

# Молодь і ринок

ЩОМІСЯЧНИЙ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ

№ 10 (196) жовтень 2021

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/10.24919/2617-0825.10/196.2021>

## 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., Куювсько-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: [molodirynok@gmail.com](mailto:molodirynok@gmail.com); веб-сайт: <http://mir.dsru.edu.ua>

Рекомендовано до друку вченою радою Дрогобицького державного педагогічного університету  
(протокол №13 від 21.10.2021 р.)

Посилання на публікації “Молодь і ринок” об’єднані

**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 29.10.2021 р. Ум. друк. арк. 18,06.

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, 2021

# Молодь і ринок

№10 (196) жовтень 2021

## ЗМІСТ

<b>Леся Височан, Ліліана Хімчук, Руслана Романишин</b> Активізація пізнавальної діяльності учнів початкової школи: акценти науково-педагогічного дискурсу.....	6
<b>Микола Галів, Олександра Свійонтик, Мирослав Юцишин</b> Освітній процес у Львівському державному педагогічному інституті (1944–1953): організаційні та змістові аспекти.....	11
<b>Наталія Калита, Микола Пантюк</b> Національно-патріотичне виховання учнів початкової школи.....	19
<b>Інна Червінська, Ореста Карпенко</b> Бренд закладу загальної середньої освіти як показник його конкурентоздатності в освітньому просторі регіону.....	24
<b>Володимир Піддячий</b> Сутність і зміст андрагогічної компетентності педагогів.....	29
<b>Тетяна Логвиненко, Мар'яна Клим</b> Становлення та розвиток інклюзивної освіти в Австрії та Бельгії: законодавчий та організаційний аспекти.....	36
<b>Галина Білавич, Оліяр Марія, Ірина Піддубрівна</b> Розвиток національно-мовної особистості учня початкової школи у вимірі новітнього етапу розбудови української освіти.....	41
<b>Христина Шапаренко</b> Теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування індивідуальної освітньої траєкторії майбутніх педагогів в процесі професійної підготовки.....	46
<b>Олеся Власій, Іван Яремій, Марія Винничук</b> Проблема послідовності вивчення програмування.....	52
<b>Оксана Ісаєва, Ганна Шайнер</b> Гуманітарний розвиток студентів як складова системи вищої освіти.....	58
<b>Вікторія Ворожбіт-Горбатюк</b> Компетентність педагогічного партнерства як базис якості вищої педагогічної освіти.....	63
<b>Тетяна Ситнік</b> Використання кейс-технології у контексті інноваційного навчання у закладах вищої освіти.....	69
<b>Ніна Руденко, Юлія Донченко, Денис Широков</b> Концептуальні ідеї застосування інтерактивної дошки Padlet на уроках математики у початковій школі.....	74
<b>Геннадій Бондаренко, Олена Ващенко</b> Методичні основи організації оздоровчої діяльності майбутнього вчителя початкової школи в групі подовженого дня.....	79

**Альона Коломієць**

Побудова педагогічної системи фундаменталізації математичної підготовки майбутніх бакалаврів технічних спеціальностей..... 84

**Oksana Chaika**

Polyculturalism and polylingualism in educational environment: educational and upbringing perspectives for foreign language instruction..... 92

**Анна Багорка, Олена Есаулова**

Різновиди форм дистанційних занять з фахових дисциплін спеціальності фізична культура і спорт..... 98

**Іван Василиків**

Об'єктивна необхідність вдосконалення підготовки вчителя початкових класів у сфері інформаційних технологій в умовах реформування початкової освіти..... 103

**Тетяна Сніца**

Особливості навчання іноземної мови майбутніх офіцерів-прикордонників..... 108

**Олег Довгий**

Формування математичної компетентності учнів початкової школи як педагогічна та освітня проблема... 113

**Магдалина Марушка**

Модель фахової підготовки вчителів хореографії на основі компетентнісного підходу..... 119

**Валентина Вертугіна, Тетяна Гурманчук**

Формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку шляхом використання логічних блоків З. Дьенеша..... 124

**Зоряна Гнатів, Ірина Чернова**

Об'єктивність естетичного в діяльності українських хорових осередків зарубіжжя..... 129

**Роксолана Шпіца, Інна Федів**

Структура мистецької компетентності майбутнього вчителя початкових класів..... 134

**Ірина Кузьма**

Розвиток ідей медіаосвіти в дошкільних закладах та початкових школах України у 1985–1991 рр.... 140

**Броніслава Ренькас**

Особливості впровадження внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі післядипломної педагогічної освіти..... 146

**Владислав Бойко, Лариса Гриценко**

Методичні аспекти графічної підготовки майбутніх інженерів-механіків засобами комп'ютерного моделювання..... 151

**Тетяна Годецька**

Девіантність взаємовідносин у сім'ях учасників АТО: інформаційно-аналітичний аспект..... 157

**Яна Вишневська**

Періодизація розвитку післядипломної освіти керівників закладів загальної середньої освіти в Україні 50–90-ті рр. XX ст..... 162

**Наталія Денькович**

Методика та програма дослідження підготовки майбутніх фахівців за професією “Живописець” у закладах П(ПТ)О в умовах інклюзивного навчання..... 167

# Youth & market

MONTHLY SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL JOURNAL

№ 10 (196) October 2021

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/10.24919/2617-0825.10/196.2021>

---

## 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: [molodirynok@gmail.com](mailto:molodirynok@gmail.com); website: <http://mir.dspu.edu.ua>

---

Recommended for publication by Academic Council of Drohobych State Pedagogical University  
(protocol № 13, 21.10.2021)

---

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 29.10.2021

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, 2021

# Youth & market

№10 (196) October 2021

## CONTENTS

- Lesya Vysochan, Liliana Khimchuk, Ruslana Romanyshyn**  
Activation of cognitive activity of primary school students: accents of scientific and pedagogical discourse.....6
- Mykola Haliv, Oleksandra Sviontyk, Myroslav Yushchysyn**  
Educational process in Lviv state pedagogical institute (1944–1953): organizational and content aspects.....11
- Nataliya Kalyta, Mykola Pantyuk**  
National and patriotic education of primary schoolchildren.....19
- Inna Chervinska, Oresta Karpenko**  
Brand of of general secondary educational institution as an index  
of competitiveness in the educational space of the region.....24
- Volodymyr Pididiachyi**  
The essence and content of teachers' andragogical competence.....29
- Tetyana Lohvynenko, Mariana Klym**  
Development of inclusive education in Austria and Belgium: legislative and organisational aspect.....36
- Halyna Bilavych, Oliiar Mariia, Iryna Piddubrivna**  
Evolution of national-linguistic personality of a primary school student  
in the context of the modern stage of the Ukrainian education development.....41
- Khrystyna Shaparenko**  
Theoretical explanation of pedagogical conditions of outlining individual educational  
trajectories of future teachers in the process of professional training.....46
- Olesia Vlasii, Ivan Yaremiy, Mariia Vynnychuk**  
Problem of consistency in teaching coding at schools.....52
- Oksana Isayeva, Hanna Shayner**  
Students' humanitarian development as a component of higher education system.....58
- Viktoriia Vorozhbit-Horbatiuk**  
Competence of pedagogical partnership as a basis of quality of higher pedagogical education.....63
- Tetiana Sytnik**  
Use of case technology in the context of innovative training in higher education institutions.....69
- Nina Rudenko, Yuliia Donchenko, Denys Shyrokov**  
Conceptual ideas of using the Padlet interactive board in primary school mathematics lessons.....74

**Hennadii Bondarenko, Olena Vashchenko**

Methodical fundamentals of organization of health activities of the future primary school teacher in the extended day group.....79

**Alona Kolomiets**

Building a pedagogical system fundamentalization of mathematical preparation of future bachelor of technical specialties...84

**Oksana Chaika**

Polyculturalism and polylingualism in educational environment: educational and upbringing perspectives for foreign language instruction.....92

**Anna Bahorka, Olena Esaulova**

Varieties of forms of distance learning in the professional disciplines of physical culture and sports.....98

**Ivan Vasylykiv**

Objective necessity of improvement of training of primary class teacher in the field of information technologies in the conditions of reformation.....103

**Tetiana Snitsa**

Peculiarities of foreign language training to future border guard officers.....108

**Oleh Dovhiy**

Formation of mathematical competence of primary school students as a pedagogical and educational issue...113

**Magdalyna Marushka**

Model of professional training of choreography teachers on the basis of competence approach.....119

**Valentyna Vertuhina, Tetyana Gurmanchuk**

Formation of elemental mathematical representations in preschool children through the use of logical blocks by Z. Dienes.....124

**Zoriana Hnativ, Iryna Chernova**

Objectivity of the aesthetic in the activities of Ukrainian choir centers of foreign countries.....129

**Roksolana Shpitsa, Inna Fediv**

The structure of artistic competence of future primary school teacher.....134

**Iryna Kuzma**

Development of media education ideas at preschool institutions and primary schools of Ukraine in 1985–1991...140

**Bronislava Renkas**

Peculiarities of implementation of the internal system of quality assurance in education in the in-service teachers' training institute.....146

**Vladyslav Boyko, Larysa Hrytsenko**

Methodical aspects of graphic training of future mechanical engineers by means of computer modeling.....151

**Tetiana Godetska**

Deviance of relationships in the families of ATO participants: information and analytical aspect.....157

**Yana Vyshnevska**

Periodization of the development of postgraduate education of heads of general secondary education institutions in Ukraine in the 50–90s of the XX century.....162

**Nataliia Denkovych**

Methodology and program for researching the training of future specialists in the profession of “Painting” in institutions of P (V) T in conditions of inclusive education.....167

УДК 159.942

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.248322>

**Леся Височан**, доктор педагогічних наук, доцент  
кафедри фахових методик і технологій початкової освіти  
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника  
**Ліліана Хімчук**, доктор педагогічних наук, доцент  
кафедри фахових методик і технологій початкової освіти  
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника  
**Руслана Романишин**, доктор педагогічних наук, доцент  
кафедри фахових методик і технологій початкової освіти  
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

### **АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: АКЦЕНТИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ**

*У статті здійснено синтезований репрезентативний аналіз науково-педагогічного дискурсу проблеми формування пізнавальної активності учнів молодших класів. Систематизовано продуктивні ідеї, погляди щодо розробки науково-теоретичних і організаційно-методичних аспектів означеної проблеми. Визначено два пріоритетні наративи її осмислення психолого-педагогічною наукою. Перший акцентує на позитивних змінах, які відбуваються у загальному розвитку учнів молодших класів під впливом розвивального навчання; другий – фокусує на тому, що їхня пізнавальна активність зумовлюється індивідуальністю як стрижневим компонентом психофізіологічного розвитку.*

**Ключові слова:** психолого-педагогічна наука; науково-педагогічний дискурс; пізнавальна активність; учні початкової школи; вивчення особистості.

*Лім. 12.*

**Lesya Vysochan**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor of the Professional and Methods and Technologies of Elementary Education Department, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

**Liliana Khimchuk**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor of the Professional and Methods and Technologies of Elementary Education Department, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

**Ruslana Romanyshyn**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate professor of the Professional and Methods and Technologies of Elementary Education Department, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

### **ACTIVATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS: ACCENTS OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL DISCOURSE**

*The article presents a representative synthesized analysis of the Ukrainian scientific and pedagogical discourse of the problem of forming the cognitive activity of junior students. The productive ideas and views on the development of scientific-theoretical and organizational-methodological aspects of this problem are systematized. Two priority narratives of its comprehension by psychological and pedagogical science are determined. The first emphasizes the positive changes that occur in the overall development of students under the influence of developmental learning. They are a natural consequence of changes in the content of education and the direction of pedagogical efforts to organize the active activities of the child. The second narrative focuses on the fact that the cognitive activity of the younger student is determined by the personality as a core component of psychophysiological development.*

*It is revealed that in the Ukrainian scientific and pedagogical discourse the consolidated position has been formed, according to which the activity of an elementary school student is expressed through the various types of activity – cognitive, educational, social, leisure. At the same time, scientists agree that educational activity is of exceptional importance, because the primary school age is the period of the most intensive personal formation, so it is a specific form of individual activity. In this context, the emphasis on the need to focus pedagogical efforts on the transfer of ready-made knowledge to the development of creative cognitive abilities of children and the formation of skills of independent thinking and the acquisition of new knowledge is quite natural. The conditions of development*

*of cognitive activity of pupils of junior classes are shown: creation of educational and subject environment; ensuring the emotional appeal of learning; use of optimal systems of training creative exercises and search-heuristic tasks.*

**Keywords:** *psychological and pedagogical science; scientific and pedagogical discourse; cognitive activity; primary school students; study of personality.*

**П**остановка проблеми. Активізація освітнього процесу в сучасній школі стала однією з ключових парадигм розвитку української системи освіти. Вона інтегрує його основні компоненти (зміст, мета, методи, форми, засоби) та становить важливий механізм їхньої дії і досягнення успіху. Ця проблема має глибокі гносеологічні коріння, її фундаментальні засади розроблялись Я. Коменським, А. Дістервегом, Г. Песталоцці, К. Ушинським, іншими класиками зарубіжної та української педагогіки. Зокрема, Я. Коменський у класичній праці “Велика дидактика” доводив необхідність всіма засобами розвивати в дітей природну активність як важливий чинник активізації їхнього пізнання і навчання [6, 26]. А славетний знавець дитячої душі К. Ушинський одним із перших сформулював постулат, який утвердився в теорії і практиці навчання: “Варто пам’ятати, що потрібно передавати учневі не тільки певні знання, але й розвивати в ньому бажання і здатність самостійно, без учителя, засвоювати нові знання” [12, 500].

За сучасних умов активізація пізнавальної діяльності набула якісно нового виміру в руслі пошуку шляхів і методів створення такої системи навчальної роботи, яка сприяла б ефективній розумовій діяльності та вмінню самостійно, творчо набувати знання, розв’язувати практичні завдання за стандартних і непередбачуваних ситуацій. Означена проблема набуває практичної значущості в руслі динамічного розвитку інноваційних технологій, коли доступ до інформації (фактів) істотно полегшується, тому особа повинна їх постійно сепарувати, переосмислювати, а отже, повсякчас самонавчатися, самовдосконалюватися.

В означеному ключі актуалізується необхідність з’ясування основних аспектів науково-педагогічного дискурсу щодо розвитку пізнавальної активності здобувача освіти. Пропонуємо розглянути цю проблему в контексті її формування в учнів молодших класів, яка значною мірою фокусує основні аспекти і тенденції її осмислення сучасною педагогічною наукою.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблема пізнавальної активності має міждисциплінарний характер. Вона активно досліджується у психології в проекції розвитку особистості (Л. Волинська, В. Мерлін, В. Моляко, Л. Обухова, З. Огороднійчук, М. Савчин, О. Скрипченко, та ін.) та в загальній дидактиці як стрижень, що

пов’язує різні компоненти формування і розвитку здобувача освіти (О. Козіна, І. Лернер та ін.). Формування пізнавальної активності учнів початкової школи розглядається в наукових працях у двох основних площинах: 1) удосконалення методів і засобів їхнього навчання (Н. Бібік, О. Біда, К. Гончарова, Л. Данилова, О. Киричук, Г. Ковальчук, І. Мозуль, Л. Нарочна, О. Савченко, Г. Щукіна та ін.); 2) підготовка майбутніх учителів до професійної діяльності в цьому напрямі (В. Вертугіна В. Горошенко, Н. Граматик, В. Грицик, К. Гуз, О. Дюкова, І. Жаркова, Л. Мельняков, Л. Моторна, О. Половіна, І. Степанов та ін.). З їхніх досліджень впливає безліч суголосних та контрверсійних, подекуди амбівалентних поглядів на порушену проблему. Ці рефлексії потребують систематизації і предметного аналізу задля визначення загальної домінуючої тенденції та інноваційних продуктивних ідей щодо її теоретичного осмислення і практичного розв’язання.

**Метою статті** є аналіз науково-педагогічного дискурсу проблеми формування пізнавальної активності учнів початкової школи задля систематизації поглядів, ідей, думок учених та визначення їхньої продуктивності й перспектив теоретичного осмислення і розробки методичних інструментів практичного розв’язання означеної проблеми.

**Виклад основного матеріалу.** У психологічній науці активність розглядається у контексті двох пріоритетних підходів вивчення особистості – особистісного та діяльнісного. Прихильники першого в центр уваги ставлять особистість з її індивідуальними властивостями і характеристиками. Активність у цьому випадку розглядається як риса особистості. Концепція діяльнісного підходу фактично ототожнює поняття-феномени “активність” і “діяльність”. Пізнавальна активність у цьому випадку зумовлює ефективність пізнавальної діяльності та виявляється у спрямованості й стійкості пізнавальних інтересів (М. Савчин [11]).

Позицію учених-дидактів щодо порушеної проблеми концептуалізував І. Лернер, який стверджував, що в центрі дидактики, психології навчання і предметних методик стоїть проблема виховання пізнавальної активності й самостійності учнів. Її увінчує формування здатності самостійно випрацьовувати діалектико-матеріалістичний світогляд та прагнення до активної, творчої діяльності в усіх видах розумової і фізичної праці.



## АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: АКЦЕНТИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ

У такому розрізі виникають нові аспекти розробки методів навчання та організаційних форм їхньої побудови [7, 34].

Новітні психолого-педагогічні дослідження [1–2; 5; 8–10] уможливають визначити пізнавальну активність як свідоме, цілеспрямоване, вольове, виконання розумової роботи для оволодіння знаннями і вміннями, необхідними для навчальної роботи та практичної (професійної) діяльності. За такого підходу поняття “активність” суголосне поняттю “готовність” як здатність і прагнення до енергійного, ініціативного оволодіння знаннями та докладання вольових зусиль для досягнення певних цілей.

Активний характер навчання становить надійну основу розвитку пізнавальної активності учнів початкової школи, яка починає формуватися у 6–9 років. Важливу роль в оволодінні ними способами пізнавальної діяльності відіграють дії за зразком і аналогією. Профільні дослідження і педагогічний досвід засвідчують, що за певних умов учні 1–2-х класів починають виявляти здатність виконувати завдання, які вимагають пошуку, розмірковування, самостійних розумових зусиль. Тому інтенсифікація навчальної діяльності стає необхідною умовою наступності навчання і розвитку школярів [1–2; 8].

У ракурсі сучасних освітніх парадигм зі студій згаданих та інших українських учених-педагогів (В. Горощенко, Н. Граматик, В. Грицик, К. Гуз, Л. Данилова, Жаркова, О. Киричук, Г. Ковальчук, Л. Мельчаков, І. Мозуль, Л. Моторна, О. Половіна, О. Савченко) впливає два важливі наративи осмислення порушеної проблеми. Перший акцентує на позитивних змінах, які відбуваються у загальному розвитку учнів молодших класів під впливом розвивального навчання. Вони є закономірним наслідком змін у змісті навчання та орієнтації вчителів на організацію активної діяльності дитини. У такий спосіб доводиться, що пізнавальна активність є найважливішою умовою успішності їхнього навчання і розвитку. Другий наратив фокусує на тому, що пізнавальна активність школяра зумовлена його індивідуальністю як стрижнем психофізіологічного розвитку. Тому індивідуального підходу потребує кожна дитина, яка становить унікальний цілісний мікрокосм.

В українському науково-педагогічному дискурсі сформувалася доволі сконсолідована позиція, згідно з якою активність учня початкової школи виражається через різні види діяльності – пізнавальну, навчальну, соціальну, дозвіллеву. При цьому навчальна діяльність набуває виняткового значення, адже молодший шкільний вік є періодом

найбільш інтенсивного особистісного формування, тож вона виступає специфічною формою індивідуальної активності. У такому контексті цілком закономірно змінюються акценти з необхідності зосередження педагогічних зусиль із передачі готових знань на розвиток творчих пізнавальних можливостей дітей та формування у них навичок самостійного мислення і набуття нових знань.

Репрезентативно-синтезований аналіз студій із досліджуваної проблеми свідчить, що організаційно-методична реалізація ідей розвитку пізнавальної активності учнів початкової школи не відповідає (поступається) достатньо високому рівню науково-теоретичної розробки цієї проблеми. Це суперечить аксіоматичній установці, відповідно до якої досягнення успіху в організації освітнього процесу апріорі неможливо без належного методичного забезпечення. Це повною мірою стосується активізації пізнавальної діяльності, яка створює умови для самореалізації учнів, сприяє підвищенню їхніх теоретичних знань та розвитку інтелектуальних творчих здібностей.

Означені положення окреслюють орієнтири професійно-педагогічної діяльності вчителів та підготовки майбутніх педагогів до активізації пізнавальної діяльності учнів початкової школи. Вони мають чітко розуміти, що формування пізнавальної активності – надважливий, складний, тривалий процес, який вимагає створення спеціальних умов та вмілого педагогічного керівництва. Це зобов'язує вчителя під час формування пізнавальної активності учнів урахувувати особливості їхньої навчальної діяльності як об'єкта інтересу, зокрема, присутність елементів новизни у змісті навчального матеріалу, функційний зміст навчальної праці, форми організації навчальної діяльності тощо (Н. Бібік [1, 12]; О. Савченко [10, 5–23]).

Вважаємо, що до осмисленні методичних напрацювань та самостійної розробки методики організації освітнього процесу необхідно підходити з установки, згідно з якою залучення кожного учня в активний пізнавальний процес передусім потребує створення навчально-предметного середовища, яке забезпечує можливості вільного доступу до різних джерел інформації, спілкування з однолітками, творчу співпрацю у розв'язанні різних проблем.

Для цього, як впливає з аналізу Державного стандарту початкової освіти [4] та спеціальних психолого-педагогічних студій (Л. Данилова, І. Демічева, О. Митник, І. Мозуль, Н. Смолянук, О. Старинська та ін. [1–3; 5; 7–10]), необхідно

створити низку важливих умов. Першою і головною є розуміння учнем змісту і значення навчального матеріалу. Для цього педагог має з'ясувати: у чому саме сьогодні варто переконати учнів; якими шляхами, методами, прийомами, засобами краще й ефективніше розкрити їм суть і значення навчального матеріалу в перспективі. Другою умовою є присутність новизни як у його змісті, так і методиці розгляду. Відмовляючись від зайвого повторювання відомих істин, треба розширювати обрії пізнання учнів та вчити їх шукати і знаходити у, здавалося б, відомій інформації нове, раніше не відоме, але істотне для її глибшого розуміння.

Третьою важливою умовою формування пізнавальної активності дитини є забезпечення емоційної привабливості навчання. Потрібно прагнути того, щоб здобуті на уроках знання викликали емоційний відгук, активізували моральні, інтелектуальні, естетичні почуття, стимулювати потребу в практичній реалізації здобутих знань. Варто пам'ятати, що пізнавальна активність учнів формується лише тоді, коли вчитель не монотонно оповідає певні істини, а активізує пізнавальну діяльність дітей та включає до процесу розумового творчого пошуку почергове розв'язання пізнавальних завдань.

Четвертою умовою розвитку пізнавальної активності є використання оптимальних систем тренувальних творчих вправ і пошуково-евристичних завдань, що мають сприйматися учнем не як чергові порції засвоєння програмового матеріалу, а як виклики, які він добровільно приймає і свідомо прагне їх якнайкраще здолати. За такого підходу пізнавальний інтерес спирається на об'єктивні цінності навчання та додає йому інтенсивності, рухливості, продуктивності і сприятливого емоційно-інтелектуального тону. Дотримання цих умов дає змогу будувати навчально-пізнавальну діяльність у логічній послідовності, яка визначається формулою: "цікавлюся – знаю – вмію" [8].

Означені теоретичні установки та умови органічно відповідають компетентісно-орієнтованому підходу, що став одним зі стрижнів сучасної системи освіти України. Його ідеї наскрізь пронизують Державний стандарт початкової освіти, зокрема програми дисциплін [4], які передбачають організацію навчально-пізнавальної діяльності учнів на основі сучасних освітніх технологій. Це орієнтує на побудову освітнього процесу у такий спосіб, щоб кожна дитина почувалася дослідником, який самостійно здобуває знання та шукає істину разом із товаришами і вчителем. Така установка

максимально активізує навчально-пізнавальну діяльність учня та забезпечуючи його психологічний комфорт і творчу самореалізацію.

Предметний аналіз наукового й організаційно-методичного доробку з досліджуваної проблеми уможливорює стверджувати потребу більш предметної теоретичної розробки й увиразнення деяких базових пріоритетів і орієнтирів пізнавальної діяльності учнів початкової школи як важливого чинника і напряду формування їхньої пізнавальної активності. Для розв'язання цього завдання актуалізуємо концепт, постульований радянським педагогом М. Даниловим, якого вважають одним із перших дослідників проблеми пізнавальної активності дітей. Її сутність учений бачив у потребі й умінні учнів самостійно мислити, їхній здатності орієнтуватися в новій ситуації, самостійно виявляти важливі проблеми і завдання та знаходити підходи до їх розв'язання [138].

У проєкції формування знань із різних навчальних дисциплін, приміром, "Природознавства", пізнавальна самостійність учнів початкової школи може виявлятися в уміннях самостійно аналізувати й пояснювати певні процеси і явища, які відбуваються в неживій та живій природі, уміннях виконувати запропоновані вчителем навчальні завдання без сторонньої допомоги, а завдяки своєму критичному розуму, здатності висловлювати власну думку, незалежну від суджень інших. Таким чином, самостійність учнів на уроках природознавства виявлятиметься як здатність розуміти матеріал та застосовувати його в нових видах самостійних завдань.

У такому руслі не втратила науково-теоретичної і практичної актуальності обгрунтована П. Підкасистим за матеріалами теоретико-експериментальних досліджень модель самостійної діяльності учня, що передбачає постановку дидактичних і пізнавальних завдань, урахування специфіки формування їхніх самостійних дій. Доволі продуктивною є розроблена вченим практично-орієнтована класифікація різних видів самостійної роботи школярів [див.: 9].

Варто враховувати ту важливу обставину, що самостійність й активність учнів початкової школи в освітньому процесі – феномени взаємопов'язані, але не тотожні. Активність може не включати самостійності, коли, до прикладу, учень виявляє активність, але не виявляє самостійності при несвідомому читанні, механічному списуванні, копіюванні виробу на уроках ручної праці тощо. У процесі навчання самостійність виявляється в активності, спрямованій на набуття нових знань і

практичних умінь. Це пов'язане з формуванням пізнавальних інтересів та інших мотивів, які стимулюють і зміцнюють вольові зусилля для виконання тих чи інших завдань [2, 26].

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** З репрезентативно-синтезованого аналізу науково-педагогічного дискурсу випливає, що активізація пізнавальної діяльності учнів початкової школи передбачає свідоме, вольове, цілеспрямоване виконання розумової творчої, самостійної роботи, спрямованої на оволодіння знаннями, вміннями, навичками їхнього використання в навчальній та іншій практичній діяльності. У сучасному дискурсі утвердилася ініційована ще радянськими вченими стрижнева ідея, згідно з якою пізнавальна активність супроводжує будь-яку самостійну дію, що завжди спрямована на засвоєння нових знань, передбачає готовність до пошукової роботи.

Перспективи студій у вимірі порушеної проблеми вбачаємо у науково-теоретичному обґрунтуванні необхідності посилення в процесі підготовки майбутнього вчителя початкових класів орієнтирів і установок, згідно з якими він має давати учням не готові знання, а вчити їх активного пошуку шляхів і способів оволодіння ними. Це має стимулювати підготовку дидактичних матеріалів, які б інтегрували інноваційні методики, орієнтовані на підвищення пізнавальної активності дітей і розвиток їхніх творчих здібностей як необхідних умов осмисленого засвоєння знань.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бібік Н. М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів: монографія. Київ: ВІПОЛ, 1998. 199 с.
2. Вікова і педагогічна психологія: навчальний посібник / О. В. Скрипченко, Л. В. Волинська, З. В. Огороднійчук. Київ: Каравела, 2008. 400 с.
3. Данилов М. А. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения. *Советская педагогика*. 1961. № 8. С. 32–42.
4. Державний стандарт початкової освіти. 2018. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-standartu-pochatkovoyi-osviti>
5. Коломієць А. В. Особистісно орієнтоване навчання – шлях до формування інноваційної особистості: методичний посібник. Хмельницький, 2014. 98 с.
6. Коменский Я.А. Великая дидактика. Москва: Наркомпрос, 1939. 318 с. URL: [www.twirpx.com](http://www.twirpx.com).
7. Лернер И. Я. Дидактические основы познавательной самостоятельности учащихся

при изучении гуманитарных дисциплин. Москва, 1991. 278 с.

8. Парійчук І. Розвиток пізнавальної активності учнів початкових класів на уроках “Я у світі”. *Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти: збірник наукових праць*. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2017. С. 134–141.

9. Пидкасистый П. И. Самостоятельная деятельность учащихся: Дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения и творчества. Москва: Педагогика, 1972. 183 с.

10. Савченко О. Я. Умінь вчитися: навчальний посібник. Київ: Освіта, 1998. 192 с.

11. Савчин М. В. Педагогічна психологія. Київ: Альма-матер, 2007. 424 с.

12. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. Москва: Педагогика, 1974. 1024 с.

#### REFERENCES

1. Bibik, N. M. (1998). Formuvannia piznavalnykh interesiv molodshykh shkoliariv: monohrafiia [Formation of cognitive interests of junior students]. Kyiv, 199 p. [in Ukrainian].
2. Vikova i pedahohichna psykhohohiia: navchalnyi posibnyk (2008). [Age and pedagogical psychology]. (Ed.) O. V. Skrypchenko, L. V. Volynska, Z. V. Ohorodniichuk. Kyiv, 400 p. [in Ukrainian].
3. Danylov, M. A. (1961). Vospytanye u shkolnykov samostoiatelnosti y tvorcheskoi aktyvnosti v protsesse obucheniya [Education of schoolchildren independence and creative activity in the learning process]. *Soviet pedagogy*, Vol. 8. pp. 32–42. [in Russian].
4. Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity (2018). [State standard of primary education]. Available at: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> [in Ukrainian].
5. Kolomiiets, A. V. (2014). Osobystisno oriientovane navchannia – shliakh do formuvannia innovatsiinoi osobystosti: metodichniy posibnyk [Personally oriented learning – a way to form an innovative personality: a guide]. Khmelnytskyi, 98 p. [in Ukrainian].
6. Komenskiy, Ya. A. (1939). Velykaia dydaktyka [Great didactics]. Moscow, 318 p. Available at: [www.twirpx.com](http://www.twirpx.com). [in Russian].
7. Lerner, I. Ya. (1991). Dydaktycheskye osnovy poznatelnoi samostoiatelnosti uchashchysia pry yzuchenii humanitarnykh dystsyplin [Didactic bases of cognitive independence of students in the study of humanities]. Moscow, 278 p. [in Russian].
8. Pariichuk, I. (2017). Rozvytok piznavalnoi aktyvnosti uchniv pochatkovykh klasiv na urokakh “Ja u sviti” [Development of cognitive activity of

**ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС У ЛЬВІВСЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ІНСТИТУТІ (1944–1953):  
ОРГАНІЗАЦІЙНІ ТА ЗМІСТОВІ АСПЕКТИ**

primary school students in the lessons “I am in the world”]. *Current issues of preschool and primary education: a collection of scientific papers*. Zhytomyr, pp. 134–141. [in Ukrainian].

9. Pidkasistyiy, P. I. (1972). *Samostoyatel'naya deyatel'nost' uchashchisya: Didakticheskiy analiz protsessa i strukturyi vosproizvedeniya i tvorchestva* [Independent activity of students: Didactic analysis of the process and structure of reproduction and creativity]. Moscow, 183 p. [in Russian].

10. Savchenko, O. Ya. (1998). *Umii vchytysia: navchalnyi posibnyk* [Be able to learn: a textbook]. Kyiv, 192 p. [in Ukrainian].

11. Savchyn, M. V. (2007). *Pedahohichna psykholohiia* [Pedagogical psychology]. Kyiv, 424 p. [in Ukrainian].

12. Ushynskyi, K. D. (1974). *Izbrannye pedahohicheskie sochyneniya* [Selected pedagogical works]. Moskva, 1024 p. [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 07.10.2021

УДК 94(477.8):355“1944”

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.248327>

*Микола Галів, доктор педагогічних наук, доцент кафедри історії України  
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*

*Олександра Свійонтик, кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти  
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*  
*Мирослав Ющишин, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти  
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*

**ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС У ЛЬВІВСЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ  
ІНСТИТУТІ (1944–1953): ОРГАНІЗАЦІЙНІ ТА ЗМІСТОВІ АСПЕКТИ**

*У статті представлено результати дослідження організаційних і змістових аспектів освітньої діяльності Львівського державного педагогічного інституту (далі – ЛДПІ) у 1944–1953 рр. Під час дослідження застосовувалися наукові методи: історико-генетичний, проблемно-хронологічний, історико-типологічний, історико-системний, аналізу й синтезу. Проаналізовано такі аспекти організації освітнього процесу в ЛДПІ: графіки і змістові особливості навчання, студентська самостійна робота, педагогічна практика, виховання студентів. В інституті готували вчителів мови і літератури (української та російської), історії, фізики, математики, природничих дисциплін. Встановлено, що графіки навчального процесу, починаючи з 1944–1945 н.р. переважно не виконувалися. Значною проблемою до кінця 1940-х рр. в роботі всіх факультетів інституту була повна або часткова відсутність нових програм навчальних дисциплін, недостатнє забезпечення підручниками.*

***Ключові слова:** освітній процес; вища педагогічна освіта; Львівський державний педагогічний інститут; повсякдення; педагогічна практика.*

*Літ. 16.*

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

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

*Myroslav Yushchyn, Master's Student, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University*

**EDUCATIONAL PROCESS IN LVIV STATE PEDAGOGICAL INSTITUTE (1944–1953):  
ORGANIZATIONAL AND CONTENT ASPECTS**

*The article presents the results of research of organizational and contents aspects of educational activity of Lviv State Pedagogical Institute (hereinafter – LSPi) in 1944–1953. During the research scientific methods were used: historical-genetic, problem-chronological, historical-typological, historical-systemic, analysis and synthesis. The following aspects of the organization of the educational process in LDPI are analyzed: graphics and semantic features of training, independent training of students, pedagogical practice, ideological training of students. The institute trained teachers of language and literature (Ukrainian and Russian), history, physics, mathematics, and natural sciences. It is established that the educational process schedules, starting from 1944–1945 academic year,*

mostly not performed. A significant problem until the end of the 1940's in the work of all faculties of the LDPI was the complete or partial absence of new programs of academic disciplines, insufficient provision of textbooks. The content of educational work was influenced by ideological campaigns that took place in the USSR ("Zhdanovshchina"), the ideological popularization of Stalin's "linguistic works", and I. Pavlov's reflexological theory. It was investigated that the LDPI sought to control the independent training of students. Pedagogical practice took place mainly in schools of Lviv. Since the late 1940s, the directorate of the institute has required students to conduct classes and conduct ideological training of school pupils during pedagogical practice. Many LDPI students received high marks for their pedagogical practice, but there were cases when some students psychologically and methodically were not ready to work at school. Ideological training at the LDPI was aimed at the communist indoctrination of students. It covered various forms: lectures, excursions and meetings with famous Soviet figures, etc. Communist teachers have been attached to student groups since 1950 in order to exercise ideological influence and control (even monitor) students.

