровадження Інтернет-ресурсів і хмарних технологій в освітню діяльність. З вищезазначеного можна зробити висновок, що під час IV етапу розвитку педагогічної освіти все більше з'являється спільних рис у становленні вищої освіти в галузі професійної підготовки майбутніх педагогів як в Румунії, так і в Україні.

V етап (з 2019 р. дотепер) дистанційно-цифровий завершальний етап розвитку педагогічної освіти в Румунії та Україні є новітнім періодом, який починається в епоху цифровізації суспільства, розвитку і становлення міжнародної дистанційної системи освіти. Стимулюючим фактором виникнення цього феномена є низка об'єктивних причин таких як: інтенсивний технологічний прогрес, цифровізація суспільства, міжнародне Інтернет-навчання (профільні курси, Інтернет-школи, групові та індивідуальні заняття, тренінги), пандемія COVID-2019. Останній фактор, на нашу думку, був одним з основних чинників, виникнення ідеї створення міжнародної системи вищої дистанційної освіти, над якою сьогодні інтенсивно працюють майже всі цивілізовані країни світу.

Висновки. Проведений порівняльний аналіз етапів розвитку педагогічної освіти в Румунії та Україні показав, що за період її становлення від часів виникнення педагогічної думки до сьогодення, вона пройшла етапи трансформацій: відкриття вчительських семінарій, педагогічних курсів, вищих навчальних закладів, формування нормативно-правової бази вищої освіти в рамках становлення національної системи освіти та її постійне реформування відповідно до міжнародних освітніх тенденцій. Усі ці трансформації відбувалися під впливом зовнішніх і внутрішніх соціально-політичних та економічних факторів. Подальшого вивчення потребують питання професійної підготовки вчителів у Румунії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи. Підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. Київ, 2006. 384 с.
2. Глузман А. В. Университетское педагогическое образование : опыт системного исследования : моногр. Київ, 1997. 312 с.

3. Корольова Л.В. Сучасні аспекти підготовки вчителя іноземної мови у Румунії в загальноєвропейському вимірі. *Молодь і ринок*, №1(168), 2019, с. 152–155.

4. Boerescu, V. Codicile român sau Coleciune de legile principatelor Unite Române, Tipografia Cesar Bolliac, 1865, p. 173

5. Bujoreanu, I. Coleciune de legiurile României vechi 'i noi câte s-au promulgat până la finele anului 1870, Bucure'ti, 1873 pp. 1875–1880

6. Manualele vremurilor noi (2007) URL: <https://www.9am.ro/stiri-revista-presei/2007-09-17/manualele-vremurilor-noi.html> (дата звернення: 27.08.2020)

7. Oltean V. Prima școală românească - Începuturi asile. URL: <https://destinatii.liternet.ro/articol/68/Vasile-Oltean/Prima-scoala-romaneasca-Inceputuri.html> (дата звернення: 27.08.2020)

8. Mihail, C., The (Daco-) Limbajul militar (daco-)roman 'i influena sa asupra limbii 'i istoriei poporului român, Editura Militară, 2012, p. 55–56

REFERENCES

1. Vityvtska, S.S. (2006). *Osnovy pedahohiky vyshchoi shkoly: Pidruchnyk za modulnoretynhovoioi systemoioi navchannia dlia studentiv mahistratury* [Fundamentals of Higher Education Pedagogy: A Textbook on the Modular Rating System of Education for Master's Students]. *Center for Educational Literature*. Kyiv, 384p. [in Ukrainian].

2. Hluzman, A. V. (1997). *Unyversytetskoie pedahohycheskoe obrazovanye : opyt systemnoho yssledovanyia* [University pedagogical education: the

experience of systems research]. Kyiv, 312 p. [in Ukrainian].

3. Korolova, L.V. (2019). *Suchasni aspekty pidhotovky vchytelia inozemnoi movy u Rumunii v zahalnoievropeiskomu vymiri* [Modern aspects of training the foreign language teachers in Romania in conformity the European dimension]. *Youth & market*, Vol.1(168), pp.152–155. [in Ukrainian].

4. Boerescu, V. (1865). *Codicile român sau Coleciune de legile principatelor Unite Române*, Tipografia Cesar Bolliac [Romanian Codes or Collection of the laws of the United Romanian principalities, Cesar Bolliac Printing House]. p. 173. [in Romanian].

5. Bujoreanu, I. (1873). *Coleciune de legiurile României vechi 'i noi câte s-au promulgat până la finele anului 1870* [Collection of laws of old and new Romania, issued before the end of 1870]. Bucure'ti, pp. 1875–1880 [in Romanian].

6. *Manualele vremurilor noi* (2007). Available at: <https://www.9am.ro/stiri-revista-presei/2007-09-17/manualele-vremurilor-noi.html> (Accessed 27 Aug 2020). [in Romanian].

7. Oltean, V. Prima școală românească - Începuturi asile. Available at: <https://destinatii.liternet.ro/articol/68/Vasile-Oltean/Prima-scoala-romaneasca-Inceputuri.html> (Accessed 27 Aug. 2020) [in Romanian].

8. Mihail, C. (2012). *The (Daco-) Limbajul militar (daco-)roman 'i influena sa asupra limbii 'i istoriei poporului român*, Editura Militară, pp. 55–56. [in Romanian].

Стаття надійшла до редакції 30.06.2020



“Головною метою освіти є створення людини, здатної робити нове, а не повторювати те, що вже зроблено прийдешніми поколіннями”.

*Жан Піаже
швейцарський психолог і філософ*

“Будьте уважні до своїх думок: саме вони – початок вчинків”.

*Лао-цзи
китайський філософ*

“Ти робиш найкращу і для тебе рятівну справу, коли твердо ступаєш по шляху доброго глузду”.