**Keywords:** educational process; higher pedagogical education; Lviv State Pedagogical Institute; everyday life; pedagogical practice.

**Постановка проблеми.** Одним із напрямів розвитку сучасної історико-педагогічної науки є так звана "історія інституцій". Вона передбачає вивчення минулого певних установ, організацій, структур, зокрема і закладів освіти. Основними аспектами, які беруться до уваги науковцями при вивченні історії певної інституції, є формування її структури, завдань, змісту діяльності, кадрового наповнення, матеріального забезпечення тощо. У контексті дослідження минувшини закладів вищої освіти України важливе значення має опрацювання матеріалів і написання історії тих вишів, які вже не функціонують. Серед таких закладів був і Львівський державний педагогічний інститут, відкритий у 1940 р. Він проіснував майже 20 років (за винятком років німецької окупації), але у 1960 р. його було переведено до Дрогобича і приєднано до Дрогобицького державного педагогічного інституту імені Івана Франка.

**Аналіз останніх досліджень.** Діяльність Львівського педагогічного інституту почати згадується в узагальнювальних працях з історії вищої освіти України загалом, і вищої педагогічної освіти зокрема. Серед них виділимо колективну працю "Вища школа Української РСР за 50 років" [1]; монографії І. Кошарного [11], В. Майбороди [14], О. Глузмана [2], Л. Прокопів [15], О. Лук'яненка [13]; дисертації Н. Головка [3], Т. Кобзарєвої [10], О. Сергійчука [16]. Однак синтезованого дослідження як історії Львівського педагогічного інституту загалом, так і окремих аспектів його діяльності (у тому числі освітньої) наразі не проводилося.

**Мета статті** – дослідити організаційні та змістові аспекти освітньої діяльності Львівського державного педагогічного інституту у 1944–1953 рр.

**Виклад основного матеріалу.** Львівський державний педагогічний інститут (далі – ЛДПІ) разом з Львівським державним учительським інститутом (далі – ЛДУІ) було організовано радянськими владними органами впродовж першої половини 1940 р. Вони розміщувалися в

одному приміщенні і керувалися спільною адміністрацією. Навіть кафедри для педагогічного і учительського вишів були спільними. Свою освітню діяльність обидва заклади розпочали 2 вересня 1940 р. [4, 23в]. У роки німецької окупації навчальний процес в ЛДПІ та ЛДУІ, звісно, не проводився. Ухвалою РНК УРСР 20 серпня 1944 р., після трирічної перерви ЛДПІ відновив свою діяльність у складі 4 факультетів – мовно-літературного (українське, російське та польське відділення), історичного, фізико-математичного та природничого. Учительський інститут мав три факультети: мовно-літературного (українське, російське та польське відділення), історичного та фізико-математичного [5, 1]. У довідці Львівського обкому КП(б)У від 5.10.1941 р. педагогічний та учительський інститути згадуються як одні з семи вишів Львова, які на той час відновили діяльність [12, 219–220]. Директором ЛДПІ й одночасно ЛДУІ став професор С. Смолінський [5, 29; 6, 19]. З 1950 р. цю посаду займав Г. Ломов [8, 44].

Заняття на всіх курсах ЛДПІ почалися 16 жовтня 1944 р., лише фізико-математичний факультет ЛДУІ розпочав свою роботу 1 жовтня того ж року. У 1944–1945 н.р. в педінституті навчалися такі курси: мовно-літературний факультет – I та III курси українського відділу, I, II та III курси російського відділу і I курс польського відділу, історичний факультет – I, II та III курси, фізико-математичний факультет – I та II курси, природничий факультет – I курс. В ЛДУІ навчалися: на мовно-літературному факультеті – I та II курси українського відділу, I курс російського відділу; на історичному факультеті – I курс; на фізико-математичному факультеті – II курс [5, 1].

Аналізуючи організацію освітнього процесу в ЛДПІ, зупинимось на таких його аспектах: графіки і змістові особливості навчання, студентська самостійна робота, педагогічна практика, виховання студентів.

*Графіки і змістові особливості навчання.* Встановлений на початку 1944–1945 н.р. графік занять не виконувався, не було стабільного розкладу занять, деякі дисципліни в ЛДП викладалися протягом одного семестру замість двох. Перед початком другого семестру на всіх факультетах було запроваджено єдину форму планування і обліку праці – графіки навчального процесу за курсами і факультетами, облік виконання робочих планів викладачів, облік виконання планів на факультетах, облік виконання індивідуальних академічного навантаження, облік консультаційної роботи. Навчальні плани для перших курсів були стабільними, для других і третіх курсів укладено перехідні навчальні плани з урахуванням трирічної перерви у навчанні. Загалом навчальні плани в ЛДП були виконані на 99 %, чого вдалося досягти шляхом впровадження 42-годинного робочого тижня на більшій частині курсів у другому семестрі 1944–1945 н.р. [5, 4].

На той час значною перешкодою в роботі на всіх факультетах була відсутність програм навчальних дисциплін. Переважно доводилось користуватися програмами, виданими до 1941 р. Нову програму одержано лише з основ марксизму-ленінізму. Незадовільно складалася ситуація з навчальною літературою. Підручників і посібників в інститутських бібліотеці і кабінетах було недостатньо. З окремих дисциплін (старослов'янська мова, фольклор, західноєвропейська література, загальне мовознавство, діамат та істмат, політекономія) взагалі не було літератури, а з деяких дисциплін (шкільна гігієна, історія народів СРСР, психологія, історія літератури) – лише один-два підручники. Задовільною виявилася ситуація з літературою на фізико-математичному факультеті, де навчалися невелика кількість студентів і нестачі підручників не спостерігалось [5, 4–5].

У 1946–1947 н.р. спостерігалось невиконання планів на окремих курсах: на II курсі історичного факультету (план виконано на 96,7 %), на III курсі історичного факультету (план виконано на 96,7 %). Причина полягала у важкому і довготривалому захворюванні викладача історії СРСР, якого не було ким замінити. Програму на цих курсах недовиконано на 22 години практичних занять. На II курсі фізико-математичного факультету не виконано 52 години з теоретичної механіки, оскільки посеред навчального року звільнено в. о. професора Серкомського (Міністерство освіти УРСР не затвердило йому професорської ставки у ЛДП, тоді як у Львівському державному університеті він її отримав) [6, 5–5зв].

На деяких курсах ЛДП у зазначеному навчальному році здійснено “перевиконання” навчальних планів за рахунок додаткових годин з української мови (по 10 годин на кожному курсі), які були введені згідно з розпорядженням Міністерства освіти УРСР від 15.01.1947 р., а також за рахунок додаткових годин для вивчення біографії Леніна і Сталіна (по 6 годин на кожному курсі) [6, 5зв].

Не всі програми відповідали вимогам часу. Так, узагалі не було програм з української і російської літератур. Програма дисципліни “Західноєвропейська література” була видана ще в 1939 р. Щоправда, 1945 р. звилися нові програми із педагогіки, психології, історії педагогіки, педагогічної практики, а також програми дисциплін фізико-математичного циклу. Підручниками на 1946–1947 н.р. повністю забезпечений був тільки фізико-математичний факультет. Для гуманітарних дисциплін, особливо “історичних” та “літературознавчих”, в ЛДП усе ще не було достатньої кількості підручників. Загалом, педагогічний інститут на той час виявився лише на 50 % забезпечений підручниками [6, 5зв–6]. Відзначимо, що у 1946–1947 н.р. відмінили військову підготовку, а фізичне виховання проводилося за навчальним планом 1941 р. [6, 6зв].

Аудиторні заняття в ЛДП впродовж 1948–1949 н.р. проводилися стабільно, хоча спостерігалось відхилення від установленого графіка, особливо у другому півріччі, коли захворів завідувач кафедри російської мови доцент Старухін. Крім того, у першому півріччі не прочитано 30 годин з історії України через “неуважне ставлення” до своєї роботи викладачки Н. Цимбал. Для контролю за якістю викладання, лекції викладачів відвідували завідувачі кафедр та декани факультетів, стенографувалися деякі заняття [7, 3зв–4].

На початку 1948–1949 н.р. уведено заняття для підготовки вчителів музики і співів як додаткової професії. Заняття з сольного і хорового співу було організовано у трьох студентських групах. Водночас в ЛДП діяв хор та духовий оркестр. У групі підготовки вчителів співу виділявся студент Кущенко, який успішно керував змішаними та однорідними хорами [7, 4зв–5].

Керівництво освітнім процесом в ЛДП здійснював заступник директора із навчально-наукової роботи І.Д. Донець. Він протягом 1948–1949 н.р. відвідав 62 заняття в інституті. У цьому навчальному році широко використовували викладання окремих дисциплін шляхом проведення відкритих лекцій та практичних занять

з подальшим їх обговоренням. Загалом за навчальний рік проведено 62 відкритих лекції, які відвідували члени різних кафедр. Під час обговорень у протоколах фіксували висновки і пропозиції. Найкращими були визнані такі кафедри інституту: педагогіки і психології, основ марксизму-ленінізму, фізики і хімії [7, 6–6зв]. Потрібно відзначити, що у 1948 – 1949 н.р. основний пріоритет спрямовано на вивчення здобутків російської та радянської науки, не лише в галузях історії і літератури. На противагу “низькопоклонству перед Заходом”, популяризувалися “досягнення” радянської науки, для чого були введені окремі дисципліни [7, 7–7зв].

Екзаменаційна успішність була доволі високою. Українське відділення факультету мови і літератури ЛДПІ у 1949 р. відзначилося тим, що студенти усіх чотирьох курсів склали екзамен за рік (за винятком трьох студентів). Студенти російського відділу навчалися дещо слабше. Але загалом по факультету 302 студенти склали іспити, з них 38 на “відмінно” і 57 на “добре”. Тож 31 % студентів факультету мови і літератури отримав позитивні оцінки. Схожий стан справ був на такому ж факультеті. Вищою виявилася успішність на історичному факультеті ЛДПІ: 100 % студентів з’явилися на іспити, з 135 студентів на “відмінно” і “добре” склали екзамен 66 осіб (майже 50 %). На фізико-математичному факультеті з 200 студентів 175 склали екзамен під час сесії, з них на “відмінно” і “добре” – 75 осіб. На природничому факультеті зі 108 студентів склали екзамен 105, з них на “відмінно” і “добре” – 51 особа [7, 8зв].

У 1949 р. припинили набирати студентів на вечірнє відділення ЛДПІ, а також і на всі відділення ЛДУІ, де відкрито лише відділення іноземних мов: англійської і французької [7, 12]. У 1950 – 1951 н.р. усі навчальні плани в ЛДПІ були в основному виконані. Невиконаними залишилися декілька годин з нової історії народів Сходу на III курсі історичного факультету. Програмами дисциплін були забезпечені всі факультети. Не було програм лише з двох дисциплін: фізіологія людини і тварин, методика літератури. За наказом Міністерства вищої освіти СРСР уведено викладання нової дисципліни: “Основи Сталінського вчення про мови” [8, 10].

У дусі часу в ЛДПІ до програм багатьох дисциплін було введено твори Й. Сталіна з питань мовознавства. Перед початком 1950–1951 н.р. лінгвістичні кафедри інституту провели два об’єднані засідання, на яких внесли зміни до програм “відповідно до праць Сталіна”. Створена партбюро і дирекцією інституту комісія на початку

жовтня 1950 р. вивчала стан “перебудови” програми на кафедрі української мови. Викладання мов в ЛДПІ двічі перевірялися комісіями Міністерства вищої освіти СРСР і Управління вищої школи Ради Міністрів УРСР. Працівники кафедри марксизму-ленінізму відвідали понад 20 лекцій викладачів мов. Було розкритиковано програму викладання російської мови, яка, на думку членів кафедри марксизму-ленінізму, недостатньо відповідала “Сталінським вимогам до вивчення мов”. Загалом лекції викладачів мовних кафедр різні перевіряльники відвідували по 9–11 разів. Усі написані лекції з дисципліни “Основи Сталінського вчення про мови” перед читанням в аудиторіях обговорювалися на кафедрах. У листопаді 1950 р. проведено дводенну конференцію, на якій були підбиті підсумки “оволодіння викладацьким складом інституту праць Сталіна з мовознавства”. Участь у конференції взяли всі викладачі інституту [8, 19–20].

Виконуючи рішення сесії Академії наук СРСР і Академії медичних наук СРСР, присвячені розвитку і впровадженню вчення академіка І. Павлова, керуючись наказом Міністерства вищої освіти СРСР від 21.07.1950 р., в ЛДПІ здійснено низку заходів. Зокрема, проведено об’єднані засідання кафедр марксизму-ленінізму, зоології, педагогіки, психології, фізвиховання та інших, під час яких обговорювалися праці академіка. Було організовано дводенну конференцію, присвячену життю і діяльності І. Павлова. Дирекція ЛДПІ запросила з Москви для читання лекцій викладачам учня академіка І. Павлова – доктора біологічних наук Фролова. Перед початком навчального року програми низки дисциплін були змінені з урахуванням рішень сесії Академії наук СРСР. Програми з психології, анатомії, педагогіки значно змінилися, а програму з фізіології людини і тварин цілковито відкинута і розроблено нову, яка містила ідеї І. Павлова [8, 21–22]. Для вчителів Львова і області викладачі кафедр ЛДПІ прочитали майже 60 лекцій, які поширювали павловські ідеї. Бібліотека інституту значно поповнилася працями І. Павлова [8, 24].

Обов’язком керівництва було відвідування занять. Зокрема, в 1950–1951 н.р. директор інституту і його заступники відвідали 79 занять, декани – 86, завідувачі кафедр – 342. У результаті деякі викладачі були звільнені з роботи, іншим зробили зауваження [8, 11]. Навчальна робота перевірялась також міністром освіти УРСР Г. Пінчуком, заступником начальника управління педвузів Ф. Усенком, комісією Управління вищої школи при Раді Міністрів УРСР, комісією

Міністерства вищої освіти СРСР. Протягом 1,5 місяця члени комісії перевіряли документацію кафедр, відвідували лекції, екзамени та заліки [8, 13].

Постанови ЦК ВКП(б) і ЦК КП(б)У з ідеологічних питань, розпорядження Міністерства вищої освіти СРСР і Міністерства освіти УРСР, звісно ж, уважалися в ЛДПІ керівними документами щодо перебудови програмно-навчальної роботи у напрямі боротьби з “ідеологією українського буржуазного націоналізму”. Критикувалися лекції деяких викладачів через те, що вони не були “політично загострені”. Наприклад, викладачку кафедри марксизму-ленінізму А. Сухову розкритикували за те, що, на думку комісії, “недостатньо глибоко показала зрадницьку роль Тіто і його кліки у Югославії під час Другої світової війни і в післявоєнний період” [8, 10–12].

*Студентська самостійна робота.* Традиційно значну увагу в радянській вищій школі присвячували самостійній роботі студентів, під якою розуміли як підготовку до семінарських, практичних занять, так і написання курсових робіт, участь у гуртках тощо. У 1944–1945 н.р. значна частина студентів ЛДПІ, особливо першого курсу, не мали навичок самостійної роботи. Тож викладачі змушені були на початку лекційного курсу давати рекомендації студентам щодо конспектування лекцій, роботи над літературою. Працівники кафедри педагогіки С. Смолінський і В. Зиза на всіх факультетах виголосили інструктивні доповіді про графік самостійної роботи студента. У березні 1945 р. навіть проведено методичну конференцію з питань студентської самостійної роботи із таким порядком денним: гігієна і організація розумової праці, бюджет часу студента, праця над книжкою, доповіді кращих студентів про свою самостійну роботу. Вже в другому семестрі кожен студент ЛДПІ змушений був укласти графік власної самостійної роботи [5, 5–5зв].

У звіті про роботу ЛДПІ за 1948–1949 н.р., зазначалося, що в закладі була добре організована самостійна робота студентів, яка також була плановою. З боку викладацького складу студентам надавалися практичні поради наприклад, як скласти графік самостійної роботи і планувати позанавчальну діяльність. Найкращі результати із самостійної роботи показали студенти історичного факультету та українського відділення факультету мов і літератури. Особливе значення для організації самостійної роботи мали курсові роботи, здійснюючи які, на думку керівництва вишу, студенти отримували “навички наукової роботи” [7, 4–4зв].

Відтак акцентувалася увага на посиленні

контролю з боку кафедр за самостійною роботою студентів. У 1950–1951 н.р. кафедри ставили завдання викладачам і асистентам, які вели практичні заняття, уважно вивчати самостійну роботу кожного студента. Організовувалися зустрічі першокурсників зі студентами-відмінниками старших курсів, які “ділилися досвідом самостійної роботи над навчальним матеріалом”. Кращими щодо організації і контролю за самостійною роботою студентів в цьому навчальному році вважалися кафедри зоології, хімії, деякі викладачі основ марксизму-ленінізму [8, 13–14].

У 1953–1954 н.р. викладачі кафедр ЛДПІ читали для студентів лекції на теми методики роботи над книгою, конспектування лекцій і роботи з першоджерелами. Деякі кафедри навіть викликали студентів на свої засідання, вимагаючи звіт про самостійну роботу. Окремі викладачі займалися ретельною перевіркою конспектів лекцій студентів начебто “для перевірки правильності і форми записів з подальшим аналізом якості конспектування”. Великим недоліком в організації самостійної роботи студентів була відсутність в ЛДПІ читального залу на необхідну кількість місць. При кількості 1200 студентів інститут мав читальний зал на 50 місць, що не могло повністю забезпечити їхні потреби [9, 17].

*Педагогічна практика.* У 1944–1945 н.р. педагогічна практика відбувалася у трьох школах Львова: двох українських (№ 4 і № 31) та одній російській (№ 21). Практику проходили 35 студентів: 13 студентів історичного та мовно-літературного факультетів педагогічного інституту і 17 студентів фізико-математичного та мовно-літературного факультетів учительського інституту. Студенти отримали друковані завдання з практики на кожен тиждень. Педагогічна практика проходила за планом, затвердженим ще 1941 р. Наприкінці кожного тижня проводилися підсумкові конференції студентів, де заслуховували звіти про виконану роботу. Відмінні оцінки за практику отримали 19 студентів, добрі – 13, середні – 2. При оцінюванні враховували проведені уроки, конспекти, участь у позашкільних і позакласних заходах. Деякі вчителі не були зацікавлені у практиці і байдуже ставилися до студентів, обмежуючись схематичними загальними вказівками [5, 6–7].

Педагогічна практика у першому півріччі 1946–1947 н.р. проводилася на IV-х курсах, у другому півріччі – на III-х курсах ЛДПІ і на II-х курсах ЛДУІ. Вона відбувалася у школах Львова (№ 4, 14, 23, 49 і 16). Для студентів-практикантів



проводилися відкриті уроки методистів: директора інституту проф. С. Смолінського, викладачів Ю. Редька та І. Михалевського. Деякі школи “не дуже радісно” приймали студентів на практику, особливо у I-й і IV-й чвертях, мотивувавши це тим, що в цей період робота в школі має особливий характер, тому практика студентів заважає проводити освітню діяльність [6, 6зв–7]. Члени кафедри педагогіки, особливо В. Зиза, побували на багатьох уроках студентів-практикантів і взяли участь в їх аналізі [6, 7зв].

Негативним у проведенні педагогічної практики, було те що її початок (1 вересня) збігався з початком навчального року у школі. У такий час розклад занять у школі не був стабільним, а деякі школи до 1 вересня ще не завершили ремонт. Загалом педпрактика в 1946–1947 н.р. була підготовлена і проведена значно краще, ніж в минулі роки, зокрема, вперше проведено психологічну практику і об'єднано психологічний і педагогічний аналізи уроків та інших видів робіт у школі [6, 7зв].

У 1948–1949 н.р. студенти проходили педагогічну практику у 14-ти школах Львова. Методисти відвідували уроки. Позитивні оцінки отримали ті студенти, які активно здійснювали позакласну роботу. Усі студенти з'явилися на педагогічну практику. У результаті зі 141 практиканта тільки один отримав незадовільну оцінку [7, 5–5зв].

На 1950–1951 н.р. педагогічна практика других курсів ЛДУІ, третій і четвертий курсів ЛДПІ проводилася у 17-ти школах Львова, з якими були укладені відповідні угоди. У цьому навчальному році практикувалися 473 студенти, тільки 4 отримали незадовільні оцінки. Значну увагу приділяли оцінюванню проведеної студентами-практикантами шкільної виховної роботи, яку прирівнювали до уроків. У всіх школах студенти організували виховні заходи: виховну годину, піонерські збори, комсомольські збори. Польову практику студентів природничого факультету проведено відповідно до програми. Основною базою польової практики були колгоспи Бібрського району Львівської області, біоферма Львівського сільськогосподарського інституту та ботанічний сад ЛДПІ [8, 15–18].

Відзначимо, що під час практики студентів Львівського ДПІ у 1950 р. виявилось, що деякі з них погано знали підручники і програми середньої школи, не вміли складати конспекти та працювати з книжками. Однією з головних залишалася мовна проблема. Практиканти не знали досконало ні російської, ні української. Занадто помітним було й хвилювання перед аудиторією. У багатьох

тремтіли руки. Молодих людей не навчили триматися перед аудиторією. Одна зі львівських студенток через подібне хвилювання навіть не змогла провести урок [13, 295].

Педагогічну практику проходили у вересні та жовтні 1953 р. студенти четвертих курсів факультетів ЛДПІ – 210 осіб: 104 студенти фізико-математичного і біологічного факультету, 103 студенти історико-філологічного факультету. До кожної групи закріплювався керівник-методист. Найкращими керівниками-методистами керівництво ЛДПІ вважало таких викладачів: Т. Марусенко, Ф. Ткач, З. Калініна (історико-філологічний факультет), О. Вагилевич, І. Землянський, Л. Романова (фізико-математичний і біологічний факультет) [9, 18–19]. Під час практики студенти проводили екскурсії на підприємства Львова, наприклад, на фабрику музичних інструментів, маслозавод, завод автотранспорту, вагоноремонтний завод, трамвайно-тролейбусне управління [9, 23]. Однак траплялося, що не всі студенти добре володіли методикою проведення уроків і знанням програмного матеріалу [9, 24].

*Виховання студентів.* Першорядним напрямом виховної роботи в ЛДПІ було “ідейно-політичне виховання”. Після завершення Другої світової війни серед студентів активно проводилася пропаганда про велич Червоної Армії та її керівника Сталіна. На таку тематику в інституті виголосили 32 доповіді. Кожного дня впродовж 1944–1945 н.р. на великій перерві проводили “десятихвилинку”, де інформували студентів про події на фронтах Другої світової війни. Проводились тематичні виставки, присвячені різним подіям радянської історії [5, 11].

“Політико-виховна робота” проводилась в академічних групах на факультетських і на загальних інститутських зборах студентів, а також шляхом окремих спеціальних заходів. Роботу в групах проводили “прикріплені” викладачі – “ідейні керівники”. У групах опрацьовували питання поточної політики, поведінки та дисципліни студентів, методики самостійних занять, зачитувалися накази директора, а також вивчалися керівні матеріали компартії і Міністерства освіти. 26 і 27 травня 1947 р. відбулася конференція, на якій підбито підсумки щодо вивчення студентами біографій Леніна та Сталіна. У травні того ж року в інституті був проведений диспут на тему “Моральне обличчя молодої людини нашої епохи” [6, 12–13].

У 1950–1951 н.р. до академічних груп за вказівкою партійного бюро ЛДПІ були прикріплені викладачі-комуністи, які складали плани політико-виховної роботи у групах, щотижня проводили

політзаняття та політінформації. Вони постійно вивчали настрої та побут студентів, давали завдання студентам проводити політично-просвітницьку роботу під час канікул [8, 28–29]. У педінституті систематично читали лекції на політичні теми, наприклад, “Українські буржуазні націоналісти – вороги українського народу, агенти англо-американського імперіалізму”, “Сталін і колгоспне селянство” (І. Росохін), “Лев Толстой – дзеркало російської революції” (ст. викладач А. Позняков). Такі лекції відбувалися кожної суботи. Частина студентів виступали з іделогічними лекціями в установах, підприємствах і закладах освіти міста [8, 31–32].

Ідейно-виховна робота в ЛДПІ 1953 р. проводилася шляхом лекційної роботи зі студентами та викладачами, семінарських занять, проведення політінформації для студентів, науково-теоретичних конференцій, організації екскурсій та зустрічей з відомими людьми Львівської області та УРСР. Студенти побували на 14 екскурсіях у музеях Львівщини. В інституті було впроваджено шість додаткових курсів з вивчення історії і теорії КПРС, політекономії проведено 13 тематичних вечорів, присвячених радянським письменникам і вченим [9, 38, 40–42].

**Висновки.** Отже, з жовтня 1944 р. заняття велися на чотирьох факультетах ЛДПІ: мовно-літературному, історичному, фізико-математичному та природничому. Графіки навчального процесу, починаючи з 1944–1945 н.р. переважно не виконувалися. Значною проблемою у 1940-х рр. в роботі всіх факультетів була повна або часткова відсутність нових програм навчальних дисциплін. У 1944–1947 рр. спостерігалися проблеми у забезпеченні підручниками, особливо для гуманітарних дисциплін. На зміст освітньої праці мали вплив ідеологічні кампанії, які відбувалися в СРСР. У 1947–1948 рр. деяких викладачів інституту критикували за помилки під час викладання історії та літератури, схиляння перед західною наукою. З 1949–1950 рр. великого значення у навчальному процесі надавали “мовознавчим працям” Й. Сталіна. З 1950 р. зміст програм перебудовувався через ідеологічну популяризацію теорії І. Павлова. В умовах тотального контролю над життям студентства, закономірною була увага керівництва і педагогів ЛДПІ до самостійної роботи здобувачів освіти. Її прагнули контролювати, унормувати за допомогою графіків та чітких методик опрацювання літератури, конспектування лекцій тощо. Педагогічна практика відбувалася переважно у школах Львова. З кінця 1940-х рр. від студентів вимагали не лише якісного

проведення уроків, але і виховної роботи з учнями. Попри часто високу успішність студентів, траплялися випадки їх методичної і психологічної неготовності до роботи в школі. Виховна діяльність ЛДПІ зосереджувалася переважно в політико-ідеологічній площині й спрямовувалася на комуністичну індоктринацію студентів. Вона охоплювала різноманітні форми – від звичайних лекцій до екскурсій і зустрічей з відомим радянськими діячами. Задля ідеологічного впливу і водночас контролю (навіть стеження) за студентством з 1950 р. до академічних груп у ЛДПІ прикріплювалися викладачі-комуністи, які склали плани “політико-виховної роботи” у групах, щотижня проводили політзаняття та політінформації, постійно вивчали настрої та побут студентів. Перспективним напрямом досліджень є з’ясування змін в освітньому процесі ЛДПІ у роки “відлиги”.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Вища школа УРСР за 50 років Радянської влади: у 2-х частинах. Ч. 1. Київ, 1967. 396 с.
2. Глузман А. Тенденции развития университетского педагогического образования в Украине. Киев, 1997. 479 с.
3. Головки Н. Восстановление и развитие системы высшего и среднего педагогического образования Украинской ССР (1943–1950 гг.). Киев, 1987. 156 с.
4. Державний архів Львівської області (далі – ДАЛО). Ф. Р-7: Львівський державний педагогічний інститут. Оп. 1. Спр. 5. – 52 арк.
5. ДАЛО. Ф. Р-7. Оп. 1. Спр. 31. – 31 арк.
6. ДАЛО. Ф. Р-7. Оп. 1. Спр. 40. – 41 арк.
7. ДАЛО. Ф. Р-7. Оп. 1. Спр. 51. – 43 арк.
8. ДАЛО. Ф. Р-7. Оп. 1. Спр. 65. – 135 арк.
9. ДАЛО. Ф. Р-7. Оп. 1. Спр. 109. – 97 арк.
10. Кобзарева Т. Развитие высшего заочного педагогического образования в Украинской ССР (1928–1975 гг.). Киев, 1977. 122 с.
11. Кошарний І. У сузір’ї соціалістичної культури. Культурне будівництво у возз’єднаних областях Української РСР (1939–1958 рр.). Львів: Вища школа, 1975. 238 с.
12. Культурне життя в Україні. Західні землі. Документи і матеріали. Т. 1: 1939–1953. Київ: “Наукова думка”, 1995. 750 с.
13. Лук’яненко О. “Найближчі друзі партії”: колективи педагогічних вишів України в образах щодення 1920-х – першої половини 1960-х років: Монографія. Полтава: Видавництво “Сімон”, 2019. 658 с.
14. Майборода В. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985 рр.). Київ: Либідь, 1992. 195 с.

15. Прокопів Л. Навчально-виховна робота з обдарованою молоддю у вищих педагогічних закладах України (друга половина ХХ ст.). Івано-Франківськ: Плай, 2005. 256 с.

16. Сергійчук О. Вища школа України в умовах лібералізації суспільного життя 1953–1964 рр. Автореф. дис... канд. істор. наук. Київ, 2002. 17 с.

#### REFERENCES

1. Vyshcha shkola URSR. Vyshcha shkola URSR za 50 rokov Radianskoi vlyady: u 2-kh chastynakh. Ch. 1. (1967). [Higher school of the USSR for 50 years of Soviet power: in 2 parts. Part 1]. Kyiv, 396 p. [in Ukrainian].

2. Gluzman, A. (1997). Tendentsyi razvityia universitetskogo pedagogicheskogo obrazovaniia v Ukrainie [Trends in the development of university pedagogical education in Ukraine]. Kiev, 479 p. [in Russian].

3. Holovko, N. (1987). Vosstanovlenye i razvitie sistemy vysshogo i srednego pedagogicheskogo obrazovaniia Ukrainiskoi SSR (1943–1950 gg.) [Restoration and development of the system of higher and secondary pedagogical education of the Ukrainian SSR (1943–1950)]. Kiev, 156 p. [in Russian].

4. Derzhavnyi arkhiv Lvivskoi oblasti (DALO). Fond. R-7: Lvivskiy derzhavnyi pedahohichnyi istytut. Op. 1. Spr. 5. – 52 ark. [State Archives of Lviv Region (SALR). Found R-7: Lviv State Pedagogical Institute. Description 1. Cases 5. – 52 p.]. [in Ukrainian].

5. DALO. F. R-7. Op. 1. Spr. 31. – 31 ark. [SALR. F. R-7. D. 1. C. 31. – 31 p.]. [in Ukrainian].

6. DALO. F. R-7. Op. 1. Spr. 40. – 41 ark. [SALR. F. R-7. D. 1. C. 40. – 41 p.]. [in Russian].

7. DALO. F. R-7. Op. 1. Spr. 51. – 43 ark. [SALR. F. R-7. D. 1. C. 51. – 43 p.]. [in Russian].

8. DALO. F. R-7. Op. 1. Spr. 65. – 135 ark. [SALR. F. R-7. D. 1. C. 65. – 135 p.]. [in Russian].

9. DALO. F. R-7. Op. 1. Spr. 109. – 97 ark. [SALR. F. R-7. D. 1. C. 109. – 97 p.]. [in Russian].

10. Kobzareva, T. (1977). Razvitie vysshogo

zaochnogo pedagogicheskogo obrazovaniia v Ukrainiskoi SSR (1928–1975 gg.) [Development of higher correspondence pedagogical education in the Ukrainian SSR (1928–1975)]. Kiev, 122 p. [in Russian].

11. Kosharnyi, I. (1975). U suziri sotsialistychnoi kultury. Kulturne budivnytstvo u voz'iednanykh oblastiakh Ukrainiskoi RSR (1939 – 1958 rr.) [In the constellation of socialist culture. Cultural construction in the reunited regions of the Ukrainian SSR (1939 – 1958)]. Lviv, 238 p. [in Ukrainian].

12. Kulturne zhyttia v Ukraini. (1995). Kulturne zhyttia v Ukraini. Zakhidni zemli. Dokumenty i materialy [Cultural life in Ukraine. Western lands. Documents and materials]. T. 1: 1939–1953. Kyiv, 750 p. [in Ukrainian].

13. Lukianenko, O. (2019). “Naiblyzhchi druzi partii”: kolektyvy pedahohichnykh vyshiv Ukrainy v obrazakh shchodennia 1920-kh – pershoi polovyny 1960-kh rokiv [“The closest friends of the party”: teams of pedagogical institutes of Ukraine in the images of everyday life of the 1920s – first half of the 1960s]. Poltava, 658 p. [in Ukrainian].

14. Maiboroda, V. (1992). Vyshcha pedahohichna osvita v Ukraini: istoriia, dosvid, uroky (1917–1985 rr.) [Higher pedagogical education in Ukraine: history, experience, lessons (1917–1985)]. Kyiv, 195 p. [in Ukrainian].

15. Prokopiv, L. (2005). Navchalno-vykhovna robota z obdarovanoiu moloddu u vyshchych pedahohichnykh zakladakh Ukrainy (druga polovyna XX st.) [Educational work with gifted youth in higher pedagogical institutions of Ukraine (second half of the XX century)]. Ivano-Frankivsk, 256 p. [in Ukrainian].

16. Serhiichuk, O. (2002). Vyshcha shkola Ukrainy v umovakh liberalizatsii suspilnoho zhyttia 1953–1964 rr. [Higher School of Ukraine in the conditions of liberalization of public life 1953–1964]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv, 17 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 21.09.2021



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

*Рудольф Штайнер  
австрійський вчений, філософ*

*“Ніхто не зможе побудувати для Вас міст, на якому Ви повинні перетнути потік життя, ніхто, крім Вас самих”*

*Фрідріх Ніцше  
німецький філософ*



УДК 373.3.015.31:172.15

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.248333>

**Наталія Калита**, кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедри педагогіки і методики початкової освіти  
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка  
**Микола Пантюк**, доктор педагогічних наук, професор  
кафедри педагогіки і методики початкової освіти  
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

## НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розкрито питання національно-патріотичного виховання особистості; обґрунтовано поняття “національного” та “патріотичного” виховання; висвітлено особливості формування національно-патріотичних почуттів в учнів початкової школи; розкрито форми впровадження елементів національно-патріотичного виховання у школі. Встановлено, що основною метою національного виховання є передача молодому поколінню соціального досвіду, духовної культури народу, його ментальних настанов, світоглядних цінностей тощо.

**Ключові слова:** національно-патріотичне виховання; початкова школа; особистість; учень.

**Лит. 9.**

**Nataliya Kalyta**, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the  
Pedagogy and Methods of Primary Education Department  
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University  
**Mykola Pantyuk**, Doctor of Sciences (Pedagogy),  
Professor of the Pedagogy and Methods of Primary Education Department  
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

## NATIONAL AND PATRIOTIC EDUCATION OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN

The article reveals the issue of national and patriotic education of the personality; the concepts of “national” and “patriotic” education are substantiated; the features of the introduction and formation of national and patriotic education of students in the conditions of primary school are elucidated; forms of the introduction of national and patriotic education elements in school are revealed.

National and patriotic education is an important component of the educational process. Personality is an important pedagogical regularity in this process. It is during the development of personality that important effective ways of cognition take place; these are the ways of cognition from native to foreign, from near to far, from national to international, world one.

Such normative documents as the State national program “Education” (“Ukraine of the XXI century”), “National program of patriotic education of citizens, the development of spirituality”, the Law of Ukraine “On Education”, “National Doctrine of Education Development” outline a range of problems that reflect love to the Motherland, respect for symbols, awareness of the civil duty on the basis of national and universal values, affirmation of the personality as a citizen-patriot of his/her state.

The concept of national and patriotic education is revealed. National education is a system of views, beliefs, ideals created on the basis of the principles of national pedagogy and designed to form the worldview consciousness and value orientations of children and students. The article points out that the problem of national and patriotic education was studied by the leading figures of pedagogy K. Ushinsky,

V. Sukhomlynsky, G. Vashchenko, O. Vyshnevsky and others.

The conception of national and patriotic education of children and youth defines patriotic education as a component of national education. Its main goal is to become a self-sufficient citizen – a patriot of Ukraine, ready to perform civil constitutional duties, to inherit the spiritual and cultural heritage of the Ukrainian people.

The main tasks of national and patriotic education are the development of high social activity, civil responsibility, spirituality in the society and also the formation of civil society. Civil society will consist of citizens who have a high level of consciousness and the ability to show it in everyday activities ensuring constant development.

**Keywords:** national and patriotic education; patriotism; national education; primary school; personality; student.

**П**остановка проблеми. Сучасні посилення протистояння, в тому числі і глобалізаційно-інтеграційні умови у військового, у міждержавних стосунках, зневіра світовій економіці та культурі, людей у тих цінностях, які споконвіку вважаються

непорушними і святими, обумовлюють важливість національно-патріотичного виховання молоді. Історичний досвід державотворення в Україні, консолідаційні зусилля народу протистояти російській агресії (з 2014 р.) та зберегти свою національну ідентичність актуалізують проблему формування в учнів почуття патріотизму в умовах школи та поза нею.

Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI ст.), Закон України “Про освіту”, “Національна доктрина розвитку освіти” окреслюють коло завдань, вирішення яких сприяє розвитку в учнів почуття любові до Батьківщини, утверджує особистість як громадянина – патріота своєї держави, формує повагу до національних символів та усвідомлення своїх громадянських прав і обов’язків на основі поєднання національних і загальнолюдських цінностей.

Початкова школа є першим ступенем обов’язкової загальної освіти, тим фундаментом, який відповідно до вікових особливостей та Державного стандарту формує життєво необхідні компетенції, закладає у свідомості дитини моральні цінності та якості особистості, її світогляд. Головним завданням закладів освіти визначено, що “потрібно так будувати виховну діяльність, щоб приклади авторитетних учителів, шкільне середовище виховували дітей у душі патріотизму” [5]. Для учнів важливо навчитися глибоко розуміти історію свого народу, особливості національної ідентичності, адже “завдання педагогів полягає в тому, щоб слова “Україна”, “патріотизм” не були пустими, а набували для дитини особливого сенсу, тобто сприймалися “не лише розумом, а й серцем” [5].

Національне виховання визначає зміст та систему принципів національної педагогіки, яка складається з народної творчості, надбань культури, літератури тощо. В енциклопедії освіти, зазначено що “національне виховання – це створена на основі принципів національної педагогіки система поглядів, переконань, ідеалів, покликаних формувати світоглядну свідомість та ціннісні орієнтації дітей і учнівської молоді...” [2].

Патріотичне виховання є складовою національного виховання, в перекладі “патріотизм” означає “земля батька, предка”. У Енциклопедії освіти, В. Ткаченко зазначає, що “патріотизм в молодшого школяра проявляється через пізнання сторінок національної історії, великодушність і правосвідомість, жагу подвигу й служіння своєму народові, готовність терпіти і боротися” [11].

**Аналіз останніх досліджень.** Питання національно-патріотичного виховання не втрачало своєї актуальності упродовж усієї історії

педагогіки, зокрема висвітлювалися у працях Г. Сковороди, К. Ушинського, В. Сухомлинського, Г. Ващенко та ін. Над проблемою реформування сучасного змісту освіти, виробленням та реалізацією засад особистісноорієнтованої освітньої парадигми, розробкою та впровадженням шляхів і засобів національного виховання дітей та учнівської молоді на сучасному етапі духовного розвитку національного відродження України працювали І. Бех, О. Вишневський, В. Кононенко, П. Кононенко, О. Кобрій, В. Кузь, М. Пантук, Т. Пантук, Ю. Руденко, М. Чепіль та ін. Розробки проблеми національно-патріотичного виховання молоді відображено у дисертаціях М. Качур, Л. Кулішенко, І. Лебідь та ін. Однак, незважаючи на чисельні напрацювання, проблема не втратила своєї актуальності, що обумовило вибір теми нашої статті.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні основ національно-патріотичного виховання та впровадженні його змісту в освітній процес сучасної початкової школи.

**Виклад основного матеріалу.** Вирішення проблеми національно-патріотичного виховання корелюється із завданням формування соціальних та громадянських компетентностей в учнів початкових класів, які орієнтовані на усвідомлення ідей справедливості, демократії, прав та обов’язків людини, добробуту та здорового способу життя, співпрацю з іншими людьми, уміння цінувати культурне розмаїття різних народів та ідентифікувати себе як громадянина України.

Національно-патріотичне виховання – це фундамент, методолого-філософська основа, найважливіший засіб і джерело формування особистісних рис громадянина України, незалежно від національної належності вихованця [2].

Головною метою національно-патріотичного виховання виступає прищеплення особистості віри в українську ідею, в основу якої покладено служіння Україні, через набуття молодим поколінням соціального досвіду; успадкування духовних надбань українського народу, настанов його національної ментальності, своєрідності світогляду. Виховання здатності зберігати свою національну ідентичність, досягнення високої культури міжнародних взаємин, розвиток духовних, фізично досконалих, різнобічно розвинених особистостей [2].

Спільною настановою низки концепцій та положень, освітньо-нормативних документів, законів, рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання молодших школярів є трактування цього освітнього напрямку у змісті,

формах і засобах формування почуття любові та поваги до своїх батьків, Батьківщини, країни, території, поваги до народних звичаїв, традицій, рідної та державної мови, національної і державної символіки – Конституції, Герба, прапора, гімну України тощо. З цими напрямками учні ознайомлюються на уроках літературного читання, української мови, курсу “Я досліджую світ”, у позакласній та позашкільній діяльності початкової школи.

Головною особливістю національно-патріотичного виховання молодого покоління є формування в особистості ціннісного ставлення до навколишнього середовища. В основу системи національно-патріотичного виховання покладено ідею розвитку української державності як консолідуючого чинника розвитку суспільства і нації в цілому. Форми і методи виховання базуються на українських народних традиціях, кращих надбаннях української національної та світової педагогіки [4].

Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді визначає патріотичне виховання як складову національного виховання, головною метою якого є становлення самодостатнього громадянина – патріота України, готового до виконання громадянських конституційних обов'язків, до успадкування духовних і культурних надбань українського народу. Основними завданнями національно-патріотичного виховання визначено “розвиток у суспільстві високої соціальної активності, громадянської відповідальності, духовності, становлення громадянського суспільства, що складатиметься з громадян, які володіють високою свідомістю та здатністю проявити її в повсякденній діяльності з забезпеченням сталого розвитку” [4].

В освітньому процесі національно-патріотичного виховання молодших школярів учитель керується історико-педагогічною спадщиною видатних українських педагогів минулого і сьогодення. Як зазначають М. Пантюк і Т. Пантюк, тут важливо засвоїти досвід розбудови національної, власне української школи. Адже саме у часи національного відродження посилюється увага до проблем мови та культури, на національному ґрунті будується система освіти, виробляється стратегія і тактика існування української школи з відповідним педагогічним виховним інструментарієм, формується плеяда педагогічних кадрів тощо [6]. Так, К. Ушинський у своїх працях говорив, що “питання патріотичного виховання мають базуватися на любові до Батьківщини, сім'ї, народних традиціях, звичаях” [12]. Педагог вважав, що “немає людини без

любові до Батьківщини, і ця любов дає вихованню вірний ключ від серця людини і могутню опору для боротьби з його поганими природними особливостями” [12].

Світоглядно-ціннісні настанови національно-патріотичного виховання починають формуватися ще у сім'ї, у стінах дитячого садка та школі. І. Огієнко, Г. Ващенко, С. Русова, наголошували на тому, що рідна мова, національні свята, традиції, обряди, християнське виховання, любов до свого народу, його творчості, надбань є основою змісту освітнього процесу.

Актуальними і сьогодні є слова С. Русової, яка стверджувала, що “національне виховання забезпечує кожній нації найширшу демократизацію освіти. Тоді його творчі сили не будуть покалічені, а навпаки, дадуть нові, оригінальні, самобутні скарби задля вселюдського поступу: воно через пошану до свого народу виховує в дітях пошану до інших народів” [9].

На думку В. Сухомлинського, виховання має триєдину мету взаємодія школи – родини – громадськості. Він зазначав, що “у сім'ї шліфуються найтонші грані людини-громадянина, людини-трудівника, людини-культурної. Із сім'ї починається суспільне виховання і саме тут, образно кажучи, закладається коріння, з якого виростають потім і гілки, і квіти, і плоди. Сім'я – це джерело, водами якого живиться повноводна річка держави” [10]. У педагогічній партнерській взаємодії сім'ї і школи розглядав проблеми виховання О. Вишневський. Педагог вважав, що національно-патріотичне виховання дитини розпочинається в сім'ї, з материнської мови, бабусиної казки і воно буде дієвим тоді, коли діти беруть участь у здійсненні звичаїв та обрядів, засвоюють народні пісні, є причетними до процесу народної творчості тощо [1].

Процес виховання формує національну свідомість особистості, розвиває уявлення про власну ідентичність, самобутність національної культури, визначає місце рідного народу серед інших етносів. Народ, у якого розвинена національна свідомість в спільноті та в кожного окремо, є самодостатнім і сильним, адже саме національне самоусвідомлення є рушійною силою особистості, соціалізує її.

У процесі шкільного виховання патріотичних почуттів у молодших школярів учитель застосовує компетентнісний, міжпредметний підхід, при цьому використовує різні освітні технології, традиційні та інноваційні методи та форми. Формуючи почуття свідомого громадянина своєї держави, молодші школярі вчаться любити рідну мову, культуру, природу, історію Батьківщини.

Для досягнення системності у національно-патріотичному вихованні важливо визнати цінність і пріоритет рідномовного виховання. Досконале знання рідної мови також відбувається значною мірою в умовах сім'ї, оскільки рідна мова – це та, якою учні спілкуються вдома і вона може не збігатися з державною. А також компонентами національно-патріотичного виховання є відповідальне відношення до праці, відчуття радості та задоволення від отриманого результату, пошанування праці як джерела здоров'я і свободи тощо.

Важливою умовою ефективності національно-патріотичного виховання у молодших школярів є їх залучення до позакласних та позашкільних заходів, які спрямовані на формування національно-патріотичних якостей, самоосвіту і всебічний розвиток особистості. Участь у проведенні масових заходів формують в учнів відчуття спільноти, чесноти любові, поваги, толерантності, гідності, чесності, довіри, відповідальності, справедливості.

Ефективними видами роботи є залучення учнів до волонтерської діяльності, вшанування полеглих воїнів і ветеранів, відзнаки державних і національних свят тощо. Основними формами та методами національно-патріотичного виховання, які застосовуються у школі є: *практичні* (патріотичні акції, проектна діяльність, флешмоби, акції пам'яті героїв Небесної сотні, волонтерство, добродійна діяльність на підтримку воїнів операції об'єднаних сил); *вербальні* (бесіди, лекції, вікторини, конкурси, поетичні калейдоскопи, інформаційні досьє, бібліомарафони, “круглі столи”, “уроки мужності”); *ігрові* (ділові, сюжетно-рольові, пізнавально-розвивальні, інтелектуальні); *інформаційно-комунікативні* (інтернет-конференції, інтернет-конкурси, презентації учнівських проектів, онлайн-опитування, обговорення на форумах); *наочні* (виставки, тематичні стенди, шкільні газети, перегляд кінофільмів патріотичної тематики, екскурсії в музеї, у майстерні художників, скульпторів, місцями народних промислів тощо); *рефлексивні* (самопізнання, самооблізація, саморегуляція, самореалізація) [3].

Досягненню очікуваних результатів у національно-патріотичному вихованні молодших школярів сприяє вшанування традицій та звичаїв нашого народу, яких дотримуються в сім'ї і які підтримуються в школі. Молодші школярі люблять брати участь у народних життєвих діях – вертепах, колядуванні, гаївках, розмальовуванні писанок та інше. Діти ознайомлюються з народною творчістю,

ремеслами, беруть участь у бесідах, зустрічах із захисниками нашої держави, екскурсіях, святах з використанням народних обрядів тощо. Під час навчання та у позашкільних заходах молодші школярі ознайомлюються з минулим, з видатними культурними та історичними діячами, виховують в собі повагу до ідеалів, за які проливається кров наших співвітчизників. Засобами усної народної творчості учителі розвивають в молодших школярів інтерес до української мови і культури в її історичному розвитку. Таким чином національно-патріотичне виховання в умовах школи здійснюється на уроках усіх освітніх галузей на інтегративній основі щодо змісту, застосовуваних форм і методів, очікуваних результатів як життєво важливих компетенцій.

Школа є провідним суб'єктом національно-патріотичного виховання особистості і в персоніфікованій діяльності вчителя обирає шляхи свого становлення як національного, державного закладу, який прагне виховати патріота, громадянина української держави з активною життєвою та соціальною позицією, що любить свій народ і Батьківщину. В позаурочний час значну роль на особистісний розвиток дитини в цілому, а національно-патріотичне виховання зокрема відіграє родина, в якій формується характер особистості, її внутрішній світ, відношення до навколишнього світу, життя, звичаїв, традицій, Батьківщини. Єдність сім'ї та школи забезпечує всебічний розвиток, гармонійність і цілісність особистості, а відтак збагачує інтелектуально-творчий потенціал народу, його духовність і культуру, виховує громадянина, здатного до самостійного мислення, суспільного вибору і діяльності, спрямованої на процвітання України.

**Висновки.** Національно-патріотичне виховання здійснюється упродовж усього свідомого освітнього процесу особистості в різноманітних умовах та ситуаціях в сім'ї, школі, позашкільних і молодіжних організаціях і об'єднаннях, забезпечує гармонійний розвиток, розвиває здібності, формує світогляд на основі надбань українського народу, збагачує духовність та особистісну культуру. Теорія і практика цього освітнього напрямку засвідчує зв'язок “національного” і “патріотичного” виховання як загального і конкретного, цілого і його складової. Узагальненим визначенням національного виховання є трактування його як діяльність, що спрямована на формування в особистості патріотизму і шанобливого ставлення до України і національностей інших культур. Основною метою національного виховання є передача молодому поколінню соціального досвіду, духовної

культури народу, його ментальних настанов, світоглядних цінностей тощо. Національно-патріотичне виховання учнівської молоді це комплексна, системна і цілеспрямована діяльність різних соціальних інститутів щодо формування у молодого покоління патріотичної свідомості, любові до Батьківщини, турботи про її благо, готовності виконати свій обов'язок для захисту національних інтересів, цілісності і незалежності України. Учні початкової школи у процесі національно-патріотичного виховання формують ціннісне ставлення до українського народу, Батьківщини, держави, нації.

Школа у партнерській діяльності учителя, учнів, із залученням сім'ї та громадськості має невичерпні можливості для здійснення національно-патріотичного виховання молодших школярів. Перспективою подальших досліджень є проблема національно-патріотичного виховання в школі в інноваційних формах діяльності учителя та учнів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Вишневецький О.І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. *Посібник для студентів вищих навчальних закладів*. Дрогобич: Коло, 2003. 528 с.
2. Докукіна О.М. Національне виховання дітей і учнівської молоді. *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 565–567.
3. Келембет Л. І., Фляк О. О., Риндич О. М. Патріотичне виховання дітей та учнівської молоді: теорія і практика. Національно-патріотичне виховання дітей та молоді у сучасному освітньому просторі України на засадах етнопедагогіки : матеріали Всеукр. наук.-прак. інтернет-конф. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2016. С. 16–23.
4. Концепція національно-патріотичного виховання. URL: <https://mon.gov.ua/app/uploads/public>
5. Національно-патріотичне виховання у закладах освіти: рекомендації URL: <https://pon.org.ua/novyny/7258-naconalno-patrotichne-vihovannya-u-zakladah-osviti-rekomendaciyi.html>
6. Пантюк М. П., Пантюк Т. І. Національний підхід та концепція вільного виховання у підготовці майбутнього вчителя до виховної роботи. *Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал*. 2011. № 8 (79). С. 22–26.
7. Пантюк М. П. Аксиологічні основи професіограми вчителя як суб'єкта виховання (історичний аспект). *Педагогічний альманах: Збірник наукових праць / Редкол. В.В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ "Херсонська академія неперервної освіти", 2013. Вип. 20. С. 273–279. 323 с.*
8. Пантюк М. П. Завдання національно-патріотичного виховання молоді у педагогічній спадщині вітчизняних педагогів кінця XIX–початку XX ст. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. №1. Тернопіль. С. 23–27.

9. Русова С. Українська національна школа. Україна. 1991. №5. С.4.

10. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка. Київ: Рад. шк., 1978. 263 с.

11. Ткаченко В.М. Патріотизм. *Енциклопедія освіти*. / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с. С. 633–634.

12. Ушинский К. О нравственном элементе воспитания. *Собрание сочинений: в 11 т. Т. 2. Москва-Ленинград: Изд. Акад. пед. наук РСФСР, 1948. С. 425–489.*

#### REFERENCES

1. Vyshnevskiy, O.I. (2003). *Teoretychni osnovy suchasnoi ukrainskoi pedahohiky [Theoretical foundations of modern Ukrainian pedagogy]. Handbook for students of higher educational institutions. Drohobych, p. 528. [in Ukrainian].*
2. Dokukina, O.M. (2008). *Natsionalne vykhovannia ditei i uchnivskoi molodi [National education of children and students]. Encyclopedia of Education. Kyiv, pp.565–567. [in Ukrainian].*
3. Kelembet, L. I., Fliak, O. O. & Ryndych, O. M. (2016). *Patriotychnе vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: teoriia i praktyka [Patriotic education of children and students: theory and practice]. Natsionalno-patriotychnе vykhovannia ditei ta molodi u suchasnomu osvithnomu prostori Ukrainy na zasadakh etnopedahohiky : materialy Vseukr. nauk.-prak. internet-konf – National-patriotic education of children and youth in the modern educational space of Ukraine on the basis of ethnopedagogy: Proceedings All- Ukrainian Scientific-Practical Internet Conference. (pp. 16–23.). Ivano-Frankivsk. [in Ukrainian].*
4. *Kontsepsiia natsionalno-patriotychnoho vykhovanni (2015). [The conception of national and patriotic education]. Available at: <https://mon.gov.ua/app/uploads/public>. [in Ukrainian].*
5. *Natsionalno-patriotychnе vykhovannia u zakladakh osvity: rekomendatsii National and patriotic education in the educational institutions]. Available at: <https://pon.org.ua/novyny/7258-naconalno-patrotichne-vihovannya-u-zakladah-osviti-rekomendaciyi.html>. [in Ukrainian].*
6. Pantiuk, M. P. & Pantiuk, T. I. (2011). *Natsionalnyi pidkhid ta kontsepsiia vilnoho vykhovannia u pidhotovtsi maibutnoho vchytelia do vykhovnoi roboty [National approach and the concept of free education in the training of future teacher for educational work]. Youth & market, no. 8 (79). pp. 22–26. [in Ukrainian].*
7. Pantiuk, M. P. (2013). *Aksiolohichni osnovy profesiohramy vchytelia yak subiekta vykhovannia (istorychnyi aspekt) [Axiological bases of the professional profile of the teacher as a subject of education (historical aspect)]. Pedagogical Almanac: a collection of scientific papers. (Ed.).V.V. Kuzmenko. Kherson, Vol. 20. pp. 273–279. 323 p. [in Ukrainian].*
8. Pantiuk, M. P. *Zavdannia natsionalno-patriotychnoho vykhovannia molodi u pedahohichnii spadshchyni vitchyznianskykh pedahohiv kintsia XIX – pochatku XX stolittia [The tasks of national and patriotic*



## БРЕНД ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК ПОКАЗНИК ЙОГО КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ РЕГІОНУ

education of youth in the pedagogical heritage of native teachers of the end of XIX – the beginning of the XX century]. *Scientific notes of Ternopil National Pedagogical University. Series: Pedagogy*. Ternopil, no.1. pp. 23–27. [in Ukrainian].

9. Rusova, S. (1991). *Ukrainska natsionalna shkola* [Ukrainian National School]. Ukraine. No.5. p.4. [in Ukrainian].

10. Sukhomlynskyi, V. O. (1978). *Batkivska pedahohika* [Paternal education]. Kyiv, 263 p. [in Ukrainian].

11. Tkachenko, V.M. (2008). Patriotyzm [Patriotism]. *Encyclopedia of Education*. Kyiv, pp. 633–634. [in Ukrainian].

12. Ushinskyi, K. (1948). *O npravstvennom elemente vospitaniya* [About the moral element of education]. Collected works: in 11 volumes. Vol. 2. Moskva-Leningrad, pp. 425 – 489. [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 27.09.2021

УДК 373.014.5

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.248336>

**Інна Червінська**, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки початкової освіти, Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника  
**Ореста Карпенко**, доктор педагогічних наук, професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

## БРЕНД ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК ПОКАЗНИК ЙОГО КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ РЕГІОНУ

Акцентовано увагу на актуальності брендової проблематики, яка зумовлена глобалізаційними процесами розвитку світового співтовариства та інноваційним характером розвитку системи освіти. Сучасний заклад загальної середньої освіти виступає органічною компонентою цього багатогранного і цілісного процесу, що зумовлено нормативними вимогами статуту та технологічністю освітньої діяльності. Процес формування бренду закладу освіти включає різноманітні ефективні прийоми та інноваційні технології, які входять до добре продуманої і чітко спланованої системи стратегічного розвитку закладу загальної середньої освіти, сприяють формуванню та підтримці його позитивного іміджу. Увіразняється освітній контент поняття “брендинг” як розроблена й апробована в сучасному освітньому просторі технологія, яка характеризується як добре знаною й поширеною технологією створення успіху діяльності закладу освіти. Інноваційна школа як освітній бренд повинна бути конкурентоздатною на ринку освітніх послуг регіону, здійснювати певний вплив на свідомість споживачів / здобувачів освітніх послуг, що сприятиме поміркованому й усвідомленому вибору інноваційного “брендового” закладу освіти.

**Ключові слова:** заклад освіти; бренд; брендинг; інноваційні технології; траєкторія успіху; інноваційна школа.

**Лит. 8.**

**Inna Chervinska**, Doctor of Sciences (Pedagogy),  
Professor of the Pedagogy of Primary Education Department,  
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

**Oresta Karpenko**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor of the General Pedagogy and  
Preschool Education Department,  
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

## BRAND OF OF GENERAL SECONDARY EDUCATIONAL INSTITUTION AS AN INDEX OF COMPETITIVENESS IN THE EDUCATIONAL SPACE OF THE REGION

The authors emphasize the relevance of brand issues, which is due to the globalization processes of the world community and the innovative nature of the education system. It is pointed out that the modern institution of general secondary education is an organic component of this multifaceted and holistic process, which is due to the regulatory requirements of the statute and the manufacturability of educational activities.

The article, based on the results of content analysis of scientific literature and study of practical experience of innovative educational institutions, reveals the specifics of brand formation of general secondary education as a factor of its competitiveness in the modern regional educational space.

There is a demand for brand ideology, based on socio-cultural, socio-economic challenges of society, the spread of information-digital and cultural paradigms that determine the transformation of the education system, understanding the value of quality knowledge throughout life, the relevance of self-development and self-improvement. Researchers point out that the process of brand formation of an educational institution includes a variety of

## БРЕНД ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК ПОКАЗНИК ЙОГО КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ РЕГІОНУ

*effective techniques and innovative technologies that are part of a well-thought-out and clearly planned system of strategic development of a secondary school, contribute to the formation and maintenance of its positive image.*

*The educational content of the concept "branding" is expressed as a technology developed and tested in the modern educational space, which is characterized as a well-known and widespread technology for creating success of educational institutions. This gives grounds to argue that an innovative school as an educational brand should be competitive in the market of educational services of its region, to exert some influence on the minds of consumers / recipients of educational services, which will facilitate moderate and conscious choice of innovative "branded" educational institution.*

**Keywords:** educational institution; brand; branding; innovative technologies; success trajectory; innovative school.

**П**остановка проблеми. За період незалежності України шкільна освіта перебуває у процесі постійних змін (шкільних реформ, модернізацій, трансформацій), зумовлених ідеологічними, соціально-економічними чинниками, потребами суспільства, учнів та їхніх батьків, пріоритетами перспективного розвитку країни з урахуванням провідних міжнародних тенденцій та суспільних трансформацій.

Актуальність брендової проблематики зумовлена глобалізаційними процесами розвитку світового співтовариства та інноваційним характером розвитку системи освіти. Сучасний заклад загальної середньої освіти (ЗЗСО) виступає органічною компонентою цього багатогранного і цілісного процесу, що зумовлено нормативними вимогами статуту та технологічністю освітньої діяльності.

Загребуваність брендової ідеології виходить із соціокультурних, соціально-економічних викликів розвитку суспільства, поширення інформаційно-цифрових та культурологічних парадигм, які зумовлюють трансформації системи освіти, розуміння цінності якісного знання упродовж життя, актуальності процесів саморозвитку і самовдосконалення.

Зазначене визначає необхідність розробки актуальних стратегій та дієвих механізмів брендингової політики закладу освіти.

**Мета статті.** На підставі результатів контент-аналізу наукової літератури та вивчення практичного досвіду діяльності інноваційних закладів освіти, розкрити специфіку формування бренду закладу загальної середньої освіти як чинника його конкурентоздатності в сучасному регіональному освітньому просторі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У науковій психолого-педагогічній літературі та різних маркетингових джерелах зазначається, що сутність поняття "бренд" у маркетингу, є майже ідентичним до сутності бренду в закладі освіти. Брендівій проблематиці присвячені праці дослідників (І. Альохіна, Д. Алфімов, К. Болдинг Л. Браун, О. Віханський, С. Грабовська, Т. Григорчук, І. Зуєвська, А. Каложний, Ж.-Н. Капферер, О. Мармаза тощо) та прикладні дослідження менеджерів освіти.

**Виклад основного матеріалу.** До сучасного трактування поняття "бренд" входять усі асоціації здобувача, які виникають у зв'язку з різними видами товарів і послуг, як наслідок здобуття особистого досвіду, сприйняття соціумом та групою споживачів запропонованих освітніх послуг. Однак варто наголосити, що в сучасній педагогічній науці відсутнє суголосне трактування поняття "бренд закладу освіти", "освітній бренд" тощо.

Цікавим на наш погляд, є розкриття сутності бренду освітньої організації, під якою розуміють сукупність особливостей, що відображають неповторні, оригінальні характеристики цього закладу (його спільноти, учні й вчителі), Вони є загальноприйнятими й мають загальновідоме суспільне визнання [3].

За влучною характеристикою Ф.-Р. Еша, "бренд – це образні уявлення, які зберігаються у пам'яті, зацікавлених груп, і які виконують функції ідентифікації та диференціації, визначають, поведінку споживачів під час вибору продуктів праці та послуг" [7, 198].

Сутність поняття "бренд" розкривається з різних позицій. Зокрема за однією із них – бренд тлумачиться як сума всіх почуттів, емоційних станів, спогадів, які виникають у людей, які безпосередньо згадують про нього. Інша позиція пов'язана з позитивним образом, який якісно характеризує запропоновану діяльність та її виконавця.

За визначенням американського фахівця Ф. Котлера, "бренд – це назва, термін, символ або дизайн (або комбінація всіх цих понять), що позначає певний вид товару або послуги окремо взятого виробника (або групи виробників) і виділяють його серед товарів і послуг інших виробників" [2, 36].

Відомий освітній бренд ЗЗСО виступає певною гарантією якості надання освітніх послуг. Відтак назва такого "брендового закладу освіти" стає своєрідним символом надійності, ефективності і фундаментальності здобутих знань та компетентностей, сформованих програмних результатів. Навчання у закладі такого типу набуває особливого статусу – елітарності та

## БРЕНД ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК ПОКАЗНИК ЙОГО КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ РЕГІОНУ

високої якості. До важливих інструментів просування бренду школи відносять: рекламу закладу освіти, висвітлення оригінальних заходів, які організує школа, налагоджені зв'язки з громадськістю, розробка власного фірмового стилю, представництво спільноти в соціальних мережах, інформаційний сайт школи.

Залежно від виставлених здобувачами освіти пріоритетів, якість надання освітніх послуг та елітарність здобутої у школі такого формату (ліцей, гімназія, колегіум) освіти та умов, які створені в неї, спонукають батьків і здобувачів освіти до вибору закладу освіти саме такого високого рівня.

Адже послуги низької якості та поганий рівень знань і вихованості школярів не стануть брендовими у прямому значенні цього слова.

Зазначене дає підстави стверджувати, що інноваційна школа як освітній бренд має бути конкурентоздатною на ринку освітніх послуг своєї ОТГ, свого регіону, здійснювати певний вплив на свідомість споживачів / здобувачів освітніх послуг, що сприятиме поміркованому й усвідомленому вибору інноваційного "брендового" ЗЗСО.

Сталий, добре сформований позитивний бренд закладу освіти всебічно сприяє формуванню позитивного іміджу школи, школи до якої йдуть працювати кращі фахівці, професіонали своєї справи, освітні менеджери та учні, які прагнуть здобути якісні знання.

Основа створення бренду школи, наголошує З. Макашева, – "це внутрішній імідж, який включає:

- якість освітньої послуги;
- місію, принципи та філософію закладу освіти;
- імідж керівника ЗЗСО;
- імідж персоналу та імідж учнів" [5, 56].

Адже сучасні школи в умовах децентралізації та укрупнення закладів освіти перебувають в умовах жорстокої конкуренції. У складних перегонах за підвищення якості освіти, намагаються продемонструвати високі результати освітніх показників та успішності їхніх випускників. Такий високий рівень конкурентності закладів освіти на ринку освітніх послуг спрямовує школи до створення новітніх маркетингових технологій, використання засобів масової інформації, розробки пар-компаній з просування персонального бренду.

Відповідно всі заклади освіти мають можливість проводити моніторингові дослідження, позиціонувати себе як успішний та інноваційний, з унікальними авторським технологіями навчання, елективними курсами, рівнями профільного навчання, архітектонікою і матеріальною базою та багатьма іншими

показниками, за якими здобувачі освіти розпізнають той чи той заклад на ринку освітніх послуг.

Брендинг як розроблена й апробована в сучасному освітньому просторі технологія є добре зною й поширеною технологією створення успіху діяльності закладу освіти.

Так, зокрема брендинг закладу освіти включає стратегію його розвитку, дорожню карту, визначену місію та візію, гімн, слоган, емблему, шкільну форму, піктограми, ярлички, рекламні буклети, сталі шкільні традиції тощо. Бренд ЗЗСО – це особлива форма ідентичності установи, яка формується як результат якісної взаємодії школи з навколишнім соціокультурним простором і певною системою загальноприйнятих у колективі цінностей та правил життєдіяльності, синергії учителів, батьків, учнів та громадськості задля вигідного й позитивного позиціонування на регіональному ринку надання освітніх послуг.