*Тригорій Скворода
український філософ, поет, педагог*



UDC 811.111'367.625'373

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.216812>

Lyubov Krainyk, Lecturer of the Foreign Languages Department
Lviv Polytechnic National University

LEXICO-SEMANTIC GROUPS OF MOTION VERBS IN MODERN ENGLISH

Verbs of motion represent a significant layer of verbs in the lexical system of English. Therefore, they often have been the subject of research in modern linguistics (J. Sternin, V. Levytsky, Y. Apresian, D. Sobin, L. Talmy, B. Levin, C. Fillmore, etc.).

In the article, there have been studied the structural-semantic peculiarities of verbs of motion in English, in particular lexical-semantic groups of verbs of motion. However, we should take into consideration that the lexical system is dynamic; it is developing constantly which is characterized by the change of the old and the replenishment of new values. That is why the appeal to the traditional research material, along with the new scientific approaches, has always been relevant.

The article outlines a clear perspective on the object of the study, namely the principles of grouping verbs, as well as the definition of common and distinct components of verbs of motion. At the same time, proper attention is paid to the study of lexical-semantic peculiarities of verbs of motion studied by other outstanding linguists.

This article provides opportunities for using its results in teaching English, translation and other applied tasks.

Keywords: motion; lexico-semantic groups; lexical system; semantic components; grouping; semantic relations; common; distinct; manner of motion; features; spatial; domain; category.

Ref. 10.

Любов Крайник, викладач кафедри іноземних мов
Національний університет "Львівська політехніка"

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНІ ГРУПИ ДІЄСЛІВ РУХУ В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Дієслова руху складають значний пласт дієслівної лексики англійської мови, тому неодноразово були предметом дослідження у сучасній лінгвістиці (Й. Стерніна, В. Левицького, Ю. Апресяна, D. Sobin, L. Talmy, B. Levin, Ch. Fillmore та ін.).

У статті детально вивчені структурно-семантичні особливості дієслів руху в англійській мові, зокрема лексико-семантичні групи дієслів руху. Проте, слід відзначити, що лексична система є динамічною, перебуває у постійному розвитку, характеризується зміною старих і поповненням нових значень. Саме тому, звернення до традиційного дослідницького матеріалу, разом із новими науковими підходами, не втрачає своєї актуальності.

Стаття окреслює чітку проблематику об'єкта дослідження, а саме принципи поділу дієслів руху на групи, а також визначення спільних та відмінних компонентів дієслів руху. При цьому, належна увага звертається на дослідження лексико-семантичних особливостей дієслів руху опрацьовані іншими відомими лінгвістами.

Ця стаття дає можливість використання її результатів у викладанні англійської мови, перекладацькій діяльності та інших прикладних завданнях.

Ключові слова: рух; лексико-семантичні групи; лексична система; семантичні компоненти; поділ на групи; семантичні зв'язки; спільний; відмінний; спосіб руху; просторовий; домен; категорія.

Introduction. The article sets out to explore the lexico-semantic groups of the verbs of motion in modern English as part of a single lexico-semantic system of the English verb. In spite of the long history of study of the basic properties of the verbs of motion, they still remain poorly understood. The category of verbs of motion is very broad and complex. Thus, a considerable amount of research has been devoted to the classification and characterization of motion verbs. Quite few attempts have been made to investigate the verbs of motion in the semantic field and the lexical system of English.

Analysis of recent research and publications.

Throughout the history of linguistics, scholars have always been interested in the semantic field of motion. The problem of identifying the lexico-semantic groups has been a subject of special interest. The issue of verbs of motion in modern English has been extensively studied in recent years. The interest in verbs of motion has been due to the necessity to determine the criteria which distinguish the verbs of motion from other verb classes.

The problem of verbs of motion in modern English has been explored by many researchers. The studies

of the semantic field of motion were undertaken by Beth Levin in the 1990s. The other studies were completed by Leonard Talmy, Dan Sobin, Victor Levvitskiy, Yosif Sternin, etc.

The aim is to present the results of the previous research concerning verbs of motion and investigate these verbs in terms of the lexical system of English. The task is to study and analyze the lexico-semantic groups of motion verbs, namely main principles of grouping words, common and distinct semantic components of motion.

Results. There are two main principles of grouping words together considering the properties of their content side [7]. The first principle is to classify words proceeding from the basic types of semantic relations. The second one is to group words together due to associations that connect the given words, namely motion verbs with other vocabulary units expressing "motion".

Words describing sides of one and the same general notion are united in a **lexico-semantic group** if 1) the underlying notion is not too generalized and all-embracing, like notions of "time", "space", "life", "process", etc.; 2) the reference to the underlying notion is not just an implication in the meaning of the lexical unit but forms an essential part in its semantics [1, 70].

So, it is possible to distinguish different lexico-semantic groups of words. In this article, we investigated the lexico-semantic group of verbs denoting 'physical movement or motion', for example, the following verbs *to go, to turn, to run*, etc. belong to this lexico-semantic group.

In linguistics the term "motion verb" can be defined in different ways [2]. There is no single agreement on how to classify motion verbs in the groups. In this article, we included the verbs that express physical action of transference, shift, and displacement of objects which can be done by a person or nonperson.

The verbs like *go, run, come, walk*, etc. are considered to be the most frequently used motion verbs. The meanings of these verbs have a common feature and are distinct ones [8]. The common semantic component unites the verbs into groups expressing.

Having analyzed the semantic component of movement, we can divide all motion verbs into two large groups [5]:

1. The verbs whose basic meaning is motion: *go, move, walk, run, come*.

2. The verbs followed by spatial prepositions or postpositions: *come into, go through, run away, walk around* [6, 26].

According to Ray Jackendoff, it is quite difficult

to single out the sets of components of motion in verbs as their content is rather wide.

Another reason is that some motion verbs can express a different idiosyncratic manner of motion, of a sort not easily decomposable into features. For example, it is hard to imagine features of the verb "wriggle", and that might distinguish it from other possible motion [3, p. 88].

In his work, Jackendoff mentions Peterson (1985) and explains why natural actions are difficult to decompose. "Like natural kinds, natural actions are difficult to describe in words but easy to point out (in this case, demonstrate)" [3, 88].

Jackendoff explains the problem of decomposing natural actions into plausible features as follows. "Both the shapes of objects and the spatial configurations of natural actions are not decoded at all in the essentially algebraic (featurelike) format of conceptual structure. Rather, they are represented in a quasi-geometrical format, a suitable extension of Marr's (1982) 3 D model level of representation for the visual system. If this is the case, visual distinctions of "manner of motion" (or at least a great many of them) are not the business of conceptual structure at all; conceptual structure has to encode primarily an appropriate argument structure, linked in the lexicon to a more detailed spatial structure encoding" [3, 88].

Thus, we can suppose that the common component of motion refers all the motion verbs to the semantic domain of motion. All other components distinguish motion verbs from other verbs.

While analyzing the component of motion, we can divide motion verbs into the following types:

a) Motion as a consequent change of position.

This feature is characteristic of a great number of motion verbs, for example, *run, walk, stroll*.

Run: "move with quick steps";

Walk: "move along by putting one foot in front of the other";

Stroll: "walk in a slow, relaxed manner".

b) Motion away from the observer, interpreted in English by means of the verb "go", the so-called verb of external motion [3, 89], for example "cross" which means "to go over to the other side". Similar meanings have the verbs *depart, flee, return*.

c) Movement directed to an observer by means of motion verbs like *come, arrive, bring*. For example, the verb "bring" means "to carry or cause to come with one or towards someone".

Motion verbs were also studied by Beth Levin. In her work "English Verb Classes and Alternations" (1993) [4], she divides the broad category of motion verbs according their specific properties and behavior into the following subgroups:

1) Path verbs represent a class of verbs that

incorporate the direction of movement. Their characteristic feature of this category is DIRECTION, hence the name "verbs of direction". Levin called them "verbs of inherently directed motion" in her classification of English verbs. Path verbs give the information only about the direction of motion, for example, "John left / John arrived..." Or, as Levin says, "the meaning of these verbs include a specification of the direction of motion, even in the absence of an overt directional complement" [4, 263].

2) Manner of Motion is another class of verbs. This type of verbs gives the information about the physical modality of motion and arte in opposition to Path verbs.

Manner of Motion is not a single lexico-semantic class, but instead it is further subdivided, and includes a number of so-called subtypes.

According to Levin's classification of motion verbs, there are 9 classes (Levin 1993) [4].

1. Inherently directed motion: *arrive, go, depart, come*.

2. Leave verbs: *abandon, leave, desert*.

3. Manner of Motion: *bounce, slide, travel, twist*.

This class is further subdivided into:

- Roll verbs: *bounce, spin, whirl*;

These verbs relate to manner of motion characteristic of inanimate entities, that is, then there is no protagonist control on the part of the moving entity. In the absence of the directional phrase none of these verbs indicate the direction of motion. Many of those that describe motion around an axis take a restricted set of prepositions indicating the path of motion. For example, "The ball rolled down the hill" [4, 265].

- Run verbs: *bounce, jump, rush*.

Run verbs or later renamed as agentive verbs of manner of motion is the largest and most important class. It encompasses verbs which describe the manners in which animate entities can move. Although they usually imply displacement, no specific direction is implied without the directional [4, 265 – 266]. For example, "The horse jumped over the stream."

4. Manner of Motion using a vehicle.

This class of verbs incorporates new members through conversion or zero derivation of a noun into a verb. It can be of two types:

- Vehicle name verbs: *skate, ferry, rocket*;

- Verbs not associated with vehicle names: *cruise, fly, paddle, row*.

5. Waltz verbs: *waltz, clog, shuffle, dance*.

These verbs are zero-related to names of dances and mean roughly "perform the dance". Although the members of this set of verbs describe motion, no specific direction of motion is implied unless there is

an explicit directional phrase present. In this respect, these verbs pattern like the run verbs above, for example, "They waltzed across the room." [4, 269].

6. Chase verbs: *chase, pursue, trail, follow*.

For example, *Jackie chased the thief down the street*. (a directional phrase)

7. Accompany verbs: *accompany, guide, lead, conduct*.

For example, *Jackie accompanied Rose to the store*.

Both Chase and Accompany verbs involve two participants following the same route.

8. Avoid verbs: *avoid, dodge, evade, shun*.

9. Verbs of Linger and Rushing.

- Verbs of Linger: *delay, hesitate, linger, loiter*;

- Verbs of Rushing: *rush, hurry, hasten*.

Conclusions and further development

prospects. On balance, we can state that verbs of motion falls into many lexico-semantic groups according to their distinct and common components. Many scholars such as R. Jackendoff, B. Levin, L. Talmy, etc studied the issue of the lexico-semantic groups of motion verbs. Among them the work of B. Levin is of a great importance as she developed a classification of verbs including motion verbs. Although her classification is a syntagmatic one, it neatly outlines the semantic subgroups of motion verbs in English. That is why, it was useful to apply this classification in the research of lexico-semantic groups. Thus, we can conclude that motion verbs can be divided into 9 main lexico-semantic groups: Inherently directed motion, Leave verbs, Manner of Motion, Manner of Motion using a vehicle, Waltz verbs, Chase verbs, Accompany verbs, Avoid verbs and Verbs of Linger and Rushing.

The issue of motion verbs is one of the most crucial in semantics and lexical system of English. Among the further development prospects worth studying, we can suppose paradigmatic lexico-semantic and syntagmatic relations of motion verbs, cognitive aspects of motion in modern English.

ЛІТЕРАТУРА

1. Влавацкая М.В. English Lexicology in Theory and Practice: учебное пособие. Новосибирск: изд-во НГТУ, 2010. 295 с.