Якісний бренд школи потребує успішного брендингу як фахової висококваліфікованої діяльності педагогічного колективу, учнів, батьків та громадськості, яка спрямована на підтримку позитивного іміджу. За умов високої конкурентності кожен педагог, учень чи випускник ЗЗСО повинен усвідомити свою важливу місію – носія бренду своєї рідної школи.

До прикладу, аналіз діяльності громадсько-активних закладів загальної середньої освіти гірської місцевості (Микуличинський ЗЗСО І–ІІІ ст., Тагарівський ЗЗСО І–ІІІ ст., Полянницький ЗЗСО І–ІІ ст. Надвірнянського району, Яворівський ліцей "Гуцульщина", Косівська гімназія Косівського району, Верховинський ліцей, Криворівнянський ліцей ім. М. Грушевського, Кривопільський ліцей імені Василя Портяка, Красноільський ЗЗСО І–ІІІ ст. Верховинського району; Манявський НВК Богородчанського району, Розточківський ЗЗСО І–ІІІ ст. Долинського району Івано-Франківської обл., Мигівський опорний заклад, Долішньошепітський ЗЗСО І–ІІІ ст., Берегометська ЗЗСО І–ІІІ ст. Вижицького району; Підзахаріцький НВК, "Мариничівський навчально-виховний комплекс "Родина" Усть-Путильської селищної ради Чернівецької обл. та ін.) дав змогу окреслити стратегії розвитку бренду ЗЗСО у гірській місцевості, визначити ключові механізми його реалізації в умовах глобалізаційних викликів сьогодення [6].

Відповідно, головне завдання успішного закладу освіти – розробити основні освітні програми для школярів (профільна школа), програми додаткової освіти, інші види діяльності з урахуванням найбільш значущих для здобувача освітніх послуг характеристик та вимог.

## БРЕНД ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК ПОКАЗНИК ЙОГО КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ РЕГІОНУ

Бренд створюється на основі якісного продукту і залежить від таких понять, як довіра, популярність, які забезпечують наявність певної групи лояльних споживачів, які відправляють своїх дітей, онуків, знайомих до школи, яка, на їх погляд, надає найбільш якісні освітні послуги. Адже важливість отримання якісних базових знань для успішного майбутнього молодого людини є незаперечним фактом.

Специфіка організації освітнього процесу, унікальна атмосфера ЗЗСО, наповнення змістового контенту освітньої програми підготовки школярів, фаховий рівень педагогів цих закладів визначає у комплексі загальний рівень освіти в регіоні та імідж окремої школи. У цьому контексті погоджуємося з позицією дослідників Н. Яремчук та Н. Сениці, які наголошують, що “організацію слід розглядати в контексті системного утворення, в якому цілісно і впорядковано об’єднані ресурси (людські, технічні, навчальні), які через налагодження взаємозв’язків суб’єктів та управління (самоуправління) ними, забезпечують функціональність інституції у реалізації освітньої програми. Відповідно до інституційного рівня, будь-яку організацію слід розглядати з позиції внутрішніх та зовнішніх зв’язків” [8, 54].

Характерними рисами розвитку бренду інноваційних закладів освіти як громадсько-активних шкіл регіону є робота шкільного колективу, піклувальної ради, батьків та громадськості над формуванням позитивного іміджу школи як опорного закладу в освітньому окрузі (маркетингова діяльність, упровадження інноваційних форм організації роботи, цифровізація, застосування новітніх мультимедійних технологій, організація спільної науково-дослідницької діяльності на засадах педагогіки партнерства та соціальної взаємодії, що в комплексі сприяє інноваційним перетворенням сучасного освітнього простору від загальнодержавного до регіонального та особистісного рівнів). Критеріями ефективності позиціонування бренду сучасного ЗЗСО визначено:

- критерії організаційно-дидактичного характеру (Н. Бібік, О. Савченко, Г. Шевченко, В. Шаркунова, В. Ясвін та ін.);
- критерії ефективності організації освітнього процесу (О. Кондур, Г. Михайлишин, Т. Семенюк, І. Ящук та ін.);
- критерії результативності діяльності (І. Зязюн, Л. Колесникова, С. Шишов та ін.).

Зазначені критерії мають переважно нормативно-регульовальний характер.

Усі характеристики, що описують процес

надання висококваліфікованих освітніх послуг з точки зору їх якості, можна умовно поділити на дві групи: кількісні та якісні показники. До кількісних показників відносять: чисельність учнів, кількісний склад педагогічного та адміністративного персоналу; матеріально-технічне забезпечення ЗЗСО; статистичні розрахунки, моніторинг та ін.

Якісні показники включають: наявність документа (свідоцтва) про державну акредитацію; рівень кваліфікації педагогічного колективу; сталість закладу освіти (термін діяльності); інформаційний і методичний супровід освітнього процесу; наявність і склад обладнаних для освітнього процесу, кількість класів та їх якісні характеристики, соціально-педагогічні паспорти класів. Названі вище показники є досить суб’єктивними й за умов успішного моніторингу та якісного менеджменту можуть бути скориговані в кращу сторону.

Також варто наголосити, що до визначальних характеристик освітнього бренду з подальшою проекцією на діяльність школи як інноваційного закладу належать:

- здатність до самовідтворення й самооновлення, відповідно до потенційних можливостей усіх її механізмів та складових елементів;
- інноваційний характер розвитку відповідно до нововведень та вимог суспільства до сучасного закладу освіти, який забезпечує надання якісних освітніх послуг населенню;
- соціально-педагогічне партнерство та взаємодія учасників освітнього процесу і суб’єктів соціокультурного простору (характер взаємодії між учнями та вчителями);
- специфічні особливості освітньої траєкторії індивідуального розвитку школяра.

**Висновки.** Таким чином, варто зазначити, що процес формування бренду ЗЗСО включає різноманітні ефективні прийоми та інноваційні технології, які входять до добре продуманої і чітко спланованої системи стратегічного розвитку закладу загальної середньої освіти, сприяють формуванню та підтримці його позитивного іміджу.

**Перспективи** подальших наукових розвідок убачаємо в дослідженні процесу реалізації іміджевої політики закладу освіти із застосуванням сучасних цифрових і медійних технологій.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Зуєвська І. Критерії ефективності позитивного іміджу школи. *Директор школи*. 2016. № 2 (386). С. 10–13.
2. Котлер Ф. *Маркетинг от А до Я*: 80

**БРЕНД ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК ПОКАЗНИК ЙОГО КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ  
В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ РЕГІОНУ**

концепций, которые должен знать каждый менеджер. Москва: А-Паблицер, 2015. 211 с.

3. Лобышева Т. Развитие имиджа образовательных услуг средствами брендинга. *Экономика образования*. 2008. №3. С. 58–61.

4. Макашева З. Брендинг: учебное пособие. Санкт-Петербург : Питер, 2011. 288 с.

5. Мармаза О. Використання потенційних можливостей іміджології в управлінні закладами освіти. *Управління школою*. 2009. №19–21. С. 55–59.

6. Червінська І. Соціокультурний простір гірської школи регіону Українських Карпат : монографія. Івано-Франківськ : Симфонія Форте, 2020. 380 с.

7. Эш Ф.-Р. Оценка современных условий управления брендами. Учет рыночных условий: обесценение продуктов и брендов. *Бренд-менеджмент*. 2008. № 4. С. 198–210.

8. Яремчук Н., Сениця Н. (2021). Педагогічні умови формування віртуального освітнього простору закладу вищої освіти. *Молодь і ринок*. 2021. №7–8 (193–194). С. 54–58.

**REFERENCES**

1. Zuiavska, I. (2016). Kryterii efektyvnosti pozytyvnoho imidzhu shkoly [Criteria for the effectiveness of a positive image of the school]. *School Director*. Vol. 2 (386). pp. 10–13. [in Ukrainian].

2. Kotler, F. (2015). Marketing ot A do Ya: 80 kontseptsiy, kotorye dolzhen znat kazhdyu menedzher

[A to Z Marketing: 80 concepts that every manager should know]. Moskva, 211 p. [in Russian].

3. Lobysheva, T. (2008). Razvitie imidzha obrazovatelnykh uslug sredstvami brendinga [Development of the image of educational services by means of branding]. *Economics of education*. No.3. pp. 58–61. [in Russian].

4. Makasheva, Z. (2011). Brendynh [Branding]: uchebnoe posobyе. Sankt-Peterburh, 288 p. [in Russian].

5. Marmaza, O. (2009). Vykorystannia potentsiinykh mozhlyvostei imidzholohii v upravlinni zakladamy osvity [Using the potential of imageology in the management of educational institutions]. *School management*. Vol. 19–21. pp. 55–59. [in Ukrainian].

6. Chervinska, I. (2020). Sotsiokulturnyi prostir hirs'koi shkoly rehionu Ukrainskykh Karpat [Sociocultural space of the mountain school of the Ukrainian Carpathians region]. Monohraf. Ivano-Frankivsk, 380 p. [in Ukrainian].

7. Esh, F.-R. (2008). Otsenka sovremennykh usloviy upravleniya brendami. Uchet rynochnykh usloviy: obestsenenie produktov i brendov [Assessment of modern conditions of brand management]. *Brand management*. Vol. 4. pp.198–210. [in Russian].

8. Iaremchuk, N. & Senytsia, N. (2021). Pedagogichni umovy formuvannia virtualnoho osvithoprostoru zakladu vyshchoi osvity [Pedagogical conditions for the formation of a virtual educational space of higher education]. *Youth & market*. Vol. 7–8 (193–194). pp. 54–58. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 08.10.2021



*“Освіта – найвизначніше з усіх земних благ, але тільки тоді, коли вона найкращої якості. Інакше вона абсолютно марна”.*

*Редьярд Кіплінг  
англійський поет і прозаїк*

*“Жодне бажання не дається тобі окремо від сили, що дозволяє його здійснити”.*

*Річард Дейвіс Бах  
американський письменник*

*“Наука ніколи не була і не буде закінченою книгою. Кожен важливий успіх задає нові питання. Будь-який розвиток виявляє з часом усе нові й глибші труднощі”.*

*Альберт Ейнштейн  
один з найвизначніших фізиків ХХ століття.  
Лауреат Нобелівської премії 1921 року*



УДК 37.091.321:37013.83

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.243150>

**Володимир Піддячий**, доктор філософії, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

### СУТНІСТЬ І ЗМІСТ АНДРАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ

Досліджено сутність і зміст андрагогічної компетентності педагогів. З'ясовано, що модернізація системи освіти України зумовлена різновекторними потребами суспільства та держави і відбувається з урахуванням досягнень науки і техніки, глобалізаційних та інтеграційних процесів світового, національного й регіонального рівнів. Вказано на важливості перегляду вимог до фахової підготовки педагогів, які забезпечують навчання, виховання і розвиток людини на різних вікових етапах. Акцентовано увагу на потребах суспільства у підготовці моральних та соціально-професійно розвинених фахівців здатних ефективно працювати і вирішувати труднощі різного рівня складності. Наголошено, що актуальність розвитку андрагогічної компетентності педагогів зумовлена бажанням дорослих суб'єктів учіння підвищувати рівень власних знань, умінь, навичок та інших якостей для розв'язання практичних завдань, готовність до трудової діяльності, сімейного життя та інших видів активності.

**Ключові слова:** андрагогічна компетентність педагога; групова динаміка дорослої аудиторії; інтерактивні методи навчання; менторство; модерація; фасилітація.

**Літ. 13.**

**Volodymyr Pidtyachyi**, Doctor of Science (Philosophy),  
Senior Researcher of the Andragogic Department,

Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the NAPS of Ukraine

### THE ESSENCE AND CONTENT OF TEACHERS' ANDRAGOGICAL COMPETENCE

The essence and content of teachers' andragogical competence are considered. It was found that the modernization of the education system in Ukraine is caused by the diverse needs of society and the state and it involves the achievements of science and technology, globalization and integration processes at the global, national and regional levels. The importance of revising the requirements for the professional training of teachers who provide training, education and human development at different ages is pointed out. Emphasis is placed on the needs of society in the training of moral and socio-professionally developed professionals who are able to work effectively and solve problems of varying complexity. It is highlighted that the relevance of enhancing teachers' andragogical competence is due to the desire of adult learners to improve their knowledge, skills, abilities and other qualities in order to solve practical problems. According to the results of the analysis of domestic and foreign normative-legal documents and achievements of scientists, the author allocates the indicators which are applied to define individual's adulthood. It is noted that biological age is one of the main indicators to determine a person's adulthood; however, moral maturity, psychological and social readiness for work, family life and other activities are distinguished among others. Emphasis is placed on the need to take into account the peculiarities of adult learning in the educational process. The significance of diagnosing the educational needs and requests of adults in order to increase the effectiveness of their education, upbringing and development is pointed out. The importance of the teacher's mastery of methods of moderation, facilitation and mentoring to build effective individual and group interaction with the subjects of learning is underscored. The peculiarities of the activity, functions, tasks and responsibilities of the mentor are highlighted. The stages of facilitation and the principles of the facilitator's work are described. Interactive teaching methods are considered; their efficiency for teaching adults is indicated. The importance of reflection on educational activities is covered.

**Keywords:** andragogic competence; group dynamics of adult audience; mentoring; moderation; educational needs and requests; interactive teaching methods; teacher; reflection; facilitation.

**П**остановка проблеми. Розвиток науки і техніки глобалізаційні та інтеграційні процеси на світовому національному й регіональному рівнях зумовили соціально-економічні трансформації суспільства та держави. Особливо відчутно це вплинуло на систему освіти, що, незважаючи на свою об'єктивну й виважену консервативність, змушена постійно змінюватись і модернізуватись

з урахуванням різновекторних потреб особистості, суспільства та держави [6, 3]. У зв'язку з цим досить часто переглядаються вимоги до фахової підготовки педагогів, оскільки вони: 1) безпосередньо забезпечують навчання, виховання і розвиток суб'єктів учіння на різних вікових етапах онтогенезу; 2) формують життєво і професійно важливі якості особистості (відповідальність, здатність до самоосвіти, самовиховання та

саморозвитку). Науковці наголошують, що у сучасних умовах є гострий запит на особистість з високим рівнем моральності та соціально-професійного розвитку, здатну ефективно працювати і долати труднощі різної складності [7, 98–108]. Підготовка педагогів до роботи з дорослими суб'єктами учіння зумовлена визнанням важливості концепції освіти впродовж життя та бажанням підвищувати рівень власної компетентності з метою розв'язання практичних завдань. Це вказує на необхідність розвитку у педагогів андрагогічної компетентності з метою підвищення ефективності взаємодії із дорослими суб'єктами учіння.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Дослідження поняття “дорослість” відображені у працях вітчизняних (А. Боярська-Хоменко, Л. Лук'янова Л. Сігасва та ін.) і зарубіжних учених (Ч. Катански, С. Лерч, Х. Меулманн, З. П'єтрасінський, К. Хамсі та ін.). Наукове обґрунтування андрагогічної компетентності педагогів представлено у напрацюваннях І. Зель, О. Михальчук, О. Огієнко та ін.. Аналіз освітніх методів модерації, фасилітації та менторства містять студії Т. Вільгельма, А. Едмліллера, В. Кириченко, Р. Овчарова, В. Радченко, К. Роджерса, Л. Селиванова та ін.

**Мета статті** – дослідити сутність і зміст андрагогічної компетентності педагогів.

#### **Виклад основного матеріалу дослідження.**

Андрагогічну компетентність педагога розглядаємо як “готовність до роботи з дорослою аудиторією, що передбачає вміння визначати освітні потреби і запити, ураховувати особливості мотивації, навчання, групової динаміки дорослої аудиторії, застосовувати технології модерації, фасилітації, менторства, залучати аудиторію до інтерактивної взаємодії впродовж навчання, визначати результати навчання, спонукати аудиторію до рефлексії” [3].

Досліджуючи питання “Кого відносять до дорослих?”, проаналізовано вітчизняні та зарубіжні нормативно-правові документи й напрацювання науковців. З'ясовано, що, згідно із національним законодавством Австрії, Польщі, Чехії та України, дорослою є людина, яка досягла 18 років. Натомість побутує інша точка зору у Федеративній Республіці Німеччині, за якою дорослою можна вважати людину, якій виконалося більше 21 року. З біологічної точки зору вони пов'язують дорослість із статевою зрілістю. У соціальному ракурсі, дорослою у німецькому суспільстві вважають людину, що здобула знання, уміння та навички, достатні для автономного та відповідального прийняття рішень, пов'язаних із забезпеченням життя і праці [12].

На основі аналізу досліджень учених виокремлено підходи до вікового розгляду дорослості. Зокрема, М. Петеркова виокремлює три стадії дорослості: молода (до 30 років), середня (до 45 років) та старша (до 60 років) [13]. На думку Ю. Кулюткіна, дорослою є людина, яка досягла 16 років В. Слободчиков та Г. Цукерман вважають, що цей період настає після 17 років, О. Степанова – з 18 років. На думку Б. Ананьева, дорослою можна називати людину, яка досягла 21 рік [1, 29–43]). Водночас, точні і загальноприйняті вікові межі, що визначають настання дорослості, назвати складно, оскільки цей період життя людини характеризується не тільки біологічним віком, але і психологічною та соціальною зрілістю, громадянською і трудовою активністю, рівнем мислення й поведінки, цілями, цінностями та життєвим досвідом.

В освітньому процесі доцільно враховувати, що навчання дорослої людини має свої особливості. До них відносять: 1) спирання на життєвий досвід суб'єктів учіння впродовж навчання; 2) скептичне ставлення до змісту, форм та методів навчання; 3) бажання самореалізуватися і проявляти самостійність у навчанні; 4) вплив побутових, соціальних та часових умов на результативність навчання; 5) можливість обирати освітню програму; 6) застосовувати здобуті компетентності на практиці; 7) реалізацію особистісного потенціалу та досягнення поставлених цілей [6, 191].

Організуючи навчання дорослих, важливо визначити їхні освітні потреби і запити. Це сприятиме більш ефективній організації навчання, виховання та розвитку, які мають динамічний характер і відбуваються у межах певної соціальної групи. З метою дослідження освітніх потреб і запитів дорослих використовуються такі методи:

1) кабінетне дослідження. Воно передбачає збір, аналіз, узагальнення та систематизацію необхідної інформації про досліджуваний об'єкт з різних джерел (законодавчих документів; статистичних досліджень; публікацій у ЗМІ та Інтернеті; баз даних; результатів досліджень науково-дослідних установ та міжнародних організацій; матеріалів наукових конференцій, семінарів; довідкових джерел тощо);

2) фокус-групи. Використання цього методу спрямоване на отримання оцінної та емоційно вираженої інформації про досліджуваний предмет. Він передбачає неформальне обговорення певної проблемної теми під керівництвом модератора з можливістю відео- та аудіозапису. Зазвичай воно триває впродовж 1 год. 30 хв. і регламентом передбачається участь від

8 до 10 осіб. Серед переваг методу можна виокремити можливість отримання інформації, яку складно виявити за допомогою тестів. До недоліків відносять складність організації та проведення дискусії, а також аналізу отриманої інформації;

3) глибинне інтерв'ю. Воно передбачає неформальне індивідуальне спілкування з опитуваним наперед визначені і сплановані теми. Зазвичай його використовують для дослідження чутливих тем, а також у випадках складності проведення групових дискусій. Серед особливостей цього методу можна виокремити нестандартизованість та звернення уваги на невербальні ознаки спілкування (жести, міміка, пози, інтонація тощо). Глибинне інтерв'ю використовується з метою з'ясування деталей досліджуваної проблеми;

4) анкетування. Воно передбачає надання письмових відповідей на спеціально сформульовані питання, які відповідають меті дослідження. Використання цього методу зумовлене необхідністю отримання фактичних, точних, однозначних, конкретних даних та з'ясуванням ставлення до певної проблеми. Серед переваг анкетування можна виокремити порівняно низькі затрати часу та ресурсів, отримання об'єктивних результатів за допомогою методів математичної статистики. До недоліків відносять складність контролю достовірності відповідей;

5) особисті інтерв'ю. Особливість цього методу полягає у тому, що інтерв'юер упродовж безпосереднього спілкування із респондентом зачитує наперед сформульовані, попередньо сплановані питання і варіанти відповідей на них, потім фіксує їх в опитувальнику. Воно може проводитись як на роботі, так і за місцем навчання або проживання тощо.

Упродовж навчання дорослих суб'єктів учіння важливою є взаємодія із більш досвідченим фахівцем, який ділиться необхідними знаннями, дає виважені рекомендації і наставляє. У зв'язку із цим одним із ефективних методів навчання дорослих є менторство. Його застосування передбачає створення умов для набуття досвіду професійної діяльності, а також виявлення особистісних якостей, здібностей, схильностей та інтересів під керівництвом досвідченого фахівця. Це передбачає опікування задля розкриття особистісно-професійного потенціалу через узгоджені види діяльності. Менторство є напруженою роботою, яка характеризується вторинністю матеріальної винагороди [10, 139]. Окрім того ментор зазвичай працює із суб'єктами

учіння у вільний від роботи час і не обмежується рамками консультацій, навчальних занять чи заходів.

До основних методів роботи ментора відносять: опис, бесіду, демонстрування та аналіз життєвого досвіду. Вони характеризуються наявністю мотиваційної частини, що пояснює необхідні умови для досягнення успіху. Менторство застосовують з метою: 1) професійного та особистісного розвитку педагогів; 2) поліпшення адаптації співробітників до нових умов, викликаних динамічними змінами суспільства, освіти, науки, техніки тощо; 3) збереження працюючого персоналу на засадах підвищення задоволеності роботою тощо. У сфері освіти ментор є досвідченим педагогом, який наставляє молодих колег, що проходять адаптацію у закладі освіти. Він на рівні неформальної комунікації передає цінності, досвід, знання, норми професійного етикету, сприяє вихованню, професійній підготовці та зростанню, надає поради, допомогу, підказки, психологічну підтримку в роботі, професійному розвитку тощо. Ментор сприяє не тільки професійному розвитку фахівця, але й позитивно впливає на його особистість. Це, зі свого боку підвищує результативність роботи.

Ментор виконує такі функції: 1) передає необхідні знання уміння навички і цінності; 2) показує, як застосовувати отримані знання на практиці; 3) конструктивно критикує; 4) розвиває професійну культуру; 5) ознайомлює із необхідною документацією (інструкціями, правилами тощо); 6) допомагає врегулювати проблемні ситуації, аналізувати роботу; 7) сприяє налагодженню професійної комунікації.

Одним із його завдань є роз'яснення важливості набуття власного досвіду, спираючись на цікавий та успішний досвід інших людей. Діяльність ментора є різнобічною: 1) визначення пріоритетів; 2) допомога у розробленні ефективної стратегії; 3) забезпечення зворотного зв'язку; 4) коригування діяльності; 5) моральна та емоційна підтримка при виникненні труднощів; 6) оцінка ідей та надання пропозицій; 7) пошук партнерів; 8) слідкування за прогресом виконання завдань; 9) структурування змісту проекту; 10) формування мети, завдань і алгоритму діяльності тощо.

Серед особистісних якостей ментора виокремлюють високу самоорганізацію, відповідальність, комунікативність, тактовність, терплячість, цілеспрямованість, чуйність та естетичність. Це сприяє підвищенню мотивації та ефективності навчання.



До переваг методу менторства можна віднести:

- 1) навчання впродовж професійної діяльності на робочому місці;
- 2) індивідуальний підхід до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії;
- 3) підвищення швидкості професійної адаптації;
- 4) формування позитивної мотивації до роботи;
- 5) стабілізація та розвиток кадрового ресурсу установи.

Серед його недоліків виокремлюють:

- 1) відволікання ментора від виконання посадових обов'язків;
- 2) несистемний характер взаємодії [9, 116–119].

Метод менторства передбачає такі основні елементи: 1) прийняття ментором зобов'язання допомагати в особистісно-професійному розвитку впродовж усього періоду взаємодії; 2) створення умов для здобуття підопічним компетентностей, потрібних для виконання наперед визначених робочих завдань; 3) розширення кругозору, зміна ставлення до роботи та навколишніх, формування цінностей; 4) демонстрування на власному прикладі знань, умінь, навичок, цінностей, якостей та технологій виконання певної діяльності; 5) отримання зворотного зв'язку щодо результатів навчання, їх практичного застосування та зроблених висновків.

Навчання дорослих може мати як індивідуальний, так і груповий характер. Ефективними методами організації та управління групою динамікою дорослої аудиторії впродовж навчання є модерація та фасилітація. Освітній метод модерації був розроблений у Німеччині у 60–70-х рр.. На початку свого виникнення його розглядали як метод маніпуляції, що спрямований на підведення учасників до прийняття очевидного рішення, яке було заздалегідь сплановане. Відтоді і до сьогодні він пройшов апробацію у різних країнах і зазнав значних змін. Сформувалось уявлення, що модерація – це метод інтерактивної взаємодії, спрямований на колективне знаходження спільного рішення певної проблеми, досягнення поставлених завдань з оптимальним використанням робочого часу і можливостей кожного без використання маніпуляцій. Він застосовується під час: командної роботи у проектній групі, круглого столу чи інших форматів зустрічей. Разом з цим, модерація передбачає логічне, структуроване проведення начальних занять і професійних нарад з метою виявлення проблеми та пошуку шляхів її вирішення на основі спільного прийнятого рішення. Модератор здійснює організацію групової роботи, активізує взаємодію її учасників на основі демократичних

принципів, фіксує результати проведеної дискусії, забезпечує конструктивний діалог. Він має володіти предметною областю, у якій ведеться обговорення, адже його завданнями є: 1) концентрація уваги на сутності теми, що обговорюється, та передати частину власних професійних знань; 2) виявлення та врегулювання непорозуміння між учасниками, що гальмують роботу групи; 3) усунення чинників, що знижують мотивацію учасників. До обов'язків модератора належать: підготовка, проведення, оцінка і підбиття підсумків робочого засідання. Він є посередником, що допомагає команді визначити та досягти спільну мету. Модератор має володіти такими якостями: чесність, відкритість, самовладання, оптимізм, дієвість та толерантність, що викликають довіру з боку колективу. Одна із функцій модератора – підтримка учасників та слідкування за дотриманням етичних принципів групової роботи.

Серед технік модерації виокремлюють кластер, ментальні карти, мозковий штурм, рольові ігри тощо [2]. Напередодні проведення модерації: 1) учасників повідомляють про привід, мету, підстави, бажані результати та корисність роботи; 2) надають доступ до основної інформації; 3) створюють атмосферу рівності і свободи у висловлюваннях упродовж колективної роботи; 4) надають перевагу обґрунтованим аргументам, а не статусу учасників. Організуючи дискусію, модератор здійснює і контролює підготовку учасників до модерації, розподіляє їх по малих групах, передає роздатковий матеріал, збирає матеріали доповідей та презентацій тощо). Розпочинається модерація оголошенням теми і програми. Розглянувши окремих пункт плану, даються завдання і організовується дискусія. Модератор контролює дотримання регламенту та норм поведінки учасників. На завершальному етапі дискусії здійснюються рефлексія та підбиваються підсумки, а також надається загальна оцінка виконаної роботи.

Модерація допомагає зібрати команду, спрямувати енергію її учасників у потрібне русло, систематизувати ідеї, що виникли впродовж спільної роботи. Використання цього методу сприяє підвищенню мотивації пізнавальної активності учасників групи, розвиває їх уяву, мислення, пошукові та комунікативні здібності, готовність працювати у команді, вміння проводити перемовини і дискусії, брати відповідальність за прийняті рішення, сприяє кращому розумінню процесів, що відбуваються знаходженню ефективних варіантів подолання проблем.

До позитивних ознак методу модерації можна віднести:

1) концентрацію на головному; 2) прозорість результатів; 3) підвищення рівня корпоративної культури та мотивації діяльності [11]. Вдало організована модерація поліпшує культуру спілкування, дискусії та взаємодії у команді.

Ефективним методом управління групою динамікою дорослої аудиторії є фасилітація. Це поняття було введено Г. Триплет, Ф. Олпорт та В. Меде. Перша праця, присвячена соціальній фасилітації як напряму соціально-психологічних досліджень, була опублікована у 1965 р. Соціально-психологічна фасилітація спрямована на полегшення, оптимізацію і підвищення продуктивності міжособистісної і групової взаємодії на засадах надання допомоги у розв'язанні поставлених завдань та цілей, досягненню спільної згоди щодо певних питань. Вона підвищує продуктивність групової роботи, мотивацію учасників, розкриває їх потенціал, сприяє конструктивному обговоренню суперечностей та проблем. Педагогічна фасилітація є способом навчання на засадах надання допомоги самостійно знаходити відповіді на питання або допомогу у опануванні певних компетентностей. Вона використовується для стимулювання, заохочення, підвищення ініціативності. За К. Роджерсом, сенсом фасилітованого навчання є створення атмосфери, свободи, творчості, толерантності, відповідальності, акцентування на суб'єкт-суб'єктних стосунках. Водночас цим серед характеристик фасилітації навчання та виховання можна виокремити: 1) співпрацю на засадах розуміння та підтримки один одного;

2) конструктивне усунення навчальних та міжособистісних конфліктів;

3) уникнення конфронтації; 4) право на власну думку; 5) відсутність нав'язування власних думок іншим; 6) інтерес та повага до думок інших;

7) щирість та відкрите вираження своїх почуттів і переживань. Серед завдань, які можна розв'язати за допомогою фасилітації, можна виокремити: 1) аналіз наявної ситуації та виокремлення проблем; 2) напрацювання рішень; 3) вибір найефективніших варіантів рішення.

У своїх дослідженнях цього методу К. Роджерс зазначав, що фасилітатору мають бути притаманними такі якості, як щирість, довірливість, повага до думок співрозмовника, адже вони сприяють налагодженню продуктивних міжособистісних стосунків. Педагог, що виступає фасилітатором, своїм ставленням до суб'єктів учіння та діями стимулює їх розвиток, ініціативність та самостійність, сприяє налагодженню позитивних міжособистісних стосунків [4, 7–10].

Зазвичай фасилітація відбувається у три етапи:

1) вступний: а) постановка цілі; б) ознайомлення з регламентом;

в) визначення завдань та надання інструкцій щодо їх виконання;

2) організаційний: а) управління швидкістю роботи; б) слідкування за дотриманням регламенту та рухом до цілі; в) мотивація і стимулювання учасників, щоб усі були задіяні;

3) завершальний: а) підбиття підсумків, які б відповідали завданням; б) подяка учасникам за роботу; в) формулювання практичних рекомендацій для застосування у практичній діяльності.

Педагог-фасилітатор сприяє підвищенню виявлення ініціативності та самостійності суб'єктів учіння, сприяє формуванню міжособистісних стосунків. Серед основних принципів його роботи можна виокремити:

1) дотримання нейтральності щоб зберегти довіру до себе; 2) навчання комфортно себе почувати у емоційно насичених ситуаціях; 3) повага до напрацювань групи, навіть, якщо вони у деяких частинах помилкові; 4) дотримання цілей роботи групи.

Одним із головних завдань фасилітатора є допомога кожному учаснику виявити свій потенціал. У зв'язку з цим він виконує такі функції:

1) залучає до участі; 2) сприяє взаєморозумінню; 3) стимулює напрацювання взаємоприйнятних рішень; 4) формує почуття спільної відповідальності.

Зважаючи на те, що інтерактивні методи вважаються найбільш ефективними для навчання дорослих, зазначимо, що умовно вони поділяються на:

1) початкові. Спрямовані на створення атмосфери доброзичливості взаємодовіри (вправи “криголами”: “оголошення”, “серветки”, “креативне привітання” тощо);

2) базові. Забезпечують розв'язання виокремлених проблем (зокрема, інтерактивні лекції, карусель, “кейс стаді”, мозковий штурм, обговорення, рольові ігри тощо);

3) прикінцеві. Передбачають підбиття підсумків (сенкан, вернісаж);

4) додаткові. Сприяють зниженню напруги, зміні виду діяльності, переходу з одного етапу до іншого.

Для визначення результатів навчання дорослих використовують методи: 1) контролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності (графічний контроль; колоквиум; письмовий контроль; практична перевірка; програмований контроль; тестовий контроль; усне опитування);

2) підсумкового контролю (залік, іспит); 3) методи самоконтролю (самоаналіз; самооцінювання, самоспостереження) [5, 118–123].

Важливим елементом навчання дорослих є спонукання до рефлексії, яку розглядаємо як звернення свідомості на себе з метою самопізнання особистісних емоційних станів, дій тощо. Вона передбачає аналіз, виокремлення головного, оцінку проведеної роботи та поведінки з метою подальшого коригування та усунення недоліків, набуття рішучості та впевненості, реалізації потенційних можливостей. Застосування рефлексії дає можливість зрозуміти: 1) особистісні переживання та почуття; 2) недоліки і слабкі сторони; 3) рівень залежності від думок інших; 4) як подолати труднощі; 5) причини зроблених помилок; 6) можливості удосконалення роботи тощо.

#### Висновки і перспективи подальших досліджень.

1. Ефективність роботи педагога, що спрямована на навчання та виховання дорослих суб'єктів учіння, підвищиться на засадах розвитку андрагогічної компетентності, яка передбачає: застосування методів модерації, фасилітації та менторства; надання переваги використання інтерактивних методів навчання; врахування психологічних особливостей дорослих, їхніх потреб та запитів тощо.

2. В Україні, як і в багатьох інших країнах, дорослість людини пов'язують із досягненням повноліття, однак тлумачення поняття “дорослий суб'єкт учіння” не обмежується лише віком. Показниками, на основі яких визначається дорослість, є біологічний вік, моральна зрілість, психологічна та соціальна готовність до трудової діяльності, сімейного життя, інших видів активності.

3. Визначення освітніх потреб і запитів дорослих суб'єктів учіння сприятиме підвищенню ефективності їхнього навчання виховання та розвитку, оскільки становитиме для них цінність, відповідатиме їхнім запитам.