2. Geeraerts, D. Theories and of Lexical Semantics. Oxford University Press.

3. Jackendoff, Ray S. Semantic structures, 1990. The MIT Press.

4. Beth Levin. English Verb Classes and Alternations: a preliminary investigation, 1993. University of Chicago Press

5. Leonard Talmy. Toward a Cognitive Semantics. Vol. 1. 2000. The MIT Press.

**ОРГАНІЗАЦІЙНІ ПРИНЦИПИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕДИЧНИХ ПРЕДСТАВНИКІВ
У ФЕДЕРАТИВНІЙ РЕСПУБЛІЦІ НІМЕЧЧИНИ**

6. Leonard Talmy. *Toward a Cognitive Semantics*. Vo2. 1. 2000. The MIT Press.
7. Taylor, John R. *Linguistic Categorization*, 1989. Oxford Universities Press
8. Zeno Vendler JOURNALARTICLE. *Verbs and Times*. *The Philosophical Review*, Vol. 66, No. 2 (Apr., 1957), pp. 143–60.
9. Longman Dictionary of Contemporary English. LDOCE URL: <http://www.ldoceonline.com/>
10. Cambridge Dictionary – Cambridge University Press URL : <http://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/>
3. Jackendoff, Ray S. (1990). *Semantic structures*. The MIT Press. [in English].
4. Beth Levin (1993). *English Verb Classes and Alternations: a preliminary investigation*. University of Chicago Press. [in English].
5. Leonard Talmy (2000). *Toward a Cognitive Semantics*. Vol. 1. The MIT Press. [in English].
6. Leonard Talmy (2000). *Toward a Cognitive Semantics*. Vo2. 1. The MIT Press. [in English].
7. Taylor, John R. *Linguistic Categorization*, 1989. Oxford Universities Press. [in English].
8. Zeno Vendler JOURNALARTICLE. *Verbs and Times*. *The Philosophical Review*, Vol. 66, No. 2 (Apr., 1957), pp. 143–60. [in English].
9. Longman Dictionary of Contemporary English. LDOCE Available at: <http://www.ldoceonline.com/>. [in English].
10. Cambridge Dictionary – Cambridge University Press. available at: <http://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/>. [in English].

REFERENCES

1. Vlavatskaya, M.V. (2010). *English Lexicology in Theory and Practice: tutorial*. Novosibirsk, 295 p. [in Russian].
2. Geeraerts, D. *Theories and of Lexical Semantics*. Oxford Universitz Press. [in English].

Стаття надійшла до редакції 11.08.2020

УДК 378.046-021.68:615.15]:37.091(430)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.216813>

**Наталя Білоусова, фахівець з медичної продукції представництво
“Вьорваг Фарма ГмбХ і Ко. КГ” в Україні**

**ОРГАНІЗАЦІЙНІ ПРИНЦИПИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕДИЧНИХ
ПРЕДСТАВНИКІВ У ФЕДЕРАТИВНІЙ РЕСПУБЛІЦІ НІМЕЧЧИНИ**

У статті проаналізовано конструктивний досвід Німеччини та розглянуто основні формати організації професійної підготовки сертифікованого медичного представника у цій країні. Висвітлено особливості організації їхнього професійного навчання у форматі формальної, неформальної та інформальної освіти, яке здійснюється на засадах державно-громадського партнерства із залученням асоціації представників фармацевтичного бізнесу як інститутів громадянського суспільства.

Ключові слова: медичний представник; професійна підготовка; професійне навчання; асоціація; державно-приватне партнерство.

Лит. 18.

**Nataliya Bilousova, Specialist in medical products
“Wörwag Pharma GmbH & Co. KG” representative office in Ukraine**

**ORGANIZATIONAL PRINCIPLES OF PROFESSIONAL TRAINING OF MEDICAL
REPRESENTATIVES IN THE FEDERATIVE REPUBLIC OF GERMANY**

A topical issue concerning the modern domestic professional education, i.e., the training and certification of specialists in the postgraduate period for the pharmaceutical industry, was examined in the article. Foreign and domestic scientific literature on the problem of professional training of medical representatives of pharmaceutical companies was analyzed and the constructive experience of Germany was studied as well. The main formats (formal, non-formal and informal education) of professional training that meet the requirements of the German legal framework were also taken into account. It was found out, that the main organizational function during the training of medical representatives in the country is performed by associations such as civil society institutions among them – the National Association of Pharmaceutical Sales Representatives. Their websites contain the terms for obtaining this profession, the program, training support – manual, tests, the testing procedure, issuing of a certificate and recommendations for the establishment of expert commissions. It was found out that the professional training of medical representatives is carried out on the principles of lifelong learning and dual training (without being interrupted from the production process) and with preference that is given to distance learning and testing in order to obtain a certificate. According to German law, certification of a medical representative after passing an exam (testing) is a prerequisite for his/her employment.

The results of the research represented by the author actualize the need to include a medical representative

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ПРИНЦИПИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕДИЧНИХ ПРЕДСТАВНИКІВ У ФЕДЕРАТИВНІЙ РЕСПУБЛІЦІ НІМЕЧЧИНИ

as a profession in the National Classification of Professions, development of the master's educational and professional program for the specialty "Medical Representative" or an appropriate specialization. It was proved that the introduction of foreign experience in the training of medical representatives directly in medical establishments of higher education, in the system of postgraduate medical education with the involvement of professional associations in the field of pharmacy, which is fully consistent with Ukrainian legislation on public-private partnership, is very actual at present.

Keywords: *medical representative; professional training; professional education; association; public-private partnership.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Сьогодні ми є свідками інтенсивного впровадження технологій, які лежать в основі Четвертої промислової революції, що має значний вплив на розвиток цілих галузей економіки, бізнесу, зокрема фармацевтичного виробництва і фармацевтичного ринку лікарських засобів. Технологічні платформи, які поєднують у собі попит і пропозиції, легко використовуються смартфоном, зручні у використанні людьми, акумулюють активи і дані аптечних мереж, лікарських установ, створюючи абсолютно нові способи взаємодії усіх суб'єктів галузі охорони здоров'я. Крім того, вони усувають бар'єри у відносинах між підприємствами (організаціями і установами), приватними особами, змінюючи професійне середовище, збагачуючи особистий простір пацієнта, лікаря, медичного представника, виробника фармацевтичної продукції. При цьому створюються багато нових якісних послуг, починаючи з прийому пацієнта лікарем, виписування рецепту і отримання ліків. Відповідно змінюються акценти у розвитку економіки – все частіше у її епіцентрі перебувають клієнти, тобто відбувається активний перехід до клієнторієнтованої економіки, яка вимагає нових форм співпраці, особливо з огляду на швидкість зростання обсягів інформації, появи інноваційної продукції та послуг, створення нових бізнес-моделей. У зв'язку з цим потребують переосмислення організаційні форми роботи медичного представника, його професійної підготовки до впровадження інновацій у свою діяльність та неперервного розвитку на робочому місці, адекватної реакції на зміни у професійному й особистісному середовищі.

Саме тому актуалізується потреба вивчення зарубіжного досвіду професійної підготовки медичних представників та його критичного осмислення. При цьому значний інтерес викликає досвід професійної підготовки медичних працівників у Німеччині, яка є лідером за імпортом ліків в Україну. Про це переконливо свідчать дані Держстату України: всього в Україну імпортують ліки біля 80 країн світу, проте в 2019 р. імпорт німецьких ліків у нашу країну складав 303 млн дол., що в декілька разів перевищує показники

інших країн-лідерів – Індії, Франції, Італії, Словенії, Британії та ін. Для просування лікувальних препаратів в Україні компанії-виробники надають перевагу фахівцям з медичною або фармацевтичною освітою, орієнтуючись не тільки на національний досвід, але й на велику пропозицію на українському кадровому ринку.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Науковим підґрунтям розв'язання проблеми виявлення організаційно-методичних основ професійної підготовки медичних представників є наукові праці, в яких висвітлено еволюцію розвитку професії медичного представника (Л. Уельс) та розкрито роль цих фахівців у перевірці фармацевтичних препаратів в Австрії та країнах Східної Європи (Е. Рест); представлено результати вивчення питання дидактичного забезпечення професійної підготовки медичних представників (Д. Леппінк та Р. Дювієр). Науковий інтерес становлять праці вітчизняних учених Т. Бударіної, О. Гацури, Н. Ігнатенко, Л. Кайдалової, О. Кухар, Д. Сай та ін., які контекстно розглядають питання професійної компетентності медичних представників; роботи С. Паукова, Дж. Рейді, Д. Семененка, Ю. Черткова з презентованими технологіями проведення тренінгів для фахівців медичного маркетингу. Для формування методології нашого дослідження важливими є праці вчених-компаративістів з розкриттям зарубіжного досвіду розвитку професійної компетентності персоналу підприємств (О. Баніт, О. Бородієнко, Я. Бельмаз, Н. Бідюк, О. Локшина, Н. Маковська, Н. Муқан, Н. Пазюра, Л. Пуховська, І. Савченко, Т. Солтицька та ін.), а також з аналізом професійної підготовки персоналу підприємств (А. Коржусь, Н. Коростильова, О. Лебедев, Н. Нікуліна, Ю. Поваренков, І. Колеснікова, С. Батишев, В. Сагатовський та ін.).

У контексті досліджуваної теми заслуговують на увагу прогностичні роботи зарубіжних (Д. Белл, У. Бекк, Дж. Гелбрейт, Р. Нуреев, Л. Тойнбі, Э. Тоффлер, Р. Трентон, М. Фрідмен, Э. Фукуяма, О. Шпенглер) і вітчизняних (Ю. Бажал, В. Геєць, С. Дятлов, С. Іляшенко, В. Іноземцев) авторів щодо розвитку світової економіки в постіндустріальний період. Однак відзначаючи беззаперечну значущість цих досліджень, зауважимо, що проблема організації професійного

навчання медичних представників безпосередньо у структурних підрозділах (представництвах) зарубіжних і вітчизняних фармацевтичних корпорацій не знайшла всебічного висвітлення, незважаючи на її актуальність для теорії та практики професійної освіти.

У зв'язку з цим актуалізується **мета статті**: аналіз організаційних основ професійної підготовки медичних представників у Федеративній Республіці Німеччини.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У своєму дослідженні будемо виходити із завдань Національної стратегії реформування системи охорони здоров'я України на період 2015–2020 рр., у якій зазначається, що: “Головним активом будь-якої системи є люди.... В українській системі охорони здоров'я необхідно встановити чіткі межі між отриманням диплому та структурою кадрів, яка може бути створена на основі структури надання послуг” [14, 31]. Однією із послуг є інформаційне забезпечення національного фармацевтичного ринку, яку надають лікарям і пацієнтам медичні представники фармацевтичної компанії. В Україні підготовкою і розвитком їхнього професіоналізму зазвичай опікуються фармацевтичні компанії.

Результати аналізу наукових праць зарубіжних учених показують, що в європейських країнах медичного представника вважають базовою фігурою фармацевтичного ринку незалежно від його стану і темпів розвитку. А тому їхньому професійному зростанню надається велика увага. Адже вплив цивілізаційних трансформацій сучасності на фармацевтичну галузь економіки зумовлює необхідність змін професійно-кваліфікаційних вимог до її фахівців, у тому числі до медичних представників, що, зі свого боку, потребує еволюційного розвитку їхньої професійної компетентності й спонукає дослідників до пошуку інноваційних шляхів їх навчання, вивчення і узагальнення кращих зарубіжних і вітчизняних практик.

З'ясування організаційних основ професійної підготовки медичних представників у Федеративній Республіці Німеччини спонукало нас до здійснення аналізу законодавчої бази Федеративної Республіки Німеччини в галузі освіти [2; 10]. З'ясовано, що професійна підготовка медичних представників регулюється низкою законодавчих актів зокрема Законом “Про освіту” [3]. Його результати свідчать, що однією із головних вимог до кандидата на зазначену посаду є наявність вищої освіти – медичної, стоматологічної, фармацевтичної, ветеринарної тощо [8, 147].