До перспективних напрямів подальших досліджень відносимо розроблення рекомендацій для викладачів закладів вищої освіти щодо розвитку андрагогічної компетентності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Боярська-Хоменко, А.В. Визначення поняття “дорослість” у країнах Центральної та Східної Європи. *Теорія та методика навчання та виховання*, 2018. № 44. С. 29–43.

2. Кириченко, В. Модерація як метод формування правової культури студентської

молоді. *Дидактика*, 2017. № 17. С. 267–271. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/8791/1/Kirichenko.pdf> (дата звернення 24.10.2021).

3. Наказ МОН “Про затвердження Орієнтовної навчальної програми підготовки тренерів для навчання педагогічних працівників, які навчатимуть учнів перших класів у 2018/2019 і 2019/2020 навчальних роках” (від 05.02.2018 № 97). URL: [zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0097729-18#Text](http://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0097729-18#Text) (дата звернення 24.10.2021).

4. Овчарова, Р. В. Психолого-педагогическая фасилитация профессиональной деятельности учителя. Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2016. 210 с.

5. Піддячий, В. М. Аналіз методів культурологічної підготовки майбутнього педагога. *Молодь і ринок*, 2016. № 9. С. 118–123. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir\\_2016\\_9\\_27](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2016_9_27) (дата звернення 24.10.2021).

6. Піддячий, В. М. Сутність і зміст професіоналізації педагогів у контексті освіти впродовж життя. *Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр.* Київ: Юстон, 2020. Вип.13(42). С. 191. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/722527/> (дата звернення 24.10.2021).

7. Піддячий, М. І. Соціально-професійний розвиток старшокласників: праця як основа життєдіяльності та поступу. *Технології інтеграції змісту освіти : зб. наук. праць*. Інститут педагогіки НАПН України; Полтав. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти ім. М. В. Остроградського, 2018. Вип. 10. С. 98–108. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/711857/> (дата звернення 24.10.2021).

8. Піддячий, М. І. Теоретико-методичні засади підготовки старшокласників до професійної діяльності в умовах профільного навчання: автореф. дис. д-ра пед. наук. Ін-т педагогіки НАПН України. Київ, 2010. 42 с.

9. Радченко, В. В. Менторство в системі післядипломної освіти лікаря. *Медицина освіти*, 2019. №1. С. 116–120. URL: [https://ojs.tdmu.edu.ua/index.php/med\\_osvita/article/view/10094](https://ojs.tdmu.edu.ua/index.php/med_osvita/article/view/10094) (дата звернення 24.10.2021).

10. Селиванова, Л.И. Менторство саморозвиття личности и профессионального становления студентов. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*, 2018. Вип. 151(1), С. 137–140. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vchdp\\_2018\\_151%281%29\\_32](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vchdp_2018_151%281%29_32) (дата звернення 24.10.2021).

11. Edmliller A., Wilhelm T. *Moderation*. Freiburg: Haufe, 2012.

12. Hamcy, K. *Erwachsener, H. Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*. Heilbrunn, 2001.

13. Pietrasiński, Z. *Rozwój człowieka dorosłego*. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1990.

#### REFERENCES

1. Boiarska-Khomenko, A.V. (2018). Vyznachennia poniattia "doroslits" u krainakh tseentralnoi ta skhidnoi yevropy [Definition of "adulthood" in Central and Eastern Europe]. *Theory and methods of teaching and education*, no. 44, pp. 29–43. [in Ukrainian].

2. Kyrychenko, V. (2017). Moderatsiia yak metod formuvannia pravovoi kultury studentskoi molodi [Moderation as a method of forming the legal culture of student youth]. *Dydaskal*, no. 17, pp. 267–271. Available at: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/8791/1/Kirichenko.pdf> (Accessed 24 Oct. 2021) [in Ukrainian].

3. Nakaz MON "Pro zatverdzhennia Oriientovnoi navchalnoi prohramy pidhotovky treneriv dlia navchannia pedahohichnykh pratsivnykiv, yaki navchatymut uchniv pershykh klasiv u 2018/2019 i 2019/2020 navchalnykh rokakh" (vid 05.02.2018 № 97) (2018). [Order of the Ministry of Education and Science "On approval of the Indicative curriculum for the training of trainers for teachers who will teach first-graders in 2018/2019 and 2019/2020 academic years" (from 05.02.2018 № 97)]. Available at: [zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0097729-18#Text](http://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0097729-18#Text) (Accessed 24 Oct. 2021) [in Ukrainian].

4. Ovcharova, R.V. (2016). Psykholoho-pedahohyeheskaia fasylytatsiia professyonalnoi deiatelnosti uchytelia [Psychological and pedagogical facilitation of teacher's professional activity]. Kurhan, 210 p. [in Russian].

5. Piddiachyi, V.M. (2016). Analiz metodiv kulturolohichnoi pidhotovky maibutnoho pedahoha [Analysis of methods of cultural training of future teachers]. *Youth & market*, no. 9, pp. 118–123. Available at: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir\\_2016\\_9\\_27](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2016_9_27) (Accessed 24 Oct. 2021) [in Ukrainian].

6. Piddiachyi, V. M. (2020). Sutnist i zmist profesionalizatsii pedahohiv u konteksti osvity vprodovzh zhyttia [The essence and content of professionalization of teachers in the context of lifelong learning]. *Bulletin of postgraduate education: a collection of scientific works*, Vol.

13(42), pp. 191. Kyiv. Available at: <https://lib.iitta.gov.ua/722527/> (Accessed 24 Oct. 2021) [in Ukrainian].

7. Piddiachyi, M. I. (2018). Sotsialno-profesiinyi rozvytok starshoklasnykiv: pratsia yak osnova zhyttiediialnosti ta postupu [Socio-professional development of high school students: work as a basis for life and progress]. *Technologies for integrating the content of education: a collection of scientific works*, Vol. 10, pp. 98–108. Available at: <https://lib.iitta.gov.ua/711857/> (Accessed 24 Oct. 2021) [in Ukrainian].

8. Piddiachyi, M. I. (2010). Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky starshoklasnykiv do profesiinoi diialnosti v umovakh profilnoho navchannia [Theoretical and methodical bases of preparation of senior pupils for professional activity in the conditions of profile training]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Kyiv [in Ukrainian].

9. Radchenko, V. V. (2019). Mentorstvo v systemi pislidyplomnoi osvity likaria [Mentoring in the system of postgraduate education of a doctor]. *Medical education*, no.1, pp. 116–120. Available at: [https://ojs.tdmu.edu.ua/index.php/med\\_osvita/article/view/10094](https://ojs.tdmu.edu.ua/index.php/med_osvita/article/view/10094) (Accessed 24 Oct. 2021) [in Ukrainian].

10. Selyvanova, L.Y. (2018). Mentorstvo samorazvytyia lychnosti y professyonalnoho stanovleniia studentov [Mentoring of personality self-development and professional development of students]. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences*, Vol. 151(1), pp. 137–140. Available at: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP\\_2018\\_151%281%29\\_32](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2018_151%281%29_32) (Accessed 24 Oct. 2021) [in Russian].

11. Edmliller, A., Wilhelm, T. (2012). *Moderation*. Freiburg: Haufe [in English].

12. Hamcy, K. Erwachsener, H. (2001) Wörterbuch Erwachsenenpädagogik [Dictionary of adult education]. Heilbrunn [in German].

13. Pietrasiński Z. (1990). *Rozwój człowieka dorosłego* [Adult's development]. Warszawa: Wiedza Powszechna [in Polish].

Стаття надійшла до редакції 11.10.2021



"Будь-яке навчання людини – це не що інше, як мистецтво сприяти прагненню природи до свого розвитку".

Йоганн Генріх Песталоцці  
швейцарський педагог-новатор



**СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В АВСТРІЇ ТА БЕЛЬГІЇ:  
ЗАКОНОДАВЧИЙ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ АСПЕКТИ**

---

УДК 373.2.064.1(438)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.248342>

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

**СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В АВСТРІЇ ТА БЕЛЬГІЇ:  
ЗАКОНОДАВЧИЙ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ АСПЕКТИ**

*У статті окреслено особливості законодавчої бази та організаційного забезпечення інклюзивної освіти в Австрії і Бельгії. Встановлено, що навчальна діяльність, інтелектуальний та соціальний розвиток дитини з особливими освітніми потребами приносить найкращі результати за умови забезпечення єдності законодавчої та організаційно-методичної основ. З'ясовано, що метою інклюзивної освіти у цих країнах є розвиток та виховання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальних масових шкіл, а першочерговим завданням діяльності інклюзивних освітніх закладів – удосконалення навчально-виховного середовища освітньої установи з урахуванням можливостей дітей з особливими освітніми потребами, що забезпечить створення сприятливого освітнього середовища для всіх учнів.*

**Ключові слова:** законодавчий аспект; методичний аспект; законодавство; інклюзивна освіта; заклади загальної середньої освіти; Австрія; Бельгія.

**Лит. 9.**

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

**DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN AUSTRIA AND BELGIUM:  
LEGISLATIVE AND ORGANISATIONAL ASPECT**

*The article deals with the features and significance of the legislative and methodological development of inclusive education in Austria and Belgium. It is established that the educational activity, intellectual and social development of a child with special educational needs brings the best results in the process of ensuring the unity of legal and material base. It is established that the purpose of inclusive education in these countries is the development and upbringing of a child with special educational needs, and the content of inclusive education is the need to adapt the educational environment of the educational institution, which will equalize the development and education of this category of children.*

*The peculiarities of the functioning of legislative educational acts on the territory of Belgium have been analyzed. It has been established that they make it possible to provide a certain level of freedom of organization of educational institutions for children with special educational needs. It has been outlined that in order to remove barriers between special and general education systems, the “Belgian Law on Special Education” the government has legally approved the implementation of models of joint education of children with special educational needs together with their peers: children with disabilities can study in mainstream schools. Medical and social support is provided by specialists of psychological-medical-social centers, children with special educational needs attend classes in subjects in a mainstream school, and special or correctional classes in special schools.*

*It is established that this Law also provides for the organization of free compulsory education of children with special needs. It should be noted the exceptional feature of this document, because if it is possible to learn in an integrated way, all participants in the educational process must enter into an agreement and develop an individual curriculum. This plan contains a detailed description of the characteristics and needs of the child, a clear definition of the level of additional assistance from other professionals.*

*It is grounded that to meet the educational needs of students is advisable to take into account the following*

## СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В АВСТРІЇ ТА БЕЛЬГІЇ: ЗАКОНОДАВЧИЙ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ АСПЕКТИ

*factors: parental expectations of the child and school, the ability of teachers to meet the needs of students in learning, social development and mobility, decision-making on the educational process.*

**Keywords:** *methodical support; legislation; inclusive education; general secondary education institutions; Austria; Belgium.*

**П**остановка проблеми. Сучасні науково-педагогічні дослідження засвідчують, що проблеми розвитку інклюзивної освіти в європейських країнах є предметом постійної уваги та наукового пошуку науковців. Суть поняття “інклюзивне навчання” трактується ними як комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Запорукою цього процесу є реалізація особистісно-орієнтованого підходу у навчанні з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності цієї категорії дітей.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретико-методичні засади розвитку інклюзії, особливості впровадження зарубіжного досвіду інклюзивної освіти у вітчизняне навчально-виховне середовище закладів загальної середньої освіти різноаспектно аналізуються у працях Ю. Волчелок [2], Л. Журавльової [3], Ю. Кавун [4], А. Колупасової [6] та ін. Особливості організації освіти та виховання дітей з особливими освітніми потребами також досліджено у працях зарубіжних науковців – М. Гітштгалер (M. Gitschthaler) [7], К. Мортієр (K. Mortier) [8], Ф. Родрігес (F. Rodrigues) [9] та ін.

У своїх дослідженнях науковці роблять наголос на тому, що метою інклюзивної освіти є розвиток та виховання дитини з особливими освітніми потребами, її соціалізація, а першочерговим завданням діяльності освітніх закладів – здійснення адаптації навчально-виховного середовища освітньої установи, що дасть змогу привести потреби розвитку й освіти такої категорії дітей у відповідність до можливостей сучасних освітньо-виховних установ.

**Мета статті** – проаналізувати особливості становлення законодавчого й організаційного забезпечення розвитку інклюзивної освіти у контексті досвіду Австрії та Бельгії.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Інклюзивна освіта у сучасних умовах сформувалась як система освітніх послуг, що ґрунтується на основоположних принципах забезпечення основного права всіх дітей на освіту та здобуваття її за місцем проживання. Такий підхід реалізується всіма європейськими країнами і передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах закладів загальної середньої освіти [1, 62]. Звернемось зокрема до досвіду таких країн, як Австрія та Бельгія, де

накопичено значний досвід реалізації інклюзії як загалом у житті суспільства, так і в такій його сфері, як освіта.

У Бельгії правовою базою освіти та виховання дітей з особливими освітніми потребами є “Закон про спеціальну освіту”, ухвалений в 1970 р. Згодом, 28 липня 1978 р., до цього закону Декретом Уряду були внесені суттєві зміни, які визначили основні засади навчання та здобуття освіти осіб з особливими потребами крізь призму загального реформування системи освіти. Першочерговим стало право батьків дитини з ООП на вибір освітнього закладу для своєї дитини [3, 109].

У 1997 р. Фламандський уряд затвердив постанову щодо базової освіти (New Decree on Basic Education), у якій інклюзію було визначено як таку форму здобуття освіти, що забезпечує адаптивне навчання, догляд та гармонійний розвиток особистості дитини з особливими освітніми потребами. Відповідно до положень акту Фламандського парламенту (2002 р.) (The Flemish Parliament Act), усім учням мають бути забезпечені рівні можливості для здобуття освіти [2, 7].

Шкільна рада освітньої установи має повноваження щодо прийняття рішення про зарахування учня з особливими освітніми потребами на навчання. Проте ця рада повинна проаналізувати наявність ресурсів, які є в школі для надання дитині освітніх послуг, можливість забезпечити для неї (у разі потреби) медичний догляд та лікування. Шкільна рада може відмовити у прийнятті дитини після консультацій з батьками та службою психолого-медико-соціального супроводу, що співпрацює з конкретним закладом освіти.

Для найбільш повного забезпечення освітніх потреб учня, враховується низка таких чинників: батьківські очікування щодо дитини та школи; здатність педагогічних працівників закладу задовольнити потреби учнів у навчанні, соціальному розвитку та мобільності; можливість забезпечення дитині догляду та створення команди супроводу; залучення батьків до консультування та прийняття рішень щодо особливостей організації навчально-виховного процесу. Приміром, на практиці протягом 1988/1989 навчального року 750 учнів з вадами руху, зору або слуху були інтегровані в загальноосвітні школи. Це були перші кроки, оскільки загальна кількість учнів спеціальних шкіл на той час становила майже 35 тисяч [2, 7].

## СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В АВСТРІЇ ТА БЕЛЬГІЇ: ЗАКОНОДАВЧИЙ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ АСПЕКТИ

У 1994 р. у Бельгії почали впроваджуватися нові стратегії та форми інтеграції. Суть їх полягала в тому, що досвід та спеціальні знання, які існували у спеціальній освіті, почали інтегрувати у звичайні класи. Це створювало нові можливості для поступового впровадження та інтеграції окремих форм і методик спеціальної освіти в освітній процес загальноосвітніх процес [4, 169].

У 1997 р. Фламандський уряд прийняв Декрет про базову освіту, який граматизував уже прийняті акти, що стосувалися базової освіти (дошкільної, початкової, загальної та спеціальної). У ньому було чітко зазначено, що місія кожного закладу освіти – забезпечити оптимальну освіту та розвиток кожного учня. Загальний обсяг ресурсів, що надавалися школі, виходячи з кількості учнів (згідно з цим документом), тепер міг використовуватися і для працевлаштування педагогічного, психологічного та соціального персоналу. Натомість, раніше такі ресурси можна було використовувати лише в логопедичних, фізіотерапевтичних та дитячих установах [6, 8].

Міністерство освіти та навчання Фландрії своїми рішеннями здійснювало також практичну підтримку учням у системі загальної освіти, забезпечуючи освітні установи спеціальними освітніми ресурсами (технічне обладнання, перекладачі з фламандської мови жестів та письмові перекладачі, оцифрування посібників, перехід на шрифт Брайля та друк великих символів, програмне забезпечення, адаптовані меблі тощо). Ще один крок у розвитку інклюзивної освіти було зроблено у 2014 р., коли був виданий Указ про заходи щодо учнів з особливими освітніми потребами, відомий як “Декрет М”. Ним гарантувалось включення учнів з особливими освітніми потребами у загальну освіту, а також можливість одержати загальну освіту значно більшої кількості учнів, оскільки цей документ більше не базувався на суто медичній моделі, як попередні, а був зосереджений на наданні адаптованої підтримки спеціальних навчальних курсів для кожного учня [7, 68–69].

Отже, Указом було гарантовано право кожному учневі з особливими освітніми потребами вступати до закладу загальної середньої освіти. Якщо школа відмовлялася зарахувати такого учня, його батькам було надано право подавати скаргу до Комісії з прав учнів. Важливість Указу полягає і в тому, що він містить оновлене визначення категорій учнів із особливими освітніми потребами (ООП), а саме:

- з легкою інтелектуальною недостатністю (тип 1);

- з помірною або важкою інтелектуальною недостатністю (тип 2);

- з серйозними емоційними та/або поведінковими проблемами (тип 3);

- з фізичними вадами (тип 4);

- госпіталізований або перебуває на карантині за медичними показаннями (тип 5);

- з вадами зору (тип 6);

- з вадами слуху (тип 7);

- з серйозними труднощами у навчанні (тип 8).

Цікавим, на наш погляд, видається функціонування певних освітніх законодавчих актів на території Бельгії, оскільки саме вони надають певний рівень свободи в організації діяльності інклюзивних освітніх закладів для дітей з особливими освітніми потребами, таких як: муніципальні освітні заклади, які фінансуються органами місцевого самоврядування; громадські освітні заклади, що підтримуються фінансово громадськими фондами; приватні заклади загальної середньої освіти, фінансове утриманням яких здійснюють приватні особи та громадські організації, у тому числі й релігійні [5].

Подальша розробка нормативно-правової бази в галузі інклюзивної освіти була реалізована Законом про спеціальну освіту, яким було усунуто бар'єри між спеціальною та загальною системою освіти і затверджено реалізацію моделей спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами разом зі своїми однолітками. Зокрема, Закон стверджує право на навчання у масових школах дітей з порушеннями розвитку, навчання (відвідування занять з навчальних предметів) у масових школах їх психолого-медико-соціальний супровід, забезпечення фахівцями психолого-медико-соціальних центрів, право на відвідування спеціальних чи корекційних занять в умовах спеціальних шкіл.

Важливо, що зазначений Закон передбачає також організацію обов'язкового безкоштовного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку (6–18 років) строком на 12 років. Слід зазначити виняткову важливість цього документа, оскільки, маючи можливість навчатися інтегровано, всім учасникам освітнього процесу пропонується укладання угоди та розробка індивідуального навчального плану. Такий план містить детальний опис особливостей та потреб дитини, чітке визначення рівня необхідної додаткової допомоги з боку інших фахівців [8, 544].

У контексті розвитку національної системи інклюзивної освіти корисним для впровадження видається і досвід Австрії, зокрема щодо питань фінансування потреб інклюзивної освіти для всього населення. Так, Федеральний уряд країни

## СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В АВСТРІЇ ТА БЕЛЬГІЇ: ЗАКОНОДАВЧИЙ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ АСПЕКТИ

забезпечує провінціям фінансування додаткових ресурсів для персоналу з навчання дітей з особливими освітніми потребами (для 2,7 % усіх учнів у віці від 6 до 15 років). Муніципалітети несуть відповідальність за додаткове обладнання, необхідне для інклюзивного навчання, а провінції фінансують спеціальні заходи, такі як терапевтична підтримка дітей з особливими освітніми потребами тощо [9, 310].

Цікавим з позицій практики є і досвід забезпечення відповідними педагогічними фахівцями. Наприклад, кількість встановлених посад для вчителів інклюзивних класів розраховується на основі кількості учнів, поділеної на коефіцієнти для певного типу школи. Ці коефіцієнти встановлюються у межах системи фінансового регулювання між федеральним урядом та землями. При цьому враховується потреба в освітніх кадрах для навчання дітей з ООП: посада вчителя дітей з особливими потребами надається для 3,2 учнів, тоді як ця цифра для початкових шкіл становить 14,5 учнів, 10 учнів для старших класів та 9 учнів для професійно-технічних шкіл.

Також додатково здійснюється фінансування вчителів, які надають освітню підтримку в інтеграції учнів з інвалідністю у вищі класи гімназії та професійно-технічні середні школи й коледжі. Сім'ям, які виховують дітей з особливими потребами, уряд Австрії надає допомогу у вигляді пільг, у тому числі податкових. Розмір сімейної допомоги залежить від низки чинників: віку дитини, стану складності захворювання, потреб у додаткових витратах, таких як технічна допомога, терапія, раннє втручання, витрати на відрядження та додаткові витрати для закладів загальної середньої освіти. Низку видатків можуть оплачувати органи охорони здоров'я, асоціації допомоги особам з інвалідністю та страхові компанії. Додаткова фінансова підтримка надається, наприклад, у вигляді зменшення тарифів на проїзд у громадському транспорті або у вигляді пільг на надзвичайні витрати (орендна плата, страхування, опалення).

Корисним для практики запровадження інклюзії є підхід Міністерства освіти Австрії щодо розробки експериментальної програми, якою передбачалась апробація чотирьох моделей інтегрованого навчання. Було виділено кошти та створено робочу групу, яка провела поетапне експериментальне дослідження, яке стосувалося апробації різних моделей інклюзивної освіти.

До складу групи, яка здійснювала експеримент увійшли фахівці зі спеціальної освіти, вчителі масових та спеціальних шкіл, фахівці

соціальних служб допомоги дітям, які мають порушення розвитку та представники громадських організацій. Апробувались моделі інтегрованих, взаємодіючих та малокомплектних класів.

Модель інтегрованих класів передбачала навчання 20 учнів, четверо з яких є дітьми з особливими освітніми потреби. Навчання проводили два вчителі, один з яких – учитель спеціальної школи. Модель взаємодіючих класів – учні зі спеціальної школи та однолітки з масової беруть участь у навчально-виховних заходах, спілкуються під час позакласної роботи, проте протягом навчального року навчаються окремо. Інша модель – взірць малокомплектних класів, які передбачали наявність спеціального класу в масовій школі, зі складом 6–11 учнів [9, 309]. Переважно у них класах навчалися учні із затримкою у розвитку пізнавальних процесів. Навчання таких школярів було за програмою масової початкової чотирирічної школи, проте термін навчання становив 6 років. У результаті наукових позицій та громадського обговорення обрано модель інтегрованих класів, що забезпечило доступність освіти для дітей з ООП.

**Висновки.** Аналіз наукової літератури дає підставу стверджувати, що основною метою закладів загальної середньої освіти в Австрії та Бельгії, в яких впроваджено інклюзивне навчання, є організація та надання індивідуально-орієнтованої, педагогічної, соціально-психологічної допомоги дітям, які мають особливі освітні потреби. Їх навчання у цих закладах здійснюється на основі застосування визначених особистісноорієнтованих методів. Законодавчими актами у Бельгії передбачено певну свободу організації освітніх закладів з інклюзивною формою навчання, адже їхнє фінансове забезпечення відбувається за рахунок місцевих органів самоврядування, громадських фондів та громадських організацій, у тому числі й релігійних. Розвиток законодавчої і організаційно-методичної бази у Бельгії та Австрії передбачає здобуття освіти дітей з особливими освітніми потребами крізь призму загального реформування системи освіти, яке визначає право батьків на вибір для дитини закладу освіти.

**Перспективним напрямом подальших наукових досліджень** є аналіз особливостей навчальних планів підготовки фахівців з інклюзивної освіти у Бельгії та Австрії. Окрім того, цікавим видається аналіз індивідуальних навчальних програм та системи модифікацій навчання дітей з особливими освітніми потребами.



ЛІТЕРАТУРА

1. Бойчук Ю., Казачінер О. Аналіз зарубіжного досвіду розвитку інклюзивної компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів. *Новий Колегіум*. 2018. № 1. С. 62–67.

2. Волчелюк Ю. Основні напрямки соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному освітньому просторі (зарубіжний досвід). *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна"*. Хмельницький, 2011. № 3. С. 6–9.

3. Журавльова Л. Аналіз зарубіжного досвіду з проблеми організації та змісту інклюзивної освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова. Сер. 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 26. С. 108–111.

4. Кавун Ю. Передовий психолого-педагогічний досвід реалізації інклюзивної практики в країнах Європи. *Вісник науково-дослідної лабораторії "Інклюзивна педагогіка"*. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2015. Вип. I. С. 168–170.

5. Казачінер О. С. Інклюзивна освіта в англomовних країнах. Харків : Вид. група "Основа", 2018. 79 с.

6. Колупаєва А. Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі. *Особлива дитина: навчання і виховання: науково-методичний журнал*. Київ, 2014. № 3. С. 7–12.

7. Gitschthaler M., Kast J., Corazza R., Schwab S. Resources for Inclusive Education in Austria: An Insight Into the Perception of Teachers. *Resourcing Inclusive Education (International Perspectives on Inclusive Education)*, 2021. Vol. 15. Emerald Publishing Limited, Bingley. pp. 67–88.

8. Mortier K., Van Hove G., De Schauwer E. Supports for children with disabilities in regular education classrooms: an account of different perspectives in Flanders. *International Journal of Inclusive Education*, 2010. 14(6). pp. 543–561.

9. Rodrigues F., Campos S., Chaves C., Martins C. Family-school Cooperation in the Context of Inclusion of Children with Special Educational Needs. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 2015. 171. pp. 309–316.

REFERENCES

1. Boychuk, Y. & Kazachiner, O. (2018). Analiz zarubizhnogo dosvidu rozvytku inkluzyvnoi kompetentnosti vchyteliv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Analysis of foreign experience in the development of inclusive competence of teachers of secondary schools]. *New Collegium*. No. 1. pp. 62–67. [in Ukrainian].

2. Volcheliuk, Yu. (2011). Osnovni napriamky sotsialno-pedahohichnoi diialnosti v inkluzyvnomu osvitnomu prostori (zarubizhnyi dosvid) [The main directions of socio-pedagogical activities in an inclusive educational space (foreign experience)]. *Collection of scientific works of the Khmelnytsky Institute of Social Technologies of the University "Ukraine"*. Khmelnytsky, no. 3. pp. 6–9. [in Ukrainian].

3. Zhuravlova, L. (2014). Analiz zarubizhnogo dosvidu z problemy orhanizatsii ta zmistu inkluzyvnoi osvity [Analysis of foreign experience on the organization and content of inclusive education]. *Scientific journal of the M. Drahomanov National Pedagogical University. Ser. 19: Correctional pedagogy and special psychology*. Kyiv: Drahomanov NPU Publishing House. Issue. 26. pp. 108–111. [in Ukrainian].

4. Kavun, Yu. (2015). Peredovy psykhologo-pedahohichnyi dosvid realizatsii inkluzyvnoi praktyky v krainakh Yevropy [Advanced psychological and pedagogical experience in implementing inclusive practices in European countries]. *Bulletin of the research laboratory "Inclusive Pedagogy"*. Uman Pavlo Tychyna State Pedagogical University. Uman, issue I. pp. 168–170. [in Ukrainian].

5. Kazachiner, O. (2018). Inkluzyvna osvita v anhlovnykh krainakh [Inclusive education in English-speaking countries]. Kharkiv, 79 p. [in Ukrainian].

6. Kolupaieva, A. (2014). Spetsialna osvita v Ukraini ta modernizatsiia osvitnoi haluzi [Special education in Ukraine and modernization of the educational sector]. *Special child: education and upbringing: scientific and methodical magazine*. Kyiv, no. 3. pp. 7–12. [in Ukrainian].

7. Gitschthaler, M., Kast, J., Corazza, R. & Schwab, S. (2021). Resources for Inclusive Education in Austria: An Insight Into the Perception of Teachers. *Resourcing Inclusive Education (International Perspectives on Inclusive Education)*. Vol. 15. Emerald Publishing Limited, Bingley. pp. 67–88. [in English].

8. Mortier, K., Van Hove, G. & De Schauwer, E. (2010). Supports for children with disabilities in regular education classrooms: an account of different perspectives in Flanders. *International Journal of Inclusive Education*, 14(6). pp. 543–561. [in English].

9. Rodrigues, F., Campos, S., Chaves, C. & Martins, C. (2015). Family-school Cooperation in the Context of Inclusion of Children with Special Educational Needs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171. pp. 309–316. [in English].

Стаття надійшла до редакції 05.10.2021

УДК 373.3.015.31:172.15

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.248346>

*Галина Білавич, доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри педагогіки початкової освіти  
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника*  
*Оліяр Марія, доктор педагогічних наук, професор, завідувач  
кафедри педагогіки початкової освіти  
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника*  
*Ірина Піддубрівна, магістрантка  
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника*

### РОЗВИТОК НАЦІОНАЛЬНО-МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ВИМІРІ НОВІТНЬОГО ЕТАПУ РОЗБУДОВИ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ

*У статті проаналізовано поняття “національно-мовна особистість”, визначено основні його складники; розкрито умови розвитку національно-мовної особистості учня початкової школи; розглянуто ключові завдання, які висвітлені в основних документах про школу та мовну освіту щодо виховання учня як патріота й громадянина; проаналізовано підручковий фонд з української мови (навчання грамоти, у першому класі); обґрунтовано концептуальні засади розвитку національно-мовної особистості учня початкової школи (авторську програму); окреслено напрями її реалізації за умов розвитку Нової української школи.*

**Ключові слова:** національно-мовна особистість; учень початкової школи; навчання української мови; екологія мови; мовна освіта.

*Літ. 10.*

*Halyna Bilavych, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor of the Pedagogy of the Primary Education Department, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*  
*Oliiar Mariia, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of the Pedagogy of Primary Education Department, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*  
*Iryna Piddubrivna, Master Student, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*

### EVOLUTION OF NATIONAL-LINGUISTIC PERSONALITY OF A PRIMARY SCHOOL STUDENT IN THE CONTEXT OF THE MODERN STAGE OF THE UKRAINIAN EDUCATION DEVELOPMENT

*The article reveals the problem of evolution of the national-linguistic personality of a primary school student in the context of the modern stage of development of Ukrainian education. According to the results of the analysis of key documents (“New Ukrainian School” Concept, laws of Ukraine “On Education”, “On Higher Education”, “On Languages”, “European Recommendations on Language Education”, “National Doctrine of Education Development of Ukraine in the XXI Century” etc.) concluded that the Ukrainian language today is an important factor in national, economic, scientific and technological progress. The language competence of a young person depends on his/her future professional level, and hence the level of development of the state in all areas: political, economic, social, cultural, educational. Primary school is designed to form the national-linguistic personality of a junior student. The article analyzes the concept of “national-linguistic personality”, identifies its main components; the conditions for evolution of the national-linguistic personality of an elementary school student are revealed; the key tasks which are covered in the basic documents about school and language education concerning education of the junior student as the patriot and the citizen are characterized; the textbook fund on the Ukrainian language is analyzed (the textbook of I. Bolshakova and M. Prystinska “Ukrainian language. Primer” (in 2 parts) (2018); under the conditions of development of the New Ukrainian school. The author’s method of developing the national-linguistic personality of a first-grader is aimed at understanding the language as a national-cultural phenomenon, expanding students’ knowledge about the relationship between the development of the Ukrainian language, history and culture of the Ukrainian people, improving etiquette, studying culture and oral folk art, acquaintance with Ukrainian folk traditions, state and national symbols, etc. The linguistic content line was aimed at developing language and thinking abilities and skills of first graders, including analyzing the language of folklore and art works, literary, historical and other texts, performing creative tasks, editing one’s own and other people’s speeches, forming language ecologist, rhetorician skills. The leading place in this process was given to creative and research activities of students. It is proved that the poetic achievements of writers of Prykarpattia (Yu. Shkrumeliak,*

## РОЗВИТОК НАЦІОНАЛЬНО-МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ВИМІРІ НОВІТНЬОГО ЕТАПУ РОЗБУДОВИ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ

*M. Pidhiryanka, S. Pushyk, O. Ovchar, K. Malytska, etc.) are important for the development of the national-linguistic personality of a junior schoolchild.*

**Keywords:** *national-linguistic personality; a primary school student; teaching the Ukrainian language; language ecology; language education.*

**Постановка проблеми.** Становлення і розвиток Нової української школи в Україні відбувається за умов прискорення глобальної інтеграції у світове товариство, зростання впливу етнічного чинника на процеси збереження цілісності національної державності та відновлення духовних пріоритетів суспільства. На часі необхідність формування духовно-багатої, національно-мовної юної особистості.

Чинні державні освітні документи (Національна доктрина розвитку освіти, Закон про мови, Закон про освіту, Концепція Нової української школи, Державний стандарт початкової загальної освіти та ін.) передбачають розвиток особистості, яка володіє комунікативною компетентністю, що, окрім іншого, зумовлює володіння даром слова – усного й писемного, умінням вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами під час сприймання і створення висловлювань у різних сферах, формах, стилях і жанрах мовлення, урешті, володіння державною українською мовою. Отже, розвиток мовленнєвої здатності – одна з загальних проблем сьогодення [5, 39; 7]. У зазначених документах вказано на необхідність та важливість культурологічного компонента в освітньому процесі на всіх етапах освіти. Ще в “Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст.” [6] було закладено підвалини нової парадигми – орієнтації на новий тип гуманістично-інноваційної освіти, її конкурентності в європейському та світовому просторах, виховання покоління дітей та юнацтва, що буде захищеним і мобільним на ринку праці, здатним робити особистісний духовно-світоглядний вибір, матиме необхідні знання, навички й компетентності для навчання протягом життя.