Варто звернути увагу на особливості здобуття вищої освіти в Німеччині, якою передбачається 3 роки для отримання ступеню бакалавра, 4 роки – спеціаліста та 5 років – магістра. У закладах вищої освіти здобуття знань (теоретична підготовка) фахівцями поєднується з практичним досвідом роботи. Для фармацевтичної галузі підготовка фахівців здійснюється за двома формами навчання – очною і заочною з елементами дистанційного навчання, практичні навички формуються безпосередньо на робочих місцях – в аптеках, лікувально-профілактичних закладах і на фармацевтичних виробництвах. Отже, в Німеччині прийнята дуальна модель вищої професійної фармацевтичної і медичної освіти, яка не тільки забезпечує бізнес конкурентоспроможними фахівцями, але й полегшує перехід молодих людей на ринок праці [17; 9; 18].

Подальший професійний розвиток фахівців із вищою освітою здійснюється у межах Федерального Закону “Про подальшу освіту і освіту дорослих” [5]. Зі свого боку, діяльність медичного представника регламентована Постановою про фармацевтичного представника § 1 та 2 від 02.05.1978 р. (Pharmareferenten Verordnung § 1 und 2, vom 02.05.1978, BGBL. I, S. 600). Виходячи з аналізу цих документів, треба підсумувати: професійне навчання медичних представників ґрунтується на здобутих у закладах вищої освіти знаннях, уміннях і навичках, отриманому досвіді роботи і з кінця 70-х р. здійснювалося у форматі підвищення кваліфікації.

На початку XXI ст. у зв'язку зі змінами в національній системі охорони здоров'я для фармацевтичної галузі, входженням системи вищої освіти в Болонський процес актуалізувалось питання управління якістю професійного навчання. Її складовою є постійне зростання професіоналізму фахівців, здатних своєчасно і адекватно реагувати на постійні зміни на ринку праці, які пов'язані з тотальною цифровізацією. За прогнозами аналітиків, у найближчі роки 35 % робочих навичок, які мають сучасні фахівці, трансформуються. Уже зараз ми можемо спостерігати щорічне зростання попиту на фахівців, здатних розв'язувати комплексні задачі, розмірковувати та приймати рішення; критично мислити, володіти творчими здібностями та когнітивною гнучкістю; мати розвинуті управлінські здібності, емоційний інтелект та орієнтованість на діяльність у сфері обслуговування; вміння координувати власні дії з іншими, вести перемовини [7]. За висновками сучасних вітчизняних науковців, “найнеобхіднішою

навичкою фахівця майбутнього стає багатозадачність, і вже сьогодні можна спостерігати зростання затребуваності ... у фахівцях-професіоналах, здатних вирішувати поліаспектні завдання з використанням методів адекватної складності” [15, 215]. Спостерігається попит на таких фахівців у фармацевтичній галузі як у зарубіжних країнах, так і на вітчизняному ринку праці, адже очевидним є потужний інноваційний потенціал цифрових технологій для системи охорони здоров'я. В європейському суспільстві, до якого належить і українське, активно розвивається взаємодія між пацієнтами, медичними працівниками та установами, яка забезпечується за допомогою інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій [13]. На це вказує Є. Дмитрик, яка графічно проілюструвала поступове зниження промоцій через візити медичних представників, використання реклами в спеціалізованій пресі, проведення конференцій і семінарів, TV-рекламу, POS-матеріали, поштові розсилки, акції. Одночасно нею проілюстровано зростання промоцій лікарських засобів шляхом віддаленої комунікації – на 35,8 % та електронних розсилок – на 32 %. Так, із січня 2018 р. в системі моніторингу серед лікарської аудиторії додано такої від промоції, як реклама/інформація в інтернеті. За період січень-вересень 2019 р. частка цього виду промоції становила 1,6 % [12].

Відтак виникла необхідність підвищення ефективності навчання медичних представників, що, безумовно, має позитивний економічний ефект у зростанні прибутку фармацевтичного виробництва. Адже 75 % фармацевтичних компаній мають власні фармацевтичні зовнішні служби, які виконують функцію основного посередника між виробниками ліків, лікарями і пацієнтами [1].

Відповідних змін зазнали підходи до організації професійної підготовки медичних представників. Якщо Планом реалізації пріоритетів у професійній освіті (1975) до неї висувались вимоги як *до курсів професійної підготовки в третинному секторі за межами університетів*, які сформульовані у покроковому плані реалізації пріоритетів у професійній освіті (1975), то нині йдеться про розширення системи професійної освіти на принципах безперервності і привабливості освіти за рахунок надання можливостей її отримання поза межами університетських освітніх програм.

При цьому зміст і цілі безперервної професійної підготовки медичних представників, вимоги до вступу, процедуру проведення екзаменів і призначення ступеня регулює Федеральне міністерство освіти і науки. Цей формат навчання

спрямований на вдосконалення набутих навичок, він уможливує розвиток компетентностей, необхідних для продуктивної роботи медичних представників. Отже, ці фахівці отримують можливість без відриву від виробництва вдосконалювати професіоналізм, підвищувати свої професійні позиції, не отримуючи ще однієї вищої освіти. Цей вид навчання дає змогу урізноманітнити способи професійної підготовки.

У зв'язку з цим вважаємо за необхідне акцентувати увагу на ролі професійних асоціацій у безперервному навчанні медичних представників. Саме їм належить провідна роль у професійній підготовці медичних представників на базі вищої освіти: ними ініціюється розроблення нормативно-правових актів щодо регулювання діяльності цих фахівців; вносяться пропозиції щодо модернізації змісту освіти, навчальних планів і програм відповідно до тенденцій розвитку фармацевтичного ринку та глобалізаційних процесів розвитку суспільства [11, 324]. Вони несуть відповідальність за проведення експертизи якості підготовки медичних представників у системі безперервної професійної освіти, яка здійснюється у відповідних навчальних центрах без відриву від виробництва. Екзамени після завершення навчання проводяться у тих самих навчальних центрах або за місцем роботи фахівця. Їх здача можлива в таких самих центрах за місцем проживання. Екзаменаційна комісія має складатися з представників роботодавців – це в основному колеги, які вже працюють у фармацевтичній сфері, та принаймні одного викладача із закладу освіти. Організація проведення таких екзаменів Національною асоціацією фармацевтичних торгових представників, яка широко відома в Німеччині своєю програмою CNPR з підготовки до продажів фармацевтичної продукції, може слугувати прикладом. На її веб-сайті розміщені професійно-освітні програми для медичних представників фармацевтичних продажів та визначені умови проведення експертизи її засвоєння тими, хто обрав собі професію медичного представника. Слід акцентувати увагу на доступності самої програми (CNPR Pharmaceutical Sales Training Program) і тесту, які може придбати кожний охочий, а також методичного забезпечення для засвоєння програми та рекомендацій щодо проходження тестування. Час проходження тестування обирається самостійно і після реєстрації на веб-сайті надається можливість його проходження дистанційно з будь-якого комп'ютера. При цьому результат можна побачити відразу після завершення процедури. У тесті передбачено 160 питань і на його

проходження відводиться 120 хв. (40 секунд на запитання, яке потрібно прочитати та відповісти на нього). Кожен, хто хоче пройти тестування, може обирати один із варіантів. Під час іспиту дозволяється використовувати посібник як довідник. У разі успішного проходження тестування (80 % правильних відповідей), асоціація надсилає документ (сертифікат) про завершення навчальної програми CNPR, номер якого повідомляється поштою упродовж двох тижнів. Для роботодавців цей номер є підтвердженням проходження іспитів, що може бути верифіковано за допомогою онлайн-системи, розміщеної на веб-сайті [4; 16].

Підсумовуючи, зазначимо, що такий підхід до професійної підготовки медичних представників є зразком інформальної освіти. За умов його впровадження в Україні фармацевтичні компанії матимуть змогу знизити витрати на навчання персоналу, підвищити ефективність професійної підготовки медичних представників у підготовчому періоді.

Таким чином, організація професійної підготовки медичних представників у Німеччині здійснюється на принципах державно-громадського партнерства із залученням представників інститутів громадянського суспільства – Асоціацій. Системний і виважений підхід держави у партнерстві з бізнесом забезпечив високий статус професії медичного представника. Нині у Німеччині працюють приблизно 17 000 медичних представників, які обслуговують майже 130 000 лікарів, тобто один медичний представник співпрацює з 7–8 лікарями. Рівень професійної компетентності медичних представників достатньо високий – багато хто з них прийшов з науки. У великих фармацевтичних компаніях таких, як, наприклад, GlaxoSmithKline's German, до 40 % медичних представників мають докторський ступінь (PhD) в основному з фармакології, біології, лікарської справи. У зв'язку з інтенсивним розвитком фармацевтичної промисловості, на думку практиків, ринок праці змушує багатьох випускників і науковців у фармацевтичній галузі реалізовувати себе саме в ролі медичного представника. І ті, хто з них має гарні комунікативні навички і вміє контактувати з людьми, має відмінний шанс на прогрес [6, 486]. Як зазначає у своєму дослідженні М. Віллерройдер, більшість лікарів віддають перевагу взаємодії з медичними представниками, які мають докторський ступінь. Адже такі фахівці надають під час консультацій більш якісну інформацію про лікарський засіб, механізми його впливу, плюси та мінуси при використанні, що робить процес

взаємодії пізнавальним та більш інформативним, ніж при вивченні навіть найважливішої медичної літератури, оскільки вони отримують нову інформацію про результати використання нових препаратів у клінічних дослідженнях. Ці дані є ще одним підтвердженням того, що фармацевтична промисловість виступає важливим джерелом подальшої освіти для лікарів. При цьому поступово змінюється наголос у діяльності фармацевтичних компаній та їх представництв – від агресивних методів продажу лікарських засобів до серйозного інформування лікарів і порад для них; медичні представники націлені на створення наукових сервісно орієнтованих відносин зі своїми клієнтами, підтримувати ці тенденції, що підвищує цінність їхньої професії [6, 486]. На нашу думку, обґрунтовані положення варто розглядати як результат модернізації професійної підготовки медичних представників у Німеччині.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Теоретичний аналіз наукових надбань вітчизняних і зарубіжних дослідників, вивчення матеріалів сайтів різних асоціацій, зарубіжного досвіду роботи показав, що сьогодні у Федеративній Республіці Німеччини професійна підготовка медичних представників здійснюється у форматі формальної, неформальної та інформальної освіти на засадах державно-громадського партнерства із залученням асоціацій представників фармацевтичного бізнесу як інститутів громадянського суспільства і принципах неперервності та дуальності. При цьому реалізуються вимоги законодавства в галузі освіти як до курсів професійної підготовки в третинному секторі за межами університетів.

Процес професійної освіти медичних представників організовується на базі навчальних центрів, які створюються під патронажем асоціацій, або самостійно з використанням навчально-методичного забезпечення, розміщеного на сайті National Association of Pharmaceutical Sales Representatives. Якість їхньої підготовки визначається експертними комісіями за результатами тестування з документальним підтвердженням – виданням сертифікату медичного представника.

Представлений у статті конструктивний досвід Німеччини з організації професійного навчання медичних представників вочевидь є корисним для України, особливо на нинішньому етапі трансформації усіх галузей національної економіки. На наш погляд, назріла потреба у внесенні професії медичного представника в Національний

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ПРИНЦИПИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕДИЧНИХ ПРЕДСТАВНИКІВ У ФЕДЕРАТИВНІЙ РЕСПУБЛІЦІ НІМЕЧЧИНИ

класифікатор професій, що дасть підстави для розроблення освітньо-професійної програми їх магістерської підготовки в закладах вищої освіти. Саме в цьому напрямі бачимо *перспективи подальших наукових розвідок*.