За результатами аналізу згаданих вище документів стверджуємо: українська мова на новітньому етапі розбудови нашої держави усвідомлюється як чинник національного, економічного, науково-технічного культурно-освітнього прогресу. Тому необхідно враховувати визначальну роль особистості в суспільному житті країни, яка творить і зберігає історію, відроджує національну культуру, духовність, мову. Таким чином, великою мірою від мовного рівня юної особистості залежить і її професійний рівень, а отже, рівень розвитку держави в усіх сферах: політичній, економічній, соціальній. Важливість

порушеної проблеми розглядаємо не тільки в теоретичному вимірі, а й у практичній площині. Тут ідеться про певну суперечність, яка склалася сьогодні в освітній сфері: з одного боку, бачимо актуалізацію проблеми формування мовної особистості школяра, з іншого, відсутність чітких і науково обґрунтованих методичних рекомендацій для вчителів щодо основних напрямів роботи з розвитку національно-мовної особистості учня початкової школи.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Педагогічні та методичні питання роботи щодо формування мовної особистості розробляли сучасні вчені (Ю. Караулов, Г. Білавич, Г. Богін, А. Богущ, М. Вашуленко, Т. Котик, Л. Мацько, М. Пентилюк, М. Муравицька, М. Оліяр, Л. Паламар, О. Смолінська та ін.), присвячували цій проблемі дисертаційні дослідження (до прикладу, мовну компетенцію особистості (активний словник у сферах родинного, позародинно-побутового та професійного спілкування) вивчала Н. Шумарова та ін., лінгводидактичні основи національно-мовного виховання особистості молодшого школяра досліджували Т. Котик, М. Оліяр, Т. Симоненкова, О. Смолінська та ін.).

**Мета** дослідження – теоретично обґрунтувати науково-методичну концепцію розвитку національно-мовної особистості учня початкової школи й уявити механізми її реалізації.

**Виклад основного матеріалу.** Під національно-мовною особистістю розуміється такий школяр, який володіє лінгвістичними знання у поєднанні з національними особливостями української мови, має сформований високий рівень комунікативних умінь, володіє мовною стійкістю, не тільки любить та поважає мову українського народу, вважаючи її частиною власного світогляду й світосприйняття, а і є мовним екологом, що дбає про чистоту мовного довкілля [1].

На основі аналізу науково-методичної літератури [6] та вивченого практичного досвіду визначаємо такі основні теоретичні засади формування національно-мовної особистості учня початкової школи: урахування національно-культурної специфіки української мовної системи в процесі вивчення мови як виразника культури; добір і використання системи тематично об’єднаних різножанрових і різноматематичних українознавчих текстів, а також національно-маркованої лексики; використання красномовних, українознавчих матеріалів, зразків українського

## РОЗВИТОК НАЦІОНАЛЬНО-МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ВИМІРІ НОВІТНЬОГО ЕТАПУ РОЗБУДОВИ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ

фольклору в навчанні мови; добір етнолексем та укладання словників етнокультурознавчої лексики; застосування як традиційних, так і новітніх технологій навчання української мови задля практичного освоєння культурних цінностей українства, певних видів мовленнєвої діяльності й поведінки, мовленнєвого етикету, національно-культурного компонента через мову; навчання реалізації культурологічної змістової лінії початкової мовної освіти на всіх етапах вивчення мови; створення насиченого національно-мовного середовища, у якому здійснюється розвиток національно-мовної особистості учня тощо.

Успішність реалізації методики комунікативної підготовки молодших школярів у вимірі розвитку їх національно-мовних особистостей забезпечується створенням комплексу організаційно-педагогічних умов, який враховує вимоги освітнього стандарту початкової загальної освіти, призначення та зміст комунікативно-творчої діяльності учнів, соціальне замовлення українського суспільства, можливості особистісно орієнтованого, семіотичного та герменевтичного підходів. До них відносимо змістові (створення діалогічного дидактико-комунікативного середовища; орієнтація учнів на мовну толерантність; реалізація в освітньому процесі початкової школи авторської методики “Екологія української мови та етика спілкування”) і процесуально-технологічні (застосування українознавчих текстів та національно-маркованого лексики; системи мовотворчих і риторичних завдань у процесі навчання української мови; створення портфоліо з української мови як засобу контролю і узагальнення особистісно-значущого соціально-комунікативного досвіду школярів та ін.).

Зміст навчання української мови в сучасній початковій школі має яскраво виражений інтегрований характер, тому що включає низку змістових напрямів, з-поміж яких – лінгвістичний, комунікативний, діяльнісний, пізнавально-прикладний тощо, і пов’язаний з багатьма іншими навчальними дисциплінами [8]. Робота над реалізацією концепції розвитку особистості на українознавчій основі базується на розв’язанні певних завдань, з-поміж яких: збагатити словниковий запас учнів початкової школи етнолексикою, посилити їх увагу до системних зв’язків лексики, що полегшує добір слова, розвиває асоціативність мислення; виховати чуття слова, зрозуміти зображальні й художньо-виражальні властивості рідного слова; постійно спрямовувати увагу школярів на: стиль як мовну діяльність людини в різних обставинах, стиль як різні функції мови в суспільстві, позаяк стилі української літературної мови входять до системи

культурних цінностей нації; прищепити учням початки навичок самостійної орієнтації в розмаїтті українознавчих джерел, які відображають історію українського народу, багатство його культури, лексики літературної мови і мови художньої літератури, скарбів усної народної творчості; володіти мовленнєвим етикетом українців; дотримуватися норм літературної мови, мати постійну потребу екологізувати власне мовлення, уміти бачити й чути мовленнєві негаразди в довкіллі, мати потребу екологізувати його. Для розв’язання поставлених завдань активно звертаємося до таких прийомів роботи на уроках, як: правильне і точне вживання слів і словосполучень, пояснення їх лексичного значення; добір слів до певної мовної ситуації, урахування усталених правил поведінки в учнівському колективі на основі українського мовленнєвого етикету; складання словосполучень, речень, текстів на певну тематику, для різних стилів; редагування речень, текстів різних стилів; створення міні-творів; читання вголос, монологічні усні перекази та діалоги, бесіди; аналіз культури усного мовлення дикторів, ведучих, однокласників тощо.

Для реалізації головної мети – виховання національно-мовної особистості на українознавчих засадах на уроках навчання грамоти в 1 класі – запроваджено авторську методику. Концепція мовної освіти в початковій школі на українознавчій основі [1; 4; 9; 10] передбачає розвиток самосвідомості юного громадянина, виховання школярів як типових носіїв національної культури, мовних екологів тощо. Зміст навчання української мови, що ґрунтується на розвитку національно-мовної картини світу, полягає у засвоєнні української мови, українських культурних традицій і розвитку їх. Тому одним із ефективних засобів виховання національно-мовної особистості є діяльність, що ґрунтується на вивченні, засвоєнні і трансляції української традиційної народної культури як суспільно-історичного явища, у якому відбито світогляд, морально-етичні й естетичні цінності українського народу.

За результатами контент-аналізу навчальних книг для першого класу (підручник І. Большакової та М. Пристінської “Українська мова. Буквар” (у 2 частинах) (2018) [3], за якими працюємо в Дубовецькому ліцеї Дубовецької сільської ради Івано-Франківської області, зроблено висновок, що цю навчальну книгу, на жаль, не можна віднести до категорії національно зорієнтованого навчального забезпечення (українознавчі тексти, національно-маркована лексика, ілюстрації становлять близько 9 % від усього змістового

наповнення). Тому вважали за потрібне запропонувати учням етнолексеми, а також тексти, які розповідали б про Україну, український народ, рідну землю, дім, матір, сім'ю, родину, звичаї та традиції українського народу, його культуру, історію, славних українців тощо. Створену авторську методику розвитку національно-мовної особистості учня першого класу в процесі навчання грамоти спрямовували на усвідомлення мови як національно-культурного феномену, розширення знань про взаємозв'язок розвитку української мови, історії та культури українського народу, удосконалення етикетних норм мовленнєвого спілкування, пізнання культури та усної народної творчості українства, ознайомлення з народними традиціями, державними та національними символами тощо.

Лінгвістичну змістову лінію спрямовували на розвиток мовно-мисленнєвих здібностей та умінь учнів першого класу, зокрема аналізувати мову фольклорних і художніх творів, літературознавчих, історичних, інших текстів, виконувати завдання на мовне вправління, творчі завдання, редагування власного та чужого мовлення, формування умінь мовного еколога, риторика тощо.

Соціокультурна змістова лінія є інтегративною, її реалізували у системі текстів і усних висловлювань з етно-, соціолінгвістики, лінгвокультурології, лінгвокраєзнавства, фольклору, які віддзеркалювали етнокультуру українського народу, національно-марковану лексику тощо. Саме соціокультурна змістова лінія слугувала розвитку національно-мовної картини світу учня початкової школи [1; 2; 4; 9; 10]. Критеріями виховання національно-мовної особистості виступили також ціннісні орієнтації учнів у соціокультурній сфері, зокрема в ділянці української мови і культури, рівень національної самосвідомості, успішність у реалізації творчих здібностей, ін. Створення національно-мовного насиченого середовища, що живить інтерес учнів до української мови, народної творчості, є важливим педагогічним завданням і умовою впровадження технології національно-мовного виховання у початковій школі. Провідне місце в цьому процесі відводили творчій та науково-пошуковій діяльності учнів. Так, ми переконалися, що неперевершене значення для розвитку національно-мовної особистості молодшого школяра мають поетичні здобутки письменників Прикарпаття (Ю. Шкрумеляк, М. Підгірянка, С. Пушик, О. Овчар, К. Малицька та ін.).

Ефективності впровадження авторської методики в повсякденну діяльність першого класу Дубовецького ліцею Дубовецької сільської ради

Івано-Франківської області слугував, окрім іншого, добір відповідних традиційних та інноваційних методів і прийомів, до прикладу, організація індивідуально-групових "контрактів" на основі мотивованого вибору форм комунікативної підготовки учнів, що здійснювалася за допомогою таких методів і прийомів, як створення ситуації успіху (це уможливило підтримувати стійку мотивацію дітей на активну навчально-пізнавальну і комунікативно-творчу діяльність під час уроків української мови та в позаурочний час), використання українознавчих текстів, редагування текстів у процесі оволодіння мовними знаннями і комунікативно-мовним уміннями учнів, застосування методу проєктної діяльності (передбачав розвиток творчості в комунікативній взаємодії і дружній співпраці з вивчення української мови) тощо.

Застосування системи мовотворчих і риторичних завдань у процесі навчання грамоти у першому класі також є ефективною процесуально-технологічною умовою реалізації авторської методики комунікативної підготовки молодших школярів. Завдання, які мають риторичну спрямованість, постійно ставлять учнів в умови пошуку розв'язання комунікативних завдань різної складності. Створення портфоліо з української мови як засобу контролю й узагальнення особистісно значущого соціально-комунікативного досвіду учнів початкової школи стало завершальною процесуально-технологічною умовою розвитку національно-мовної особистості учня, що уможливило простежити позитивну динаміку етапів становлення комунікативно-мовної особистості, яка розвивається на основі національно-мовної картини світу. Портфоліо мало сформовану нами структуру, зміст у вигляді різноманітних категорій виконаних завдань. Результати виконаних робіт аналізували за допомогою заповнення діагностичних карток учнів. Навчальне портфоліо – ефективний спосіб самооцінки досягнень учнів у різних видах навчально-пізнавальної та комунікативно-творчої діяльності на уроках української мови.

Унаслідок впровадження авторської методики розвитку національно-мовної особистості учня початкової школи уточнено методико-технологічні особливості реалізації комплексу умов її результативності, розроблено й упроваджено змістові і процесуально-технологічні особливості реалізації педагогічних умов, сформульовано плановані результати досягнення і забезпечення успішності кожної з цих умов, укладено рекомендації та вказівки з метою здійснення комунікативної підготовки молодших школярів у

## РОЗВИТОК НАЦІОНАЛЬНО-МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ВИМІРІ НОВІТНЬОГО ЕТАПУ РОЗБУДОВИ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ

мовній освіті на основі розвитку національно-мовної картини світу особистості. У кожному з розроблених нами змістових компонентів авторської методики використовували специфічні методи комунікативного навчання, які визначаються метою комунікативної підготовки молодших школярів у мовній освіті – становлення національно-мовної особистості учня першого класу, виховання його як патріота та громадянина.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Становлення і розвиток НУШ в Україні сьогодні відбувається за умов прискорення глобальної інтеграції до світового товариства, зростання впливу етнічного чинника на процеси збереження цілісності державності України, відновлення духовних пріоритетів українського суспільства, тому актуальним є розвиток духовно-багатої, національно-мовної юної особистості. За результатами аналізу актуалізованих документів зроблено висновок: українська мова на новітньому етапі розбудови України усвідомлюється як чинник національного, економічного, науково-технічного прогресу, від мовного рівня юної особистості залежить і її майбутній професійний рівень, а отже, рівень розвитку держави в усіх сферах: політичній, економічній, соціальній, культурній, освітній. Сучасні освітні документи актуалізують необхідність та важливість культурологічного компонента в освітньому процесі на всіх етапах освіти, тому для досягнення зазначених цілей Українська держава повинна забезпечувати виховання особистості, яка усвідомлює свою належність до українського суспільства, навчання і виховання її в дусі національних традицій, поваги до української державної мови, отже, початкова школа покликана формувати національно-мовну особистість. Визначено такі основні теоретичні засади формування національно-мовної особистості учня початкової школи: урахування національно-культурної специфіки української мовної системи в процесі вивчення мови як виразника культури; добір і використання системи тематично об'єднаних різножанрових і різноматичних українознавчих текстів, а також національно-маркованої лексики; використання краєзнавчих, українознавчих матеріалів, зразків українського фольклору в навчанні мови; добір етнолексем та укладання словників етнокультурознавчої лексики; застосування як традиційних, так і новітніх технологій навчання української мови задля практичного освоєння культурних цінностей українства, певних видів мовленнєвої діяльності й поведінки, мовленнєвого етикету, національно-культурного компонента через мову; навчання

реалізації культурологічної змістової лінії початкової мовної освіти на всіх етапах вивчення мови; створення насиченого національно-мовного середовища, у якому здійснюється розвиток національно-мовної особистості учня початкової школи, тощо.

Подальші вектори дослідження спрямуємо на аналіз проблеми підготовки майбутнього вчителя до формування національно-мовної особистості молодшого школяра.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Білявич Г. Авторська школа “ТРИВИТА”: досвід виховання національно-мовної особистості молодшого школяра. Івано-Франківськ: НАІР, 2016. 198 с.
2. Біляєв О., Скуратівський Л. та ін. Концепція навчання державної мови в школах України. *Дивослово*. 1996. № 1. С. 16–19.
3. Большакова І., Пристінська М. Українська мова. Буквар : підруч. для 1 кл. закл. загал. серед. освіти (у 2-х ч.) : Ч. 2. Харків : Ранок, 2018. 80 с.; Большакова І., Пристінська М. Українська мова. Буквар : підруч. для 1 кл. закл. загал. серед. освіти (у 2-х ч.) : Ч. 1. Харків : Ранок, 2018. 80 с.
4. Єрмоленко С. Мова і українознавчий світогляд: Монографія. Київ: НДІУ, 2007. С. 318–360.
5. Калита Н. Формування основ національно-патріотичного виховання в учнів початкової школи. *Молодь і ринок*. 2019. № 10(177). С. 30–34.
6. Про Національну доктрину розвитку освіти: Указ Президента України від 17 квіт. 2002 р. № 347/2002. Законодавчі акти України з питань освіти: за станом на 1 квіт. 2004 р. Верхов. Рада України, Ком. з питань науки і освіти. Київ, 2004. С. 279–294.
7. Нова українська школа. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya>
8. Оліяр М. П. Теорія і практика формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів: монографія. Івано-Франківськ, 2015. 475 с.
9. Симоненко Т. Шляхи і засоби формування національно-мовної особистості в школі. *Українська мова і література в школі*. № 1. 2000. С. 8 – 10.
10. Стельмахович М. Етнопедагогічні основи методики української мови. *Українська мова і література в школі*. 1993. № 5–6. С. 19–23.

### REFERENCES

1. Bilavych, H. (2016). Avtorska shkola “TRYVITA”: dosvid vykhovannia natsionalno-movnoi osobystosti molodshoho shkoliara [Author’s school “TRIVITA”: the experience of educating the national-linguistic personality of a junior student]. Ivano-Frankivsk, 198 p. [in Ukrainian].
2. Biliaiev, O., & Skurativskiy, L. Kontseptsiia navchannia derzhavnoi movy v shkolakh Ukrainy [The concept of teaching the state language in schools of Ukraine]. *Dyvoslovo*, No. 1, pp. 16–19. [in Ukrainian].
3. Bolshakova, I., & Prystinska, M. (2018). Ukrainka mova. Bukvar : pidruch. dlia 1 kl. zakl. zahal. sered. osvity

## ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

(u 2-kh ch.) [Ukrainian language. Primer: textbook. for 1 class. lock total. among. education (in 2 parts)]. Part. 1. Kharkiv, 80 p.; Bolshakova I., & Prystinska, M. (2018). Ukrainska mova. Bukvar : pidruch. dlia 1 kl. zakl. zahal. sered. osvity (u 2-kh ch.) [Ukrainian language. Primer: textbook. for 1 class. lock total. among. education (in 2 parts)]. Part. 2. Kharkiv, 80 p. [in Ukrainian].

4. Yermolenko, S. (2007). Mova i ukraїnoznavchyi svitohliad [Language and Ukrainian worldview]. Kyiv, pp. 318–360. [in Ukrainian].

5. Kalyta, N. (2019). Formuvannia osnov natsionalno-patriotychnoho vykhovannia v uchniv pochatkovoї shkoly [The formation of bases of national patriotic education of primary school pupils]. *Youth & market*, No. 10, pp. 30–34. [in Ukrainian].

6. Pro Natsionalnu doktrynu rozvytku osvity: Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 17 kvit. 2002 No. 347/2002 (2004). [On the National Doctrine of Educational Development: Presidential Decree of 17/04. 2002. p. No 347/2002]. Legislative acts of Ukraine on education: as of April 1.2004

Verkhov. Council of Ukraine, Committee on Science and Education. Kyiv, pp. 279–294. [in Ukrainian].

7. Nova ukrainska shkola [New Ukrainian school]. Available at: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20sередnya> [in Ukrainian].

8. Oliiar, M. P. (2015). Teoriia i praktyka formuvannia komunikatyvno-stratehichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Theory and practice of forming communicative-strategic competence of future primary school teachers]. Ivano-Frankivsk, 475 p. [in Ukrainian].

9. Symonenko, T. (2000). Shliakhy i zasoby formuvannia natsionalno-movnoi osobystosti v shkoli [Ways and means of forming a national-language personality in school]. *Ukrainian language and literature at school*, No. 1, pp. 8–10. [in Ukrainian].

10. Stelmakhovych, M. (1993). Etnopedahohichni osnovy metodyky ukrainskoi movy [Ethnopedagogical bases of Ukrainian language methodology]. *Ukrainian language and literature at school*, No. 5–6, pp. 19–23. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 22.09.2021

УДК 378.147.091.31-059.1]:37.04(045)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.248347>

**Христина Шапаренко**, доктор педагогічних наук, доцент,  
декан факультету дошкільної і спеціальної освіти та історії  
Комунальний заклад “Харківська гуманітарно-педагогічна академія”  
Харківської обласної ради

## ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розглянуто особливості професійної підготовки майбутніх педагогів у спеціально створених для неї умовах. Проаналізовано сучасні підходи до підвищення якості підготовки студентів у системі вищої професійної освіти із використанням індивідуально-орієнтованих технологій, до реалізації педагогічних умов професійної підготовки як чинників, від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи. Доведено, що при визначенні педагогічних умов формування індивідуальної освітньої траєкторії здобувача освіти слід врахувати той факт, що власний шлях освіти вибудовується для кожного студента стосовно кожної досліджуваної ним освітньої галузі, специфіку через вибір професії відповідно до особистісних та індивідуальними властивостей, забезпечення якості її освоєння, сходження до вершин професіоналізму та психологічного супроводу професійного становлення.

**Ключові слова:** професійна підготовка; індивідуальна освітня траєкторія; освітній процес; майбутній педагог; індивідуалізація освіти; педагогічні умови.

*Лит. 11.*

**Khrystyna Shaparenko**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor,  
Professor of the Theory and Methods of Preschool Education Department,  
Dean of the Faculty of Preschool, Special Education and History, Municipal Establishment  
“Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy” of Kharkiv Regional Council

## THEORETICAL EXPLANATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF OUTLINING INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORIES OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

The article deals with the peculiarities of professional training of future teachers in specially created conditions. The article analyzes modern approaches to improving the quality of student training in the system of higher professional education by means of individual-oriented technologies, to implementing pedagogical conditions

## ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЕКТОРІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

*of professional training as factors on which the effectiveness of the pedagogical system depends. It is proved that in determining the pedagogical conditions for forming a student's individual educational trajectory, it should be taken into account that an educational roadmap is built for each student in relation to each educational topic one studies, specificity by choosing profession in accordance with personal and individual characteristics, ensuring the quality of development, reaching high professionalism and psychological support.*

*It is determined that educational process based on individual trajectories involves teacher-students interaction in which there is gradual design and implementation of individual educational goals, together with constant diagnosis to identify and monitor individual educational goals in order to detect and monitor student's individual features by implementing reflection and correction of individual educational roadmaps and complying with necessary pedagogical conditions. The pedagogical conditions for building a student's individual educational trajectory are outlined as well as pedagogical support of creating an individual educational trajectory of future teachers in the process of professional training; strengthening practical orientation of educational process; increasing the amount of independent work of students.*

**Keywords:** professional training; individual educational trajectory; educational process; future teacher; individualization of education; pedagogical conditions.

**Постановка проблеми.** Перед вищою педагогічною освітою постійно висувається завдання підготовки фахівців творчих, відповідальних, ініціативних, готових до подолання складних проблем у майбутньому. При цьому особливої актуальності і цінності набуває розвиток у студентів навичок самостійної навчальної діяльності, які дозволять їм, у міру необхідності, самостійно оволодівати новими знаннями, вибудовуючи індивідуальну освітню траєкторію в процесі професійної діяльності і після закінчення закладу освіти протягом усього життя.

В освітній практиці постійно втілюються новітні технології розвивального навчання, що дає змогу розв'язати питання відкритості, гнучкості та високої ефективності освітнього процесу на будь-якому етапі. Водночас урахування індивідуальних можливостей, здібностей і потреб особистості в системі професійної підготовки досить часто розуміється формально.

Численні дослідження особливостей професійної підготовки майбутніх педагогів доводять, що педагогічна система функціонує більш результативно в спеціально створених для неї умовах. Підтримуючи це твердження, необхідне виявлення педагогічних умов, що забезпечують ефективне формування індивідуальної освітньої траєкторії майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Загальні питання підвищення якості підготовки студентів у системі вищої професійної освіти із використанням індивідуально-орієнтованих технологій знайшли відображення у роботах М. Арноун, Б. Бархаєва, П. Щедровицького.

Питаннями особистісно орієнтованої освіти опікувались І. Бех, О. Бондаревська, А. Кіктенко, В. Кремень, О. Любарська, О. Пехота, С. Подмазін, О. Пометун, Г. Селевко, І. Якиманська.

Проблеми індивідуалізації навчання у закладах

вищої освіти досліджували В. Галузинський, В. Гашимова, Т. Годованюк, С. Гончаренко, І. Зайченко, В. Крутецький, Ю. Мальований, Н. Мойсеюк. Тому **метою** нашої наукової розвідки є теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування індивідуальної освітньої траєкторії майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки.

**Виклад основного матеріалу.** У довідкових джерелах поняття "умова" (condition) розглядається як: правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь [8]; сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що ймовірно, впливає на розвиток конкретного психічного явища; до того ж це явище опосередковується активністю особистості, групою людей (за З. Курлянд) [9, 193]; необхідна обставина, що уможливило здійснення, створення, утворення чого-небудь; обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь [1, 1506].

Отже, умову ми розуміємо як складник процесу професійної підготовки який впливає на формування індивідуальної освітньої траєкторії майбутніх педагогів.

У педагогіці умови визначають як чинники, обставини, від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи. Сучасна дидактика визначає умови як сукупність факторів, компонентів навчального процесу, що забезпечують успішність навчання.

Враховуючи той факт, що поняття "педагогічні умови" має велику кількість трактувань у педагогічних дослідженнях зупинимось на тих, які більшою мірою стосуються проблеми нашого дослідження.

За В. Стасюк, "педагогічні умови" – це обставини за яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що



## ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

опосередковується активністю особистості, групою людей [9, 193].

Учені О. Пехота, В. Будак, А. Старева [7, 183] вважають, що педагогічні умови – це система, складовими якої є певні норми, методи, умови, ситуації, що об'єктивно склалися та є необхідними для досягнення певної педагогічної мети [2, 135].

Під педагогічними умовами А. Алексюк, А. Аюрзанайн, П. Підкасистий розуміють чинники, що впливають на процес досягнення мети, при цьому їх поділяють на: зовнішні “позитивні відносини викладача і студента; об'єктивність оцінки навчального процесу; місце навчання, приміщення, клімат тощо; внутрішні (індивідуальні) “індивідуальні властивості студентів (стан здоров'я, властивості характеру, досвід, уміння, навички, мотивація тощо) [4, 134].

У своєму дослідженні О. Ярошинська педагогічними умовами професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в проєктованому освітньому середовищі визначає сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених об'єктивних можливостей, які забезпечують цілеспрямовану і систематичну координацію дій усіх його суб'єктів на основі об'єднання їх зусиль на поетапну реалізацію процедури проєктування з метою функціонування системи професійної підготовки як цілісної реальності, що забезпечує якісну підготовку майбутніх учителів [11, 264].

На думку К. Коновалової, використання поняття “педагогічні умови” пов'язане з необхідністю розв'язання різноманітних суто педагогічних проблем. Поняття “педагогічні” вказує, що означені обставини пов'язані з організацією освітнього процесу та необхідні для професійного становлення майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Загальною особливістю всіх визначень є спрямованість умов на підвищення ефективності розв'язання конкретних педагогічних завдань. Здійснюючи узагальнення наявних наукових позицій, педагогічні умови визначаємо як спеціально створені обставини, чинники, сукупність заходів, реалізація яких має забезпечити успішне формування складників професійної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі фахової підготовки і повноцінний прояв кожного з них [5, 134].

Зі свого боку Л. Колоніна педагогічну умову характеризує як взаємопов'язану сукупність обставин (внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування) засобів і заходів у педагогічному процесі, створених шляхом плідної співпраці між педагогом і майбутніми фахівцями, спрямованих на високу результативність професійної підготовки [3, 49].

Отже, педагогічні умови є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей.

При визначенні педагогічних умов формування індивідуальної освітньої траєкторії здобувача освіти слід врахувати той факт, що власний шлях освіти вибудовується для кожного студента стосовно кожної досліджуваної ним освітньої галузі. В основі вибору і побудови індивідуальної освітньої траєкторії в процесі професійної освіти лежать такі характеристики особистості: схильність до певного виду діяльності, потреба у професійному самовизначенні, готовність до професійного самовизначення.

Освітній процес за індивідуальними траєкторіями передбачає взаємодію викладача і студентів, при якому відбуваються поетапне проєктування і реалізація індивідуальних освітніх цілей, що супроводжується постійною діагностичною роботою з метою виявлення та обліку індивідуальних особливостей кожного студента, здійсненням рефлексії і корекції індивідуальних освітніх маршрутів і дотриманням необхідних педагогічних умов.

Спільна інтерсуб'єктна діяльність процесу проєктування індивідуальної освітньої траєкторії повинна здійснюватися у певній послідовності: педагог і студент як суб'єкти освітньої діяльності вибудовують, обговорюють, доповнюють уявлення про індивідуальну освітню траєкторію студента; здобувач освіти як суб'єкт навчання і педагог як фасилітатор поєднують свої уявлення і розробляють модель індивідуальної освітньої траєкторії; педагог упевнюється в тому, що студент розуміє сенс і приймає на себе відповідальність за результат вибору та реалізації індивідуального освітнього маршруту; в процесі спільної освітньої діяльності відбувається коригування індивідуальної освітньої траєкторії і маршруту здобувача освіти; при наявності проблемних ситуацій, які студент не може усунути самостійно, він звертається до педагога, тобто вони вступають в інтерсуб'єктну взаємодію; результатом реалізації індивідуального освітнього маршруту є успішне освоєння і засвоєння студентом основної освітньої програми закладу вищої освіти.

Вищезначений алгоритм зумовлює зміст запропонованих нами педагогічних умов формування індивідуальної освітньої траєкторії для здобувачів професійної педагогічної освіти: педагогічний супровід формування індивідуальної освітньої траєкторії майбутніх педагогів в процесі

професійної підготовки; посилення практичної спрямованості освітнього процесу; підвищення долі самостійної роботи здобувачів освіти у навчанні.

Педагогічний супровід формування індивідуальної освітньої траєкторії майбутніх фахівців має позитивний вплив на процес професійної підготовки завдяки ретельному проектуванню означеного процесу (тобто вибудовування оптимальної траєкторії розгортання з урахуванням індивідуальних особливостей студентів), а також завдяки своєчасному наданню студентам необхідної допомоги з боку викладача, забезпечує оперативне повернення на визначену позицію у разі відхилення від неї.

Питання педагогічного супроводу досліджуються науковцями у таких напрямках: як умова модернізації самостійної роботи студентів (В. Квас); психолого-педагогічний супровід професійно-особистісного розвитку педагога (А. Батаршев); організація педагогічного супроводу в освітньому середовищі (О. Ярошинська); форма здійснення пролонгованої соціальної та психологічної допомоги (Н. Осухова); психологічний супровід особистісно зорієнтованого виховання (І. Бех).

Педагогічний супровід як освітнє явище характеризується такими ознаками: суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії викладача і студента; зорієнтованість на особистість студента, його потреби, бажання, мотиви, соціальну ситуацію розвитку; надання реальної допомоги в розробленні індивідуального плану дій, вироблення індивідуальної професійно-педагогічної стратегії [6, 128].

Педагогічний супровід повинен передбачати постійний моніторинг відповідності освітнього процесу заданій траєкторії розвитку; вимагає прямої участі педагога у процесі формування індивідуальної освітньої траєкторії; є безперервним, не припиняється з розв'язком завдання; має комплексний характер та вимагає для своєї реалізації інтеграції знань, їх систематизації і адаптації до освітнього процесу закладу вищої освіти.

Отже педагогічний супровід передбачає проектування індивідуальної освітньої траєкторії за таким алгоритмом: регламентація освітнього процесу з визначенням проміжних результатів які очікуються; добір і систематизацію навчальної інформації та завдань відповідно до індивідуальних запитів здобувачів освіти; визначення форм аудиторної і позааудиторної роботи з чітко визначеними етапами засвоєння матеріалу та видами навчальної діяльності; варіативність у виборі напрямів, форм, методів, способів організації освітньої діяльності.

*Посилення практичної спрямованості освітнього процесу забезпечує реалізацію отриманих теоретичних знань та усвідомлення їх значущості у розкритті педагогічного "Я" і професійній самореалізації.*

Реалізація педагогічної умови передбачає широке використання проблемних, дискусійних і моделюючих методів навчання, поглиблення міжпредметних зв'язків, збільшення кількості практичних педагогічних завдань, технологізацію висування освітніх цілей і оцінки результатів, поглиблення індивідуалізації навчання, застосування технологій змішаного навчання, застосування проектної методики, активізацію отриманих теоретичних знань у процесі педагогічної практики,

У психолого-педагогічній літературі питанням практичної підготовки майбутніх фахівців присвячено низку досліджень: формування професійного інтересу у майбутніх учителів у процесі педагогічної практики (Л. Кацова); організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки (Н. Казакова); формування творчого стилю діяльності майбутніх педагогів у процесі педагогічної практики (Л. Манчуленко); формування професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних закладів освіти у процесі педагогічної практики (М. Ярославцева).

Аналіз наукових розвідок дає змогу зробити висновки, що педагогічна практика в силу її специфіки є найбільш практико-орієнтованою формою організації навчальної діяльності і забезпечує розвиток суб'єктності майбутнього фахівця як основної передумови проектування індивідуальної освітньої траєкторії.

Як зазначає М. Ярославцева, система практик буде досконалою, якщо будуватиметься з урахуванням принципів організації (взаємозв'язок і взаємопроникнення теоретичної підготовки і практичної діяльності студентів, інтеграція їх навчальної і дослідницької діяльності; забезпечення спадкоємності, систематичності, безперервності педагогічної практики; поєднання педагогічного контролю, колективного аналізу діяльності студентів і їх самоконтролю, самоаналізу і самооцінки; варіативного вибору змісту і форм діяльності студентів у період практики; організація цілісного керівництва педагогічною практикою студентів та взаємодія професійно-педагогічних освітніх установ) і забезпечуватиме підготовку педагога як професійно-компетентного фахівця-дослідника [10, 10].

Збільшення долі самостійної роботи в освітньому процесі забезпечує усвідомлене засвоєння навчального матеріалу і забезпечує ефективно просування здобувачів освіти за індивідуальним освітнім маршрутом до більш високих шаблів професіоналізму.

Серед технологій, орієнтованих на організацію самостійної роботи, можна виокремити такі: кредитно-модульна технологія (О. Пехота, П. Сікорський); фреймова технологія (Р. Гуріна, Т. Колодочка, Л. Лузінова, Л. Панасенко, О. Соколова, М. Холодна та ін.); MultiMediateхнології (А. Білан, І. Костікова, О. Панасюк); технологія дистанційного навчання (В. Кремень, В. Кухаренко, Є. Полат); технологія рівневої диференціації (А. Бібік, Л. Зоріна, М. Кашин, Л. Фрідман); технологія індивідуалізації навчання (В. Загвязинський, Г. Селевко), технологія імовірнісної освіти (О. Лобко); проєктна технологія (В. Беспалько, О. Пехота); технологія оптимізації навчального процесу (Ю. Бабанський); технологія розвивального навчання (Л. Занков); технологія адаптивного навчання (А. Граніцький) та інші.

Організація самостійної роботи формує у студента на кожному етапі його руху від незнання до знання, навички та вміння, необхідні для розв'язання певних пізнавальних завдань, забезпечуючи цим рух індивідуального освітнього траєкторією.

Індивідуальні завдання допомагають виробити у студентів психологічну установку на систематичне поповнення знань, забезпечують виховання самоорганізації та самодисципліни в оволодінні професійними знаннями та навичками, здійснюють суттєвий вплив на підвищення академічної успішності, що є стимулом до подальшого формування індивідуальної освітньої траєкторії.

У процесі організації самостійної роботи у здобувачів освіти формуються переконання про важливість отримання не лише професійних знань, а й формування навичок soft skills, які формуються у процесі опанування освітніми компонентами гуманітарного та суспільного спрямування.

Також самостійна робота яка переходить у самоосвіту та самовиховання, має більше виховане значення, оскільки формує у майбутніх фахівців самостійність, цілеспрямованість, вміння досягати намічені цілі у просуванні індивідуальним освітнім маршрутом.

Організація самостійної роботи повинна здійснюватись за такими напрямками: дослідження форм та методів активізації самостійної навчальної діяльності; аналіз обсягу та структури поза аудиторної самостійної роботи за весь період

теоретичного навчання у закладі вищої освіти; дослідження та розробка способів планування й організації позааудиторної самостійної роботи у бюджеті часу студентів; розробка методики формування у майбутніх фахівців культури розумової праці та навичок роботи зі спеціальною літературою.

**Висновки.** Таким чином, реалізація педагогічних умов формування індивідуальної освітньої траєкторії майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки дає змогу виявити рівень здібностей здобувачів освіти, трансформувати теоретичне знання у практичну діяльність, сформувати первинний досвід самовиховання та самонавчання, опанувати знання стосовно розвитку особистісного потенціалу підростаючого покоління.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ : Ірпінь: ВТФ, "Перун", 2009. 1736 с.
2. Гора Н.В. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх товарознавців. *Молодий вчений*. 2018 р. № 6 (58) С. 132–138.
3. Колоніна Л. Г. Особливості організаційно-педагогічних умов формування індивідуальної освітньої траєкторії майбутнього вчителя музики у процесі професійної підготовки. URL: <https://media.neliti.com/media/publications/321117-особливості-організаційно-педагогічних-у-64711631.pdf> (дата звернення 10.09.2021 р.).
4. Коновалова К. І. Модель формування професійної культури майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі фахової підготовки. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2017. Вип. 1. С. 184–191.
5. Коновалова К.І. Формування професійної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі фахової підготовки. дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Державний заклад "Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського", Одеса, 2018. 309 с.
6. Мирончук Н.М. Педагогічний супровід майбутніх викладачів вищої школи у процесі професійної підготовки. *Нові технології навчання*. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. 2016. Вип. 89. Частина 2. С. 127–131.
7. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій / за ред.

## ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2003. 240 с.

8. Словник української мови. URL: <http://sum.in.ua> (дата звернення: 12.08.2021 р.).

9. Словник-довідник з професійної педагогіки / За ред. А.В. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. URL: <https://www.pedagogic-master.com.ua/public/semenova/slovník.pdf> (дата звернення: 12.08.2021 р.).

10. Ярославцева М.І. Формування професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів у процесі педагогічної практики : автореф. дис. ... к-та пед. наук : 13.00.04 / ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди". Харків, 2015. 24 с.

11. Ярошинська О. О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. дис. докт. пед. наук : 13.00.04 / Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Умань, 2015. 544 с.

### REFERENCES

1. Velykyi tlumachnyi slovník suchasnoi ukrainskoi movy (2009). [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. (Ed.). V. T. Busel. Kyiv, 1736 p. [in Ukrainian].

2. Hora, N.V. (2018). Pedahohichni umovy formuvannya profesiinoi kompetentnosti maibutnikh tovaroznavtsiv [Pedagogical conditions for the formation of professional competence of future commodity experts]. *A young scientist*. No.6 (58) pp. 132–138. [in Ukrainian].

3. Kolonina, L. H. Osoblyvosti orhanizatsiino-pedahohichnykh umov formuvannya indyvidualnoi osvitnoi traiektorii maibutnoho vchytelia muzyky u protsesi profesiinoi pidhotovky [Peculiarities of organizational and pedagogical conditions of formation of individual educational trajectory of future music teacher in the process of professional training]. Available at: <https://media.neliti.com/media/publications/321117-osoblyvosti-orhanizatsiino-pedahohichnykh-u-64711631.pdf> (accessed 10 Sept. 2021) [in Ukrainian].

4. Konovalova, K. I. (2017). Model formuvannya profesiinoi kultury maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv u protsesi fakhovoi pidhotovky [Model of formation of professional culture of future educators of preschool educational

institutions in the process of professional training]. *Collection of scientific works of Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychyna*. Vol. 1. pp. 184–191. [in Ukrainian].

5. Konovalova, K.I. (2018) Formuvannya profesiinoi kultury maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity u protsesi fakhovoi pidhotovky [Formation of professional culture of future educators of preschool education institutions in the process of professional training]. *Candidate's thesis*. Odesa, 309 p. [in Ukrainian].

6. Myronchuk, N.M. (2016). Pedahohichni suprovid maibutnikh vykladachiv vyshchoi shkoly u protsesi profesiinoi pidhotovky [Pedagogical support of future high school teachers in the process of professional training]. *New learning technologies. Institute of Innovative Technologies and Educational Content of the Ministry of Education and Science of Ukraine*. Vol. 89, part 2. pp. 127–131. [in Ukrainian].

7. Pidhotovka maibutnoho vchytelia do vprovadzhenia pedahohichnykh tekhnolohii (2003). [Preparation of the future teacher for introduction of pedagogical technologies]. (Ed). I. A. Ziaziuna, O. M. Piekhoty. Kyiv, 240 p. [in Ukrainian].

8. Slovník ukrainskoi movy [Dictionary of the Ukrainian language]. Available at: <http://sum.in.ua> (accessed 12 Aug. 2021) [in Ukrainian].

9. Slovník-dovidnyk z profesiinoi pedahohiky (2006). [Dictionary-reference book on professional pedagogy]. (Ed.). A.V. Semenovoi. Odesa. Available at: <https://www.pedagogic-master.com.ua/public/semenova/slovník.pdf> (accessed 12 Aug. 2021) [in Ukrainian].

10. Iaroslavtseva, M.I. (2015). Formuvannya profesiinoi samorealizatsii maibutnikh fakhivtsiv doshkilnykh navchalnykh zakladiv u protsesi pedahohichnoi praktyky [Formation of professional self-realization of future specialists of preschool educational institutions in the process of pedagogical practice]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kharkiv, 24 p. [in Ukrainian].

11. Iaroshynska, O. O. (2015). Teoretychni i metodychni zasady proektuvannya osvithnoho sere dovyyshcha profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly [Theoretical and methodical bases of designing the educational environment of professional training of future primary school teachers]. *Doctor's thesis*. Uman, 544 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 04.10.2021



УДК 377.6:61

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.248349>

**Олеся Власій**, кандидат технічних наук, доцент,  
доцент кафедри математики та інформатики і методики навчання,  
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника  
**Іван Яремій**, доктор фізико-математичних наук, професор,  
заступник декана фізико-технічного факультету з наукової роботи,  
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника  
**Марія Винничук**, магістрантка спеціальності “Середня освіта (Інформатика)”,  
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

### ПРОБЛЕМА ПОСЛІДОВНОСТІ ВИВЧЕННЯ ПРОГРАМУВАННЯ

У статті, розглядаючи проблему послідовності вивчення програмування, запропоновано MIT App Inventor як перехідну ланку між вивченням Scratch та мов програмування високого рівня (на сьогодні це програмне середовище практично не вивчається в Україні, хоча деякі спеціалізовані школи вже звернули на нього увагу). При переході до вивчення мов програмування високого рівня після блокового програмування запропоновано використовувати ігровий підхід до розробки програм, що забезпечить послідовність навчання та взаємозв'язок із вивченим раніше матеріалом.

**Ключові слова:** алгоритмізація; блокове програмування; ігровий підхід; інформатика; мови програмування високого рівня; послідовність вивчення програмування; програмний продукт; школярі.

*Лит.* 15.

**Olesia Vlasii**, Ph.D.(Engineering), Associate Professor of the Mathematics and Informatics and Methods of Teaching Department, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University  
**Ivan Yaremiy**, Doctor of Science (Physics and Mathematics),  
Professor; Deputy Director for Scientific Work of Faculty of Physics and Technology,  
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University  
**Mariia Vynnychuk**, Master's Student, Specialty “Secondary education (Informatics)”,  
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

### PROBLEM OF CONSISTENCY IN TEACHING CODING AT SCHOOLS

In the article, the problem of teaching coding at schools is considered and the importance of consistency in the process is established. Coding is a common practice in many countries around the world, but it is noted that the process of creating a software product would make students confused because they should understand the process in general and use knowledge from different subjects. The importance of adopting teaching methods and learning tools to different ages of students is highlighted. Coding should be studied gradually by considering similar tasks from simple to complex ones; by the way it is not worth passing at once to code writing. That is why in the initial stages of learning algorithmization and programming, it is recommended to use the Scratch programming environment. Scratch's philosophy is to encourage children to learn programming, so instead of complex commands, bright blocks are used here, which make up the scripts for the characters and others. With its attractive appearance, elementary school students can easily learn the basic concepts of programming – conditions, loops, variables, commands, events, arrays, functions, etc., and Scratch is an object-oriented program that teaches children to think objectively. For high school students, it is quite acceptable to learn high-level programming languages (Python, C++, Java, etc.), where a text editor is used to write code. As a transitional link between learning Scratch and high-level programming languages, the MIT App Inventor visual development environment for Android applications is proposed, which is similar in philosophy to Scratch but has a wider functionality. So, using App Inventor is recommended as a next step in teaching coding after Scratch. Moreover, there are extensions that allow converting programs from block to text (in particular, to the Java programming language) or vice versa, which allows to immediately combine the study of block programming in the App Inventor and the study of object-oriented high-level Java programming language. Today, MIT App Inventor is practically not studied in Ukraine, although some specialized schools have already paid attention to this programming tool. In the transition to the study of high-level programming languages after block programming, it is proposed to use a game approach to program development, which will ensure the consistency of learning and the relationship with the previously studied material.

**Keywords:** algorithmization; block programming; game approach; Informatics; high-level programming

**П**остановка проблеми. Вивчення інформатики у школі давно вийшло за межі дисципліни “Інформатика”, адже цифровізація стосується освіти загалом і кожного предмета, зокрема. Знання з інформатики необхідні як у повсякденному житті, так і

практично в будь-якій майбутній професійній діяльності випускника школи. Тому інформатика нині є одним зі шкільних предметів, якому надається особлива увага. Це підтверджується тим, що за кількістю годин, виділених на її вивчення, вона поступається лише українській мові та математиці.

Особливе місце в предметі “Інформатика” посідає вивчення теми “Алгоритми та програми”. У навчальних програмах, затверджених Міністерством освіти та науки України для 2–4 класів (2016 р.), 5–9 класів (2017 р.) та 10–11 класів (2018 р.) вивчення програмування передбачено кожного року, починаючи з початкової школи. Вивчення програмування часто викликає труднощі в учнів. Адже для розуміння його сутності необхідний цілий комплекс вмій та знань, серед яких – вміння логічно та критично мислити, розуміти причинно-наслідкові зв’язки, ґрунтовні знання з математики тощо. Особливої актуальності набуває переосмислення процесу навчання програмування школярів при впровадженні компетентнісного підходу до навчання, ідей STEAM-освіти та інтеграційних зв’язків між предметами. Адже саме програмування, а, краще сказати – процес розробки програмного продукту, вимагає знань з різних предметів, комплексного підходу до розв’язання задач – від її формулювання до розв’язання та поширення. Тут варто звернути увагу на відомий заклик розробників Scratch: “Уяви, запрограмуй, поділись!”. Уважаємо, що такий мотиваційний заклик доречний не тільки для скретчерів, але і при подальшому вивченні програмування. Таким чином, виникає потреба переосмислення підходів до вивчення програмування у школі, яке зараз має дещо хаотичний характер, адже різноманітність сучасних мов програмування призводить до постійної дискусії педагогів, IT-спеціалістів та методистів щодо доцільності вивчення тієї чи тієї мови у школі, а технічна база закладів освіти та рівень підготовки учителів можуть кардинально відрізнятись у освітніх закладах одного і того ж рівня.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Проблему вивчення програмування в закладах освіти досліджували багато дослідники. Так, різні аспекти професійної підготовки педагогічних кадрів для сучасної школи, зокрема особливості підготовки майбутніх учителів інформатики, висвітлювали Н. Апагова, Н. Балик, В. Биков, Л. Білоусова, І. Булах, О. Гончарова, В. Дем’яненко, М. Жалдак, В. Лапінський, М. Лапчик, Н. Морзе, В. Осадчий, К. Осадча, В. Руденко, Є. Смірнова-Трибульська

та ін.; проблеми компетентнісного підходу в процесі формування інформаційно-комунікаційної компетентності особистості проаналізували О. Білоус, О. Гриценчук, І. Іванюк, О. Кравчина, М. Лещенко, І. Малицька, О. Овчарук, Д. Рождественська, Н. Сороко, В. Ткаченко, М. Шиненко, А. Яцишин та ін. Однак поза увагою дослідників залишилися окремі аспекти комплексного підходу до навчання програмування в початковій та середній школі за умов цифровізації освіти.

**Мета статті** – висвітлити особливості вивчення школярами програмування, увиразнити послідовність цього процесу.

**Виклад основного матеріалу.** Навчання дітей шкільного віку програмування – поширена практика в багатьох країнах світу, але процес створення власного програмного продукту часто насторожує та лякає учнів, адже вони починають усвідомлювати всю складність вивчення тієї чи тієї мови програмування [7]. Програмування передбачає не тільки складання тексту самої програми, але й урахування різних проблемних моментів, прогнозування наслідків тощо. Для цього необхідно вміти правильно аналізувати та робити висновки. Що швидше дитина почне вивчати програмування, то швидше в неї формується логічне мислення [3]. І навпаки, уміння логічно мислити – необхідний фундамент для успішного вивчення програмування.

Головним аспектом якісного навчання є правильна мотивація. Мотивація – використання соціальних (розуміння соціальної значущості, потреби, орієнтація на майбутнє) і пізнавальних (інтереси, емоції, ідеали, прагнення) мотивів. Щоб зацікавити навчальним матеріалом усіх учнів, на початкових етапах варто використовувати емоційне навіювання, доведення та переконування. Потрібно постійно стимулювати інтереси, наводячи приклади успішних програмістів. Варто зазначити, що програмістом може стати будь-хто у будь-якому віці, наприклад, першим програмістом у світі була жінка – Ада Лавлейс.

Підтримка мотивації здійснюється шляхом ігрових методів навчання. Ігровий підхід до набуття нових знань прямо впливає на зацікавленість людини в процесі навчання, мотивує її продовжувати процес та формує задоволення від досягнутого. Він дає змогу істотно підвищити ефективність, у тому числі швидкість засвоєння та якість набутих знань [1]. Орієнтуючись на гасло “Програмування – це гра” та педагогічний досвід освітян, особливу увагу приділяють ігровим технологіям навчання. На думку С. Іщерякова, новачки починають програмувати з двох причин – навчання й розвага, причому в першому випадку

інтерес згасає через незрозумілість доцільності процесу (окрім як отримати оцінку за цей процес) і нерозуміння логіки алгоритмів, у другому випадку, де програмування розцінюється як гра, простежується зацікавленість і захоплення учнів програмуванням, які бачать результат розробки і діляться ним з іншими, що й зумовлює подальші успіхи [4]. Під час навчання важливими моментами є створення сприятливої атмосфери, стимулювання до висловлювань без побоювань допустити помилку, формувати прагнення учнів знаходити свій спосіб роботи, вчитися аналізувати та виявляти учнівську ініціативу, самостійність у самовираженні [3; 7].

При реалізації ігрового підходу при послідовному підході до вивчення програмування, необхідно правильно адаптувати методи та інструменти до різного віку здобувачів освіти. Наприклад, вивчення у старших класах мов програмування високого рівня (C++, Python, Java і т.п.), у процесі якого для написання коду використовується інтегроване середовище розробки, доречно було би розглянути у контексті матеріалу, вивченого раніше. І навпаки – при вивченні програмування у молодших та середніх класах – розглядати завдання, які можна було б реалізувати згодом при вивченні “дорослих” мов програмування.

Якщо щодо вибору мови програмування, яку варто вивчати в старших класах, досі немає однозначного підходу і ведуться дискусії, то початок вивчення наскрізної лінії “Алгоритмізація та програмування” шкільного курсу інформатики у початковій школі починається з вивчення Scratch.

Scratch – середовище та інтерпретована візуальна мова програмування. Програма складається зі скриптів, які необхідно збирати із кольорових блоків. Філософія Scratch полягає в заохоченні дітей до вивчення програмування, тому замість складних команд тут яскраві блоки, з яких складаються скрипти для ігрових персонажів, центральним і впізнаваним серед яких є герой багатьох шкільних проєктів – Рудий кіт. Варто зауважити, що логіка використання класичних базових алгоритмічних структур при блоковому програмуванні залишається та сама, що і при використанні інших мов програмування для розв’язання аналогічних задач, просто початківець зосереджується не на вивченні лексики та синтаксису мови, а на самій логіці процесу розробки, що є визначальним у цьому процесі. Також у Scratch можемо знайти прототипи для використання основних об’єктів програмування (як, наприклад, змінна, подія,

функція, масив і т. п.). У цьому середовищі можливо змішувати різні типи інформації, реалізуючи творчі ідеї. Є можливість внесення змін до програми навіть тоді, коли вона запущена, що дає змогу експериментувати з новими ідеями під час виконання завдання. У результаті виконання простих команд створюється складна модель, у якій взаємодіють безліч об’єктів, наділених різними властивостями [10].

Однією з головних концепцій мови Scratch є ідея творчого навчання 4P (Projects, Passion, Peers, and Play). Згідно з ним, діти працюють над проєктом від ідеї аж до самого завершення. Учнів потрібно заохочувати слідувати своїм захопленням, тому що так вони зможуть довше та наполегливіше стояти перед викликами, розв’язуючи певні завдання [2]. Також, згідно з цією ідеєю, навчання – це соціальний процес, а не індивідуальна справа, тому його потрібно здійснювати в групі однолітків. І останнє – в Scratch реалізується навчання через гру, у якій діти можуть експериментувати, ризикувати та пробувати щось нове [11].

Коли школярі працюють над своїми проєктами, вони рухаються по спіралі творчого навчання, тобто уявляють те, що хочуть зробити, створюють щось на основі своїх ідей, граються із власною розробкою, діляться ідеями та розробкою з іншими, розмірковують над власним досвідом, що змушує їх знову уявляти нові ідеї та розробки, тож всі етапи знову повторюються. Власне ця спіраль і реалізовується під вищезгаданим гаслом “Уяви, запрограмууй, поділись!”.

Процес створення проєкту в Scratch є доступним для всіх, хто хоче навчитися програмувати. Завдяки привабливому вигляду, дітям легко засвоїти базові поняття програмування – умови, цикли, змінні, команди, події, масиви, функції тощо, до того ж Scratch є ще й об’єктноорієнтованим середовищем, що вчить дітей думати об’єктно [3; 4; 10; 11].

Основи програмування учні починають вивчати в другому класі, знайомляться з поняттями “команда”, “виконавець”. Продовжується ця тема в третьому класі вивченням поняттям “алгоритм”. На цьому кроці учні вже створюють лінійні програми. У четвертому класі школярі мають уміти застосовувати у своїх програмах різні види алгоритмів: лінійний, розгалужений, циклічний. Після закінчення вивчення мови Scratch учитель може самостійно вибрати мову програмування, що викликає дискусії з-поміж освітян.

Наступним інструментом у процесі вивчення

інформатики може стати MIT App Inventor 2 [5; 8] – середовище візуальної розробки android-додатків, що вимагає від користувача мінімальних знань програмування. MIT App Inventor наслідує ту ж ідею, що і Scratch, а саме: програмування шляхом перетягування кольорових блоків. Різницею між цими двома середовищами є те, що в MIT App Inventor розробляються проекти для мобільних телефонів на базі Android.

В Україні цей інструмент ще системно не вивчається, але все більше привертає увагу дослідників. Цікавими розробками в цьому напрямі є: “App Inventor 2: Create Your Own Android Apps” (David Wolber, Hal Abelson, Ellen Spertus, Liz Looney), “Android App Inventor for the Absolute Beginner” (Lakshmi Prayaga, Jeffrey Hawthorne, Alex Whiteside). Окрім них, можна виокремити також курси “Tutorials for App Inventor” (розміщений на сайті AI2) та “Developing Android Apps with App Inventor”, створений Гонконгським університетом науки і технологій (розміщений на платформі Coursera).

Розробка мобільного додатка в MIT App Inventor відбувається у два етапи. Перший етап – проектування інтерфейсу користувача “Як це буде виглядати”, другий – програмування елементів програми “Як вони будуть себе вести”. Ці два процеси реалізуються в окремих вікнах, іншими словами, це два різні режими роботи в середовищі з MIT App Inventor [5]. “Дизайнер” – режим, у якому створюється інтерфейс додатка. Цей режим використовують для вибору і розміщення різних елементів додатка: кнопок, написів, зображень та ін., які відображаються на екрані мобільного пристрою під час запуску програми. Режим “Блоки” використовується для програмування поведінки додатка і його елементів у процесі різних дій користувача. Завдяки простоті цього середовища, діти зможуть розробляти самостійно додатки вже з першого уроку.

MIT App Inventor може стати проміжним етапом між вивченням Scratch та мов програмування високого рівня, зокрема, Java. Наприклад, існує інструмент App Inventor Java Bridge, який перетворює проект середовища App Inventor у Java код. Цей інструмент є в розширеній версії App Inventor, яка має відмінність лише в одному пункті меню – Java Bridge.

Негативним моментом використання App Inventor в освітній діяльності є те, що частина учнів користуються винятково iOS пристроями. За даними statcounter [14] (вересень 2021 р.), 85 % усіх смартфонів в Україні – це Android пристрої, тому може постати запитання: що ж робити решті 15 % користувачів? Тут на допомогу приходять

інший інструмент. Дослідники розширили середовище App Inventor, додавши функціонал та блоки, утворивши нові онлайн-середовища. Яскравим прикладом є Thinkable [9], у якого набагато ширший функціонал, порівняно з його попередником.

У Thinkable розробляються додатки як для Android, так і для iOS. Це середовище може стати ще одним засобом продовження вивчення програмування після Scratch.

На початковому етапі переходу учнів до написання коду можна використати інструмент Blockly: Code [15]. Його особливістю є можливість перетворення програм із блокового вигляду на текстові або ж навпаки. Тобто учні спочатку створюють звичну для них програму через перетягування блоків, а тоді мають можливість переглянути вигляд цієї програми на таких мовах програмування, як JavaScript, Python, PHP, Lua, Dart, XML.

Для реалізації запропонованого авторами підходу можна розглянути мову Python, яка за останніх років набула великої популярності. За рейтингом ТЮВЕ (2020 р.), ця мова посідає третє місце за популярністю. Її часто рекомендують для початківців, адже вона має багато переваг (простота коду, лаконічність – те, що іншими мовами програмування займе багато рядків коду, на Python може поміститись в одному рядку, швидка у вивченні, на Python можна розробляти програми для різних платформ (комп’ютерні, мобільні, веб та інші)). Також існують різні бібліотеки (turtle, graphics, tkinter, pygame), які дають можливість створювати цікаві та унікальні інтерфейси програм, що сприяє творчому розвитку учнів. Зокрема, Pygame – це набір модулів Python, призначених для написання відеоігор. Ця бібліотека уможливує створювати повнофункціональні ігри та мультимедійні програми мовою Python. Бібліотека проста у використанні. Ігри можуть створювати як діти, так і дорослі. Pygame використовується у проекті OLPC [12] і викладається на курсах для маленьких дітей та студентів коледжів.

Ще однією цікавою мовою програмування є мови C та C++. Вони посідають перше та четверте місце в рейтингу ТЮВЕ відповідно. Саме цими мовами найчастіше пишуться ігри за рахунок швидкодії написаних на них програм. Мова C – потужна процедурна мова, але в цьому випадку не вистачає багатьох сучасних і корисних конструкцій, тому для вивчення зараз рекомендується саме мова C++. Зазначимо, що мова C++ є досить складною для сприйняття, але дає широке розуміння принципів програмування.



За її допомогою зручно вивчати основи програмування. Розглянемо плюси програмування:

- Швидкість. С++ є в топі найшвидших мов програмування, тобто код, написаний цією мовою, виконується набагато скоріше, аніж інші. Саме ця мова (разом із С) загалом використовується для написання ігор, найпопулярніші з них GTA5 та World of Tanks.

- Універсальність. З допомогою С++ можна писати програми для різних платформ та операційних систем. Більшість десктопних (для комп'ютерів) додатків розробляється на С++, Java і Python. Саме на С++ Adobe пише свої продукти Photoshop і Acrobat.

- Фундамент для навчання. Java, JavaScript, С# і ще багато інших популярних мов програмування базуються на принципах С++. Побуває думка, що якщо учень зміг вивчити С++, то і з будь-якою іншою мовою в нього не виникне труднощів.

Для візуалізації програм, написаних мовою С++, можна використовувати фреймворк Qt або "бібліотеку тупого художника" (tXLib). Qt – один з найбільших інструментів розробки графічних додатків мовою С++. Середовище поділене на дві частини – розробка дизайну та програмування компонентів (і як тут не звернути увагу на аналогію з MIT App Inventor). Важливим фактором Qt є також кросплатформовість.

Також варто звернути увагу на ідеї, запропоновані при використанні "Бібліотеки тупого художника" (TX Lib) – бібліотека двовимірної графіки для Windows. Ідеєю TX Library є допомогти здійснити перші кроки в програмуванні на С++ та підштовхнути до творчості та самостійності. Принципи, які закладені в цю бібліотеку: зроби сам; подивись в Help, подивись, як зроблено, подивись, як можна зробити по-іншому, вийди за межі гри [6].

Окрім подібних середовищ програмувань, є також різноманітні середовища, які дають можливість розробляти ігри та вивчати середовища одночасно. Серед таких – Blockly Games, CodeMonkey, CodeCombat, JavaRush, CODINGAME, Py.CheckiO.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Процес створення власного програмного продукту дає можливість усвідомити необхідність та доцільність вивчення програмування та інтеграції знань з різних галузей. Програмування необхідно вивчати поступово – від простого до складного. Саме тому на початкових етапах вивчення алгоритмізації та програмування рекомендується використовувати середовище Scratch. Для реалізації послідовності у процесі вивчення програмування запропоновано

використовувати ігровий підхід, який започатковується при вивченні Scratch, та правильно адаптувати методи і форми навчання до різного віку здобувачів освіти. Після вивчення Scratch варто звернути увагу на середовище MIT App Inventor, яке за своєю філософією подібне до Scratch, але має ширший функціонал. Наявність доповнень, які дають можливість перетворення програм із блокового вигляду та текстові (зокрема, на мову програмування Java) і навпаки, дає змогу поєднати одразу вивчення блокового програмування і вивчення мови програмування високого рівня. Також доцільно звернути увагу на можливість реалізації ігрового підходу при подальшому вивченні програмування на мовах Python, Java чи С++, які для цього мають широкі можливості, однак здебільшого вивчаються за класичним підходом. Таким чином, одним із шляхів забезпечення послідовності при вивченні програмування у школі є використання ігрового підходу в контексті розробки програмних продуктів, а також використання перехідної ланки, наприклад – MIT App Inventor, між вивченням Scratch та мов програмування високого рівня.

Перспективами подальших досліджень є проблема підготовки майбутніх учителів до навчання блокового програмування школярів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Горелов В. О., Саля Д. Гейміфікація навчання. Інформаційні технології та комп'ютерне моделювання: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Івано-Франківськ, 23–28 травня 2017 р. Івано-Франківськ, 2017. С.136–139. URL: <http://lib.pnu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/4708/1/Goryelov.pdf>
2. Дудка О. М., Власій О. О., Магомета Н. М. Реалізація компетентнісного підходу до вивчення програмування на Scratch. *Відкрите освітнє середовище сучасного університету*. 2018. Вип. 5. С. 88–96.
3. IT-Школа. Навіщо вчити дітей програмуванню? URL: <http://itschool.ck.ua/navishho-vchyty-ditej-programuvannyu.html>
4. Іщеряков С. Навчання програмуванню: завдання школи чи університету? Освітня політика. Портал громадських експертів. 2017 р. URL: <http://osvita.ua/school/54063/>
5. Ливенец М. А., Ярмахов Б. Б. Программирование мобильных приложений в MIT App Inventor. Практикум. 2016. 100 с. URL: [http://www.mkpochtoi.ru/AppInventor\\_rus.pdf](http://www.mkpochtoi.ru/AppInventor_rus.pdf)
6. Проектно-ориентированное программирование на С++. URL: <http://projectlis.blogspot.com/p/1.html>

7. Семеніхіна О. В., Руденко Ю. О. Проблеми навчання програмувати учнів старших класів та шляхи їх подолання. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 66, №4. С. 54–64.
8. App Inventor Java Bridge. URL: <http://www.appinventor.org/jbridge>.
9. Create Your Own Native Apps With No-Code. URL: <https://thinkable.com>
10. Gomez Zermeco, M. G., & Dayane Blanco M. (2020). Development of Significant Learning through Scratch Programming Logic of Secondary School Students. *The International Journal of Technologies in Learning*, 27 (2). pp. 21–36.
11. Introduction to Creative Learning. Learning Creative Learning. URL: <https://lcl.media.mit.edu/>
12. OLPC: Learning happens everywhere. URL: <https://laptop.org/>
13. P. Rose S, Habgood MPJ, & Jay T. (2020). Designing a Programming Game to Improve Children’s Procedural Abstraction Skills in Scratch. *Journal of Educational Computing Research*, 58(7). pp. 1372–1411.
14. StatCounter: Mobile Operating System Market Share Ukraine. URL: <https://gs.statcounter.com/os-market-share/mobile/ukraine>
15. TryBlockly. URL: <https://developers.google.com/blockly/>
4. Ishcheriakov, S. (2017). Navchannia prohramuvanniu: zavdannia shkoly chy universytetu? [Learning programming: the task of school or university?]. *Educational policy. Portal of public experts*. Available at: <http://osvita.ua/school/54063/> (accessed 02 Oct. 2021). [in Ukrainian].
5. Livenets, M. A., & Yarmakhov, B. B. (2016). Programirovanie mobilnykh prilozheniy v MIT App Inventor. Praktikum [Programming of mobile applications in MIT App Inventor. Workshop]. Available at: [http://www.mkpochtoi.ru/AppInventor\\_rus.pdf](http://www.mkpochtoi.ru/AppInventor_rus.pdf) [in Ukrainian].
6. Proektno-orientirovannoe programirovanie na S++ [Project-oriented programming on C++]. Available at: <http://projectlis.blogspot.com/p/1.html> [in Russian].
7. Semenykhina, O. V., & Rudenko, Yu. O. (2018). Problemy navchannia prohramuvaty uchniv starshykh klasiv ta shliakhy yikh podolannia [Problems of educating to programming of students and way of their overcoming]. *Information Technologies and Learning Tools*. Vol. 66, No. 4. pp. 54–64. [in Ukrainian].
8. App Inventor Java Bridge. Available at: <http://www.appinventor.org/jbridge>. [in English].
9. Create Your Own Native Apps With No-Code. Available at: <https://thinkable.com> [in English].
10. Gomez Zermeco, M. G. & Dayane Blanco, M. (2020). Development of Significant Learning through Scratch Programming Logic of Secondary School Students. *The International Journal of Technologies in Learning*. 27 (2). pp. 21–36. [in English].
11. Introduction to Creative Learning. Learning Creative Learning. Available at: <https://lcl.media.mit.edu/> [in English].
12. OLPC: Learning happens everywhere. Available at: <https://laptop.org/> [in English].
13. Rose, P. S., & Habgood MPJ, Jay, T. (2020). Designing a Programming Game to Improve Children’s Procedural Abstraction Skills in Scratch. *Journal of Educational Computing Research*, 58(7). pp. 1372–1411. [in English].
14. StatCounter: Mobile Operating System Market Share Ukraine. Available at: <https://gs.statcounter.com/os-market-share/mobile/ukraine> [in English].
15. TryBlockly. Available at: <https://developers.google.com/blockly/> [in English].

**REFERENCES**

Стаття надійшла до редакції 07.10.2021



УДК 37.013

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.248353>

**Оксана Ісаєва**, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та інноваційної освіти, Національного університету "Львівська політехніка", доцент кафедри латинської та іноземних мов Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького  
**Ганна Шайнер**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Національного університету "Львівська політехніка"

### ГУМАНІТАРНИЙ РОЗВИТОК СТУДЕНТІВ ЯК СКЛАДОВА СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Гуманітарна освіта є одним із чинників формування морально-етичного світогляду особистості, оскільки враховує концептуальні підходи до розуміння феноменів гуманізації та гуманітаризації.

Стратегія гуманітарного розвитку як актуальна проблема, базується на інтеграційно-глобалізаційних процесах суспільства як складової формування ціннісних орієнтацій студентів. Гуманітарний розвиток, орієнтований на формування сучасної конкурентоспроможної особистості, розвиток та реалізацію всіх її здібностей, передбачає формування і розширення науково-філософського світогляду, соціально-особистісних та професійних компетентностей. Визначено значущість особистості, її морально-етичні засади, окреслено сутність гуманітарного розвитку освіти для формування фахівців вищів.

**Ключові слова:** гуманітарний розвиток; гуманітарні науки; вища освіта; гуманістичні цінності; студенти.

**Рис. 1. Літ. 8.**

**Oksana Isayeva**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor of the Pedagogy and Innovative Education Department Lviv Polytechnic National University, Associate Professor of the Latin and Foreign Languages Danylo Halytsky Lviv National Medical University  
**Hanna Shayner**, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the Foreign Languages Department Lviv Polytechnic National University

### STUDENTS' HUMANITARIAN DEVELOPMENT AS A COMPONENT OF HIGHER EDUCATION SYSTEM

The performance and quality of higher education has become an index of a country's capacity for its social and economic advances and innovations. Understanding the changes is rather challenging process due to the scope and complexity of those trends in the system of education.

Humanities education is one of the factors influencing the moral and ethical worldview of the individual as it considers conceptual approaches of scientists to understanding the phenomena of humanization and humanitarization of higher education. Humanitarian development characterizes the essence and genesis of humanization and humanitarization of higher education, clarifies its conceptual apparatus of the investigation. Humanitarian development also involves the recognition of the importance of the individual, his moral and ethical principles, and the formation of humanistic interpersonal relations providing actual tendencies of humanization and humanitarization of higher education.

Reforming of higher education requires considerable attention to students' humanitarian development as the disclosure of individual's potential to realize their intellectual, cultural, creative potential.

The strategy of humanitarian development of higher education system should be based on the integration and globalization processes as an important component of the formation of students' value orientations. And the criteria of morality, spirituality, humanistic values should be decisive for future professional activity.

Humanitarian development is focused on the formation of a modern competitive personality, harmonious development and realization of all his abilities, involves the formation and expansion of scientific and philosophical worldview of the person, formation and development of socio-personal and professional competencies. In order to provide high standards of higher education, education should provide students with the tools to develop their competences due to students' humanitarian development.

**Keywords:** humanitarian development; humanities; higher education; humanistic values; students.

**П**остановка проблеми у загальному вигляді. Показники та якість вищої освіти розглядаються як індекс спроможності країни, аби закласти фундамент її соціального та економічного прогресу. Сучасний соціальний прогрес тісно пов'язаний з

інтелектуальним рівнем розвитку особистості, її теоретичними і практичними навичками, компетенціями та вмінням творчо їх використовувати, а також етико-деонтологічними принципами. Адже успішний розвиток країни неможливий без власної ідентичності, не варто сподіватися і на прорив технологій за відсутності проекту розвитку, формування і становлення особистості. Тому особливу увагу необхідно зацентрувати на змісті, спрямованості та стратегії розвитку гуманітарної освіти у вишах, яка має безпосередній вплив на світогляд, розвиток і постання ідеї патріотизму нації та особистості зокрема.

Загальновідомо, що гуманітарна освіта є одним з факторів формування морально-етичного світогляду особистості. Саме через нього забезпечується відтворення особистісної культури, тобто “картина світу” особистості стає вельми якісною, системною і всебічною та безпосередньо впливає на професійне становлення майбутнього спеціаліста, а саме його фахову культуру. Метою стратегії гуманітарного розвитку України є: формування вільної, забезпеченої всіма можливостями для самовиявлення, фізично й духовно розвиненої особистості, яка живе в гармонії із собою, іншими людьми, природним середовищем і навколишнім світом; удосконалення суспільного середовища на засадах безпеки й стабільності, національної та громадської єдності; створення умов для функціонування національної культури, конкурентоспроможної і рівноправної серед культур інших народів світу [8], яку необхідно поетапно втілювати у закладах вищої освіти.

Проте відбувається втрата гуманістичного орієнтиру розвитку сучасного фахівця, простежується відхід від гуманістичних цінностей. Особливо це відбувається в системі вищої освіти, де гуманітарний розвиток витісняється на другорядний план, що і посилює розрив між власне освітою і просвітництвом студентів як еліти нації. Розуміння змін, що відбулися у вищій освіті за кордоном, вважаються досить складними з огляду на масштаби та складність цих тенденцій. Тому змінюються роль і зміст дисциплін соціально-гуманітарного циклу у вишах, адже кількість годин на них постійно скорочується.

**Мета дослідження** – обґрунтування основних напрямів впливу гуманітарного розвитку на формування особистості в умовах глобалізації.

Відповідно до **мети** дослідження визначено такі **завдання**:

- визначити сутність гуманітарного розвитку

освіти для формування фахівців;

- сформулювати етапи становлення особистості в умовах гуманітаризації.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Численні розвідки вітчизняних та зарубіжних науковців присвячено проблемам гуманітаризації підготовки майбутніх фахівців у ЗВО: Т. Байбара, Н. Бібік, В. Бондар, М. Вашуленко, П. Гусак, О. Дубасенюк, Г. Калінічева, М. Карпенко, Н. Кічук, А. Кучерявий, І. Мельничук, В. Мисюра. Особливої уваги заслуговують праці О. Савченко – формування гуманістичних цінностей здобувачів вищої освіти; А. Ярошенко – формування духовних цінностей у вищій школі засобами гуманітарних наук; О. Вознюк – становлення системи гуманітарних інтегрованих знань студентів технічних університетів; Г. Воронка, І. Оніщенко, Л. Яценко досліджували проблеми гуманітарної освіти; І. Кузнєцова, С. Романова розглядали аспекти гуманітаризації технічних знань; В. Астахова, Г. Бевз, О. Бондаревська, М. Каган, І. Козловська, Б. Лихачов, А. Степанюк студіювали проблему гуманітаризації на дидактичному рівні.

**Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.** Сьогодні вимагає гуманістично центрованого напряму розвитку вищої освіти, тобто встановлення гармонійності та кореляції у навчанні природничо-математичних і соціально-гуманітарних дисциплін з метою розвитку фахівця як духовно-моральної особистості. Адже гуманітарний розвиток передбачає визнання значущості особистості, її морально-етичних принципів, а формування гуманістичних міжособистісних відносин забезпечує власне гуманітаризація освіти. Тому модернізація освіти стосується передовсім оновлення її змісту – розробки та впровадження сучасних стандартів, вдосконалених навчальних програм і підручників, які передбачають гуманітарний розвиток, що забезпечує відбір, синтез і аналіз здобутої практичної інформації. Проте, існує думка щодо розчарування теоретиків і практиків педагогіки в можливості впливу гуманітарних наук на становлення особистості, формування стійких ціннісних орієнтацій, на виховання громадянської ідентичності [7] та стійкої позиції.

Погоджуємося із твердженням корифеїв педагогічних розвідок, а саме В. Андрущенко, В. Кременя, В. Лутай, котрі зазначають, що гуманітаризація вищої освіти – це відображення в освітньому процесі гуманістичних тенденцій розвитку суспільства, в умовах котрого людська особистість визнана найбільшою цінністю, що є

особливо актуальним в умовах сучасного техногенного розвитку нації а головною метою освіти розглядається формування гармонійно розвиненої особистості, яка має особисту і соціальну відповідальність за власні дії та вчинки. А в ширшому діапазоні – це продукт “формування розуму, характеру і фізичних здібностей особистості” [4] у процесі викладання соціально-гуманітарних дисциплін.

Отже, гуманітарний розвиток – це сучасна модель, орієнтована на максимальне розкриття потенціалу кожної особи і соціуму загалом, створення гідних умов для реалізації інтелектуальних, культурних, творчих можливостей людини та нації [8]. Саме гуманітарні знання пов’язані з характерними й обумовленими умовами виникнення або прояву, а іноді неповторними, специфічними, невідтворюваними чи особливими процесами і явищами, подіями та фактами. Тобто гуманітарна освіта повинна сформувати в особистості здатність до рефлексії, асертивності, самовираження, самоаналізу, самомотивації, самосвідомості тощо. Проте, декультуризація і дегуманізація сучасної молоді значною мірою є наслідком виховання та освіти, радше – наслідком поганого або відсутності виховання й недосконалої освіти, тобто занепаду гуманітарного розвитку особистості.

Особливої уваги заслуговує твердження науковця Л. Гумільова, що гуманітарні науки можна розглядати у двох аспектах: “гуманітарні науки – це ті, що вивчають людину та її діяння, а природничі науки вивчають природу живу, мертву і відсталу, тобто яка ніколи не була живою”; інший спосіб розгляду – це “поділ за способом вивчення первинної інформації. Тут можливі два підходи: читання книг або прослуховування повідомлень (легенд, міфів тощо) і спостереження, іноді з експериментом. Перший спосіб відповідає гуманітарним наукам, царинною яких є філологія. Другий – природничим наукам, які слід поділити на математизовані і описові. Математизовані мають справу з символами; описові – з феноменами” [5].

Загальновідомо, що пропонуються кардинальні зміни в гуманітарній сфері, які мають відбутися і в напрямі гуманізації освіти. Адже власне гуманізація передбачає гуманітарний розвиток студентів у політичному, економічному, соціальному та культурному вимірах, сприяє новій ролі гуманітарної освіти щодо можливостей для гармонійного розвитку, формуванню нової стратегії розвитку освіти в нових кризових умовах та впровадженню інноваційних технологій у навчальний процес. Науковець П. Автомонов виділяє два напрями, які називає вузьким і

широким значенням гуманізації. У вузькому значенні гуманізація постає як орієнтація навчання на розвиток особистості. У широкому значенні – це створення всіх умов “для розкриття здібностей особистості, задоволення її потреб в інтелектуальному, духовному, моральному й фізичному розвитку” [1, 185].

Уважаємо, що реформування вищої освіти вимагає значної уваги щодо гуманітарного розвитку студентів як розкриття потенціалу особистості для реалізації їх інтелектуальних, культурних, творчих можливостей за допомогою:

- впровадження інформаційно-комунікаційних технологій;
- оптимізації принципів і правил основ доброчесності;
- розвитку фахової комунікації;
- формування навичок академічного письма;
- виховання морально-етичних і деонтологічних принципів;
- генерування ідей толерантності;
- формування академічної культури і середовища;
- створення умов для засад здорового способу життя.

Отже, пропонуємо власне наповнення моделі гуманітарного розвитку, ключові аспекти якої представлено на рисунку 1.

Безсумнівно, поділяємо твердження академіка В. Андрущенко щодо “органічного поєднання вивчення основ природничих наук й духовного профілю”, що, як вважає науковець, є “важливою характеристикою життєдіяльності європейських університетів” [2, 8]. Тому стратегія гуманітарного розвитку системи вищої освіти повинна базуватися на інтеграційних і глобалізаційних процесах суспільства як важлива складова формування ціннісних орієнтацій студентів. А критерії моральності, духовності, гуманістичних цінностей повинні бути визначальними для майбутньої професійної діяльності.

Варто зазначити, що важливим є гуманітарний складник навчання, адже міжпредметна інтеграція відіграє важливу роль для укладання силабусів блоку соціально-гуманітарних дисциплін, використовуючи оновлені матеріали та сучасні методики і техніки викладання. До соціально-гуманітарного блоку належать науки, які вивчають моральну, інтелектуальну, духовну, культурну, історичну й суспільну сфери діяльності, котрі вважаються базовими для становлення особистості чи подальшої кар’єрної діяльності. Адже навіть для найкращого фахівця технічного профілю, який хоче керувати людьми, але “не здобув гуманітарної освіти”, – “людина з її

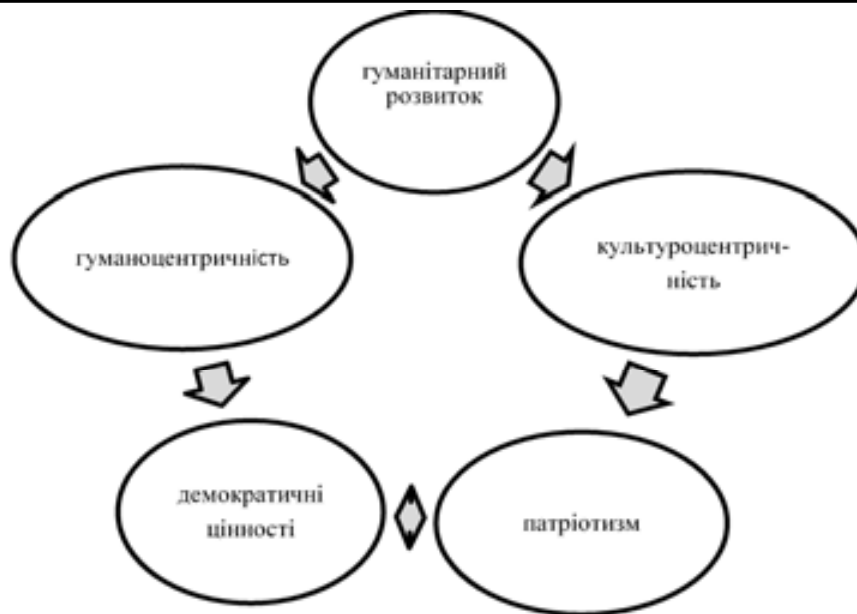


Рис. 1 Схема складових моделі

багатогранними потребами, зв'язками, а тим більше – емоціями, симпатіями, експектаціями залишитися ... “закритою книжкою” [3, 9].

**Висновок.** Гуманітарна освіта орієнтована на формування сучасної конкурентоспроможної особистості, гармонійного розвитку та реалізацію всіх її здібностей, передбачає формування й розширення науково-філософського світогляду особи, поглиблення світосприймання, формування й розвиток соціально-особистісних і фахових компетенцій. Для того, щоб забезпечити високі стандарти вищої освіти, навчання має забезпечуватися інструментами для розвитку гуманітарної компетенції студентів, яка включає і культурологічну складову. Адже “лише викладач, який має гуманістичний світогляд, необхідні особисті якості, педагогічну спрямованість, базу психолого-педагогічної підготовки, викладач, якому “комфортно” в своїй діяльності, може побудувати педагогічний процес в гуманістичному руслі і забезпечити гідну гуманітарну підготовку у технічному ЗВО” [6, 61].

З метою вдосконалення професійно-кваліфікаційних характеристик майбутніх фахівців необхідно провести переорієнтацію на оновлення методики викладання та шляхи удосконалення наповнення предметів соціально-гуманітарного блоку. Зміст соціально-гуманітарних предметів має бути зорієнтований на засвоєння абстрактних понять чи явищ, подальше їх практичне усвідомлення і застосування з метою креативного розв'язання проблем.

**Перспективу подальших досліджень** вбачаємо у вивченні компетенцій, що

здобуваються у процесі викладання соціально-гуманітарних дисциплін.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Автомонов П. П. Стратегічний принцип організації вищої освіти і тактика його реалізації. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: Збірник наукових праць*. 2012. С. 184–188.
2. Андрущенко В. Основні характеристики європейської вищої освіти та можливості їх реалізації в системі освіти України. *Вища освіта України*. № 4. 2010. С. 5–16.
3. Андрущенко В. Стратегія для освіти (За матеріалами звіту відділу філософії та прогнозування розвитку освіти Інституту вищої освіти АПН України, червень, 2006). *Вища освіта України*. № 3. 2006. С. 5–9.
4. Бауман З. Образование – при, для и несмотря на постмодернити. *Индивидуализированное общество*. 2002. С. 155–175.
5. Гумилев Л. Н. Конец и вновь начало. 2002. 386 с.
6. Луцки І. Г. Використання інтерактивних методів як засіб створення інтенсивного освітнього середовища. *Нові технології навчання: науково-методичний збірник*. М-во освіти і науки України, Інноваційних технологій і змісту освіти. № 46. 2007. С. 59–63.
7. Fisher J.B., Schumaker J.B., Culbertson J., Deshler D.D. Effects of a computerized professional development program on teacher and student outcomes. *Journal of Teacher Education*. № 61. 2010. С. 301–312.

8. Концепція гуманітарного розвитку України : проект / Національний інститут стратегічних досліджень. URL: [http://semadm.cg.gov.ua/web\\_docs/36/2012/07/docs/Проект\\_Концепція%20гуман-тарного%20розвитку%20Укра-ни^i/](http://semadm.cg.gov.ua/web_docs/36/2012/07/docs/Проект_Концепція%20гуман-тарного%20розвитку%20Укра-ни^i/).

#### REFERENCES

1. Avtomonov, P. P. (2012). Stratehichnyy pryntsyp humanizatsiyi vyshchoyi osvity i taktyka yocho realizatsiyi [Strategic principle of humanization of higher education and tactics of its implementation]. *Actual problems of sociology, psychology, pedagogy: Collection of scientific works*. pp. 184–188. [in Ukrainian].

2. Andrushchenko, V. (2010). Osnovni kharakterystyky yevropeyskoyi vyshchoyi osvity ta mozhyvosti yikh realizatsiyi v systemi osvity Ukrayiny [The main characteristics of European higher education and the possibility of their implementation in the education system of Ukraine]. *Higher education in Ukraine*. No. 4. pp. 5–16. [in Ukrainian].

3. Andrushchenko, V. (2006). Stratehiya dlya osvity (Za materialamy zvituvannya viddilu filosofiyi ta prohnozuvannya rozvytku osvity Instytutu vyshchoyi osvity APN Ukrayiny, cherven, 2006) [Strategy for Education (According to the report of the Department of Philosophy and Forecasting of Education Development of the Institute of Higher Education of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,

June, 2006)]. *Higher education in Ukraine*. No. 3. pp. 5–9. [in Ukrainian].

4. Bauman, Z. (2002). Obrazovaniye – pri, dlya inesmotra na postmoderniti. Individualizirovannoye obshchestvo [Education – with, for and in spite of postmodernity. Individualized society]. pp. 155–175. [in Russian].

5. Gumilev, L. N. (2002). Konets i vnov nachalo [The end and the beginning again]. 386 p. [in Russian].

6. Lutsyk, I. H. (2007). Vykorystannya interaktyvnykh metodiv yak zasib stvorennya intensyvnoho osvitnoho seredovyshcha [The use of interactive methods as a means of creating an intensive educational environment]. *New learning technologies: scientific and methodical collection. Ministry of Education and Science of Ukraine, Innovative Technologies and Educational Content*. No. 46. pp. 59–63. [in Ukrainian].

7. Fisher, J. B., Schumaker, J. B., Culbertson, J. & Deshler, D. D. (2010). Effects of a computerized professional development program on teacher and student outcomes. *Journal of Teacher Education*. No. 61. pp. 301–312. [in English].

8. Kontsepsiya humanitarnoho rozvytku Ukrayiny : proekt [The concept of humanitarian development of Ukraine: project]. National Institute for Strategic Studies. Available at: [http://semadm.cg.gov.ua/web\\_docs/36/2012/07/docs/Proekt\\_Kontsepsiya%20human-tarnoho%20rozvytku%20Ukra-ny^yi/](http://semadm.cg.gov.ua/web_docs/36/2012/07/docs/Proekt_Kontsepsiya%20human-tarnoho%20rozvytku%20Ukra-ny^yi/) [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 21.09.2021



*“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”.*

*Григорій Сковорода  
український просвітитель-гуманіст, філософ, поет, педагог*

*“Заняття наукою живлять юність і приносять насолоду старості, прикрашають в щасті, служать притулком і розрадою в нещасті”.*

*Цицерон  
давньоримський політичний діяч, видатний оратор, філософ та літератор*

*“Для вченої й освіченої людини жити – значить мислити”.*

*Квінт Цицерон  
давньоримський оратор, політик*



УДК 378.147

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.248528>

**Вікторія Ворожбіт-Горбатюк**, доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки  
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

### КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА ЯК БАЗИС ЯКОСТІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті автор розкрив сутність і значення компетентності педагогічного партнерства. З опорою на компетентнісний, діяльнісний, суб'єкт-суб'єктний, особистісноорієнтований підходи, принципи доцільної педагогічної підтримки, "рівний – рівному", методології Gartner, охарактеризовано цільові, змістові і методичні аспекти формування компетентності педагогічного партнерства. Наголошено увагу на доцільності опори на піраміду Едгара Дейла у формуванні суб'єкт-суб'єктних взаємодій учасників – партнерів освітнього процесу.

За принципом паритетності розкрито значення і способи співпраці та командної роботи із зацікавленими особами в якості освіти, фахівцями й експертами. Виразною умовою втілення компетентності педагогічного партнерства виділено когнітивний компонент педагогічної діяльності для забезпечення якості освіти. З позицій цінності для формування компетентності педагогічного партнерства творчо інтерпретовано рекомендації Й. Песталоцці А. Дістервега, Дж. Дьюї, С. Шацького, П. Блонського. Перспективою подальшої розробки проблеми формування компетентності педагогічного партнерства визначено ідеї модерзації (K. Klebert, E. Schreder, W. Straub).

**Ключові слова:** взаємодія; діяльнісний підхід; компетентність; навчання; особистість; партнерство; педагогічна освіта; підготовка учителя; якість освіти.

*Лім. 17.*

**Viktoriia Vorozhbit-Horbatiuk**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,  
Professor of the Education and Innovative Pedagogy Department,  
Kharkiv Hryhoriy Skovoroda National Pedagogical University

### COMPETENCE OF PEDAGOGICAL PARTNERSHIP AS A BASIS OF QUALITY OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION

In the article the author revealed the essence and significance of the competence of pedagogical partnership. Based on the methods of analytical processing of modern information and methodological content, the target, semantic and methodological aspects of the formation of the competence of pedagogical partnership as the basis of the quality of higher pedagogical education are characterized. The study of this problem is based on the following approaches: competence, activity, subject-subject, personality-oriented, appropriate pedagogical support, "peer to peer", Gartner methodology.

The article emphasizes the expediency of relying on the pyramid of Edgar Dale in the formation of subject-subject interactions of participants – partners of the educational process.

The author on the principle of parity reveals the importance and methods of cooperation and teamwork with stakeholders as education, professionals and experts.

A clear condition for the implementation of the competence of the pedagogical partnership is the cognitive component of pedagogical activities to ensure the quality of education.

The author proposes to creatively interpret the recommendations of J. Pestalozzi from the standpoint of value for the formation of the competence of pedagogical partnership: to be able to compose the forces of knowledge (inclinations of external and internal contemplation), the forces of skill (inclinations to comprehensive development of the body).

The article substantiates the expediency of support at the level of developmental learning according to A. Disterweg: I – feeling (sensory cognition), when spiritual activity is associated with external arousal; II – the degree of rational cognition (thinking, its development, creative imagination); III – the degree of amateurism (creativity).

The example of successful practices of pedagogical partnership of J. Dewey, S. Shatsky, P. Blonsky emphasizes the potential ways of academic socialization of the child, his parents, the immediate environment.

The ideas of moderation (K. Klebert, E. Schreder, W. Straub) are also defined as a perspective direction of



*further development of the problem of formation of competence of pedagogical partnership. The essence of this idea is to focus on the specific problem of orientation of pedagogical partnership not on competition, but on cooperation. This excludes formal monitoring and evaluation; provides methods of group activities, psychologically comfortable conditions for the subjects of the educational process.*

**Keywords:** *interaction; activity approach; competence; training; personality; partnership; pedagogical education; teacher training; quality of education.*

**П**остановка проблеми. Трансформаційні процеси, що відбуваються в українській освіті, мають на меті піднесення значення партнерства учасників освітнього процесу як умови і прогнозованого якісного результату навчання, виховання і розвитку людини. Нова українська школа зорієнтована на реалізацію усіх концептів партнерства з огляду на відповідний світовий досвід [8]. З 2019 до 2023 р. 26 шкіл із різних областей країни беруть участь у розробленні і впровадженні в освітній процес програм розвитку м'яких навичок, соціально-емоційного та етичного навчання (СЕЕН або SEE Learning), про що оприлюднено відповідний наказ [12].

Компетентність педагогічного партнерства як базис і потужний ресурс якісної педагогічної підготовки фахівців для сучасної школи важко переоцінити. Ця компетентність дає змогу реалізувати особистісні і професійні прагнення, створити системні сприятливі умови для академічної соціалізації особистості кожного учасника освітнього процесу на засадах визнання абсолютної цінності людської гідності і рівності прав людини [17].

Наголосимо тут, що компетентність педагогічного партнерства є значимою і в реалізації програм підтримки здобувачів з особливими освітніми потребами, учасників освітнього процесу, які потребують адаптивних чи модифікованих програм опанування освітніми компонентами у зв'язку з тимчасовими труднощами чи втратою працездатності.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Дослідження у межах заявленої теми у назві статті засвідчило, що відкриті ресурси Нової української школи [8], в рекомендаціях щодо реалізації ключових положень педагогіки партнерства орієнтують на успішні світові практики США, Норвегії, Фінляндії та ін. Зміст, стратегічні орієнтири і дискусійні моменти впровадження ключових позицій педагогічного партнерства в практику української школи презентовано у статтях О. Сесик (2017) [15], Н. Баришківець (2019) [5]. У контексті проблеми формування рис творчої особистості принципів положення педагогічного партнерства представлено А. Мартинюком (2021) [11]. О. Акімовою (2021) в розрізі проблематики інклюзивної компетентності висвітлено принципів положення педагогічного

партнерства: повага особистості, доброзичливість як основа довіри між учасниками освітнього процесу, діалогічності взаємодій, соціального партнерства [3].

Практичний досвід впровадження моделей педагогічного партнерства в закладах освіти, методичні матеріали висвітлено у публікаціях таких авторів, як: Н. Аббас (2021) [2], Г. Аксьонова, Л. Борлак (2021) [4], Т. Бачурська (2021) [6]. Елементи диджиталізації педагогічного партнерства учителя і батьків учнів викладено у статті О. Літченко (2021) [10]. Імпонує точка зору автора про використання цифрових сервісів і застосунків для розподіленого лідерства. Актуальні застосунки підтримують учасників, допомагають проявляти проактивність, горизонтальність взаємодій, реалізувати право вибору і відповідальності за нього.

Однак, вивчення актуальних публікацій засвідчує: не зважаючи на широку вживаність терміну педагогічного партнерства, на теперішній час відсутні наукові і методичні узагальнення щодо формування такої компетентності в процесі фахової підготовки учителів.

**Формування мети статті (постановка завдання).** Метою статті є: конкретизація сутнісних, цільових, змістових і методичних аспектів формування компетентності педагогічного партнерства як базису якості вищої педагогічної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Педагогічне партнерство належить до групи Б Професійного стандарту за професіями “Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти”, “Вчитель закладу загальної середньої освіти” [14]. Основою компетентності педагогічного партнерства є загальна компетентність ЗК02 “соціальна компетентність”), яка визначає пріоритети явища партнерства: рівність сторін учасників освітнього процесу у міжособистісній взаємодії, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей [14].

Група компетентностей Б “Партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу” увиразнює певні критерії, за яким правомірно оцінювати якість власне освітнього процесу, процеси управління і менеджменту закладу освіти. Цю групу утворюють психологічна, емоційно-етична компетентності і безпосередньо

компетентність педагогічного партнерства [14]. Зі змісту Професійного стандарту можна констатувати, що апріорними в розумінні педагогічного партнерства є підходи: компетентнісний, діяльнісний, суб'єкт-суб'єктний, особистісноорієнтований. Компетентнісний підхід передбачає осмислений процес формування відповідних комплексних здатностей майбутнього вчителя, утілення їх у практичній професійній діяльності, визначення міри впливу їх на якість загальної освіти. Діяльнісний підхід у розумінні компетентності педагогічного партнерства передбачає визначення середовища реалізації компетентності: співпраця з батьками здобувача, командна робота з фахівцями, експертами тощо. Суб'єкт-суб'єктний підхід, заявлений у самому переліку змісту компетентності педагогічного партнерства, передбачає, на наш погляд, також реалізацію в освітньому процесі принципів доцільної педагогічної підтримки, "рівний – рівному", методологічних орієнтирів упровадження інформаційних технологій Gartner.

Особистісноорієнтований компонент компетентності педагогічного партнерства передбачає орієнтування на успіх здобувача загальної освіти, прогрес когнітивної педагогічної діяльності для забезпечення якості освіти. Компетентність педагогічного партнерства передбачає готовність і здібність учителя створювати ситуації успіху і забезпечувати системний прогрес здобувача. Для цього в змісті педагогічної діяльності має значення практика формуального оцінювання і моніторингу партнерських взаємодій учасників освітнього процесу, відсутність упереджень і оцінних суджень, довіра, повага як основа конструктивного відкритого діалогу, готовність приділяти час організації педагогічного партнерства.

Ретельно аналізуючи власний освітній досвід, актуальні освітні практики, ми переконані в тому, що педагогіка партнерства фокусує увагу учасників освітнього процесу на можливості комфортної, психологічно безпечної взаємодії, відчуття захищеності особистості в колективі (термін широко застосовував А. Макаренко у визначенні цілей і програми колективного виховання) [16].

Безсумнівно, педагогіка партнерства увиразнює принцип паритетності, актуальний для співпраці і командної роботи педагога із зацікавленими особами в якості освіти, фахівцями та експертами. Така співпраця націлена на досягнення партнерської згоди в навчальних цілях, особистісному прогресі кожного учасника і узгодженості з ідеєю закладу, установи,

групади. Сфера партнерської співпраці на засадах паритетності: вивчення рівня академічних досягнень аудиторії, в якій перебуває учень чи розташований заклад освіти, дослідження світу дитинства (рівень довірливої уваги дитини, особливості розвитку мислительних процесів, формування і підтримки мотивації). Умовами успіху на цьому етапі вважаємо високий рівень сформованих організаторських і мовно-комунікативних компетентностей педагога: координація роботи команди, вміння визначати контрольні точки взаємодії, формувати правила комунікування у період "тиші", майстерність діалогу. Така майстерність з огляду на педагогіку партнерства починається з сильної віри в здобувача. Разом сформуємо 2–3 чіткі правила спілкування, використовуйте листи-нагадування, ресурси соцмереж для нетворкінгу, слухайте й аналізуйте 24/7 [7].

Практичні поради з особистого педагогічного досвіду. Суворологічна послідовність індивідуальних, групових, фронтальних взаємодій, колаборацій з академічною спільнотою, громадськими просвітницькими організаціями на рівнях: районному, регіональному, національному, міжнародному. Співпраця на рівні "педагог – здобувач – батьки здобувача – громада" має бути спрямована на створення сприятливих умов академічної соціалізації здобувача. Простіше кажучи: будь там, роби те, що ушляхетнює твій розум. Використання елементів комунікативного менеджменту для оптимальної самостійності учасників, єдності інтересів особистості і закладу освіти, цінності дисципліни і стабільних умов освітньої діяльності.

Виразною умовою втілення компетентності педагогічного партнерства виділено когнітивний компонент педагогічної діяльності для забезпечення якості змісту освіти. У цьому ключі наголос варто зробити на психологічні компетентності: активація внутрішньої мотивації здобувачів освіти, розвиток самосвідомості, ідентифікація сил і слабких сторін освітнього середовища та учасників, критичне мислення і вміння точно оцінювати переваги і ризики. Успіх партнерства в напрямі когнітивного компонента педагогічної діяльності в контексті партнерства залежить від вміння вчасно надавати підтримку, якої потребують. Також має значення здатність педагога чи інших зацікавлених в якості освіти осіб отримувати задоволення від допомоги іншим, ентузіазм, експертність в конкретній галузі.

Конструювання змісту навчання як сам процес навчання має бути угрупований у відносно завершені лаконічні частини-модулі, які здобувач

за потреби самостійно може комбінувати. Тоді вмотивований здобувач, який сам процес навчання сприймає позитивно, ініціативно, може долучитися до створення сприятливих умов навчання.

Практичні поради з особистого педагогічного досвіду. Персоналізація змісту – це відсутність шаблону, створить ситуацію докладання зусиль кожного зацікавленого в якості змісту освіти. Діяльна участь в конструюванні змісту індивідуальних і групових завдань, самостійної роботи, творчих завдань, інтегрованих занять дасть можливість кожному проявити в практиці педагогічного партнерства експертність в конкретній галузі. Когнітивний компонент в цьому ключі передбачає: стабільний тонус навчального партнерства, логічні поєднання навчання і праці, інформування про нове чи незвідане в науці. Технології і техніки навчання використовуйте за принципом трудності і доступності. Звертайте увагу, що сама освітня платформа чи застосунок не є дидактичним по суті (крім комп'ютеризованих навчальних програм). Підтримуйте бажання дитини бути вашим помічником, експертом, критиком, систематиком тощо. Будьте самі особливими, харизматичними, подайте приклад інтелект-дозвілля.

Варто осмислити і широко застосувати піраміду (конус) навчання Едгара Дейла [13].

З-поміж розмаїття актуальних технологій організації навчання на засадах педагогіки партнерства пропонуємо зробити наголос на тих, що витримали випробування часом і можуть органічно вписатися у конструкт цифровізованого освітнього середовища.

Наприклад. Рекомендації Й. Песталоцці [16] з розробленої ним теорії елементарної освіти: партнерство починається з уміння композиціонувати сили знання (схильності зовнішнього та внутрішнього споглядання), сили вміння (задатки до всебічного розвитку тіла), сили душі (задатки любити, соромитися і володіти собою). Використання таких методичних інструментів, як: шлях героя (сторітелінг), помилка як базис позитивної мотивації до навчання, автоматизація загальнонавчальних умінь і навичок (розвиток техніки швидкочитання, дрібної моторики рук, критичного мислення).

Варто звернути увагу на рівні розвивального навчання за А. Дістервегом [16]: I – відчуття (чуттєве пізнання), коли духовна діяльність пов'язана із зовнішнім збудженням; II – ступінь раціонального пізнання (мислення, його розвиток, творча уява); III – ступінь самодіяльності (творчості). Ідеї класика німецької педагогіки

виразно перетинаються з трендовими нині методами синектики для побудови логічної опори створення освітньої продукції, скаффолдінгом чи технологією навчання з опорою [9].

Набули нового звучання узагальнення про навчальні проекти (Дж. Дьюї, С. Шацький) [16]: ідеї перевернутого класу, методи і прийоми динамічного навчання (воркшоп, кейс, проект) Перл Рок Кейн – професорки педагогіки Інституту педагогіки (Teachers College) Колумбійського університету [8].

Система перспектив, за А. Макаренком [16]: завтрашня радість → середня перспектива як успіх у навчанні → далека перспектива віддячити тим, хто тебе навчив. Особливо у зв'язку з цифровізацією усіх компонентів освітнього процесу актуального звучання набули питання