ЛІТЕРАТУРА

1. Berufsbild der Pharmaberater e.V Deutschland. URL: <https://bdp-pharmaberater.de/cpe-fortbildung/> (Дата звернення : 13.08.2020).

2. Das neue Bundesbildungsgesetz (BBiG). p. 66. URL: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Das_neue_Berufsbildungsgesetz_BBiG.pdf (Дата звернення : 10.08.2020).

3. Hochschulrecht. URL: <https://www.bildungserver.de/Bildungsrecht-29-de.html> (Дата звернення : 10.08.2020).

4. National Association of Pharmaceutical Sales Representatives. All rights reserved. URL: <https://www.napsronline.org/cnpr-pharmaceutical-sales-program/pharmaceutical-sales-education/> (Дата звернення : 10.08.2020).

5. Weiterbildungsrecht und Erwachsenenbildungsrecht. URL: <https://www.bildungserver.de/Weiterbildungsrecht-und-Erwachsenenbildungsrecht-876-de.html> (Дата звернення : 10.08.2020).

6. Willeroider M. Ever more scientists are joining drug companies' sales departments. Are they happy there? *Nature*. 2004. Vol. 430. Issue 6998, p. 486-487. Database: Academic Search Premier.

7. World Economic Forum. Global Challenge Insight Report. The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. January 2016. 167 p.. URL: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf (Дата звернення : 15.08.2020).

8. Білоусова Н.А. Вимоги до медичних представників та особливостей їхньої підготовки в сучасній Німеччині. Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. *Професійна педагогіка: зб. наук. праць*: 2017. Вип. 14. С. 146–152.

9. Білоусова Н. Дуальна форма професійної підготовки медичних представників: досвід Німеччини. *Наукове забезпечення освітньої діяльності у сфері цивільного захисту: зб. матеріалів II наук.-практ. конф. (за міжнародною участю)*. Київ, 16 травня 2019 р. / Державна служба України з надзвичайних ситуацій, Інститут державного управління у сфері цивільного захисту. Київ: ІДУЦЗ. С. 16. URL: <https://iducz.dsns.gov.ua/files/2019/NAUKA/material%202019.pdf> (Дата звернення: 14.08.2020).

10. Білоусова Н. А. Нормативно-правове поле професійної підготовки медичних представників у системі професійної освіти Німеччини. *Современные достижения в науке и образовании* : сб. тр. XII Междунар. науч. конф., 17-24 сент. 2017 г., г. Нетанія (Ізраїль). Хмельницький : ХНУ, 2017. С. 155-158.

11. Білоусова Н.А. Роль асоціацій Німеччини та Австрії в професійній підготовці медичних представників. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2020: глобалізований простір*

інновацій : матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф., Київ, 28 трав. 2020 р. / НАПН України, Ін-т педагогіки НАПН України ; за заг. ред. О. І. Локшиної. Київ ; Біла Церква : Авторитет, 2020. 444 с. URL: <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020> (Дата звернення: 14.08.2020).

12. Дмитрик Е. Промоція лікарських засобів по итогам 9 месяцев 2019 г. Аптека. № 42(1213). 4 листопада 2019 р. URL: <https://www.apteka.ua/article/520188> (Дата звернення: 16.08.2020 р.).

13. Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 рр., Постанова Кабінету Міністрів України від 17 січня 2018 р. № 67-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-p> (Дата звернення: 14.08.2020)

14. Національна стратегія реформування системи охорони здоров'я України на період 2015-2020 рр. База даних "Міністерство охорони здоров'я України" URL: <http://moz.gov.ua/strategija>. (Дата звернення: 06.08.2020)

15. Петренко Л.М., Шевченко В.П., Зеліковська О.А. Використання педагогічних крауд-технологій у професійній підготовці студентів ІТ-спеціальностей. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2020, Том 76, №2. С. 213–235. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/3378> (Дата звернення: 16.08.2020).

16. Пуховська Л.П., Ворначев А.О., Мельник С.В., Кравець Ю. І. Професійні стандарти і кваліфікації у країнах з високорозвинутою економікою. Київ : НВП Поліграфсервіс, 2014. С. 62-78.

17. Радкевич В. О., Пуховська Л. П., Бородієнко О. В., Радкевич О. П. Сучасні моделі професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу: порівняльний досвід: монографія : Житомир: Полісся, 2018. С. 38-51.

18. Савченко І. Впровадження дуальної форми професійної освіти як умова підготовки конкурентоспроможних кваліфікованих робітників для інноваційної економіки: перші кроки реалізації в Україні. *Молодь і ринок*. 2020. № 1(180). С. 137-144.

REFERENCES

1. Berufsbild der Pharmaberater e.V Deutschland [Professional Profile of the Registered Association of Pharmaceutical Consultants of Germany]. Available at: <https://bdp-pharmaberater.de/cpe-fortbildung/> (accessed 13 Aug. 2020). [in German].

2. Das neue Bundesbildungsgesetzes (BBiG) [New Federal Law on Education]. p. 66. Available at: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Das_neue_Berufsbildungsgesetz_BBiG.pdf (accessed 10 Oct. 2020). [in German].

3. Hochschulrecht [Higher Education Law]. Available at: <https://www.bildungserver.de/Bildungsrecht-29-de.html>. (accessed 10 Aug. 2020). [in German].

4. National Association of Pharmaceutical Sales Representatives. All rights reserved. URL: <https://www.napsronline.org/cnpr-pharmaceutical-sales-program/pharmaceutical-sales-education/> (accessed 10 Aug. 2020). [in English].

5. Weiterbildungsrecht und Erwachsenenbildungsrecht [Continuing Education Law and Adult Education Law].

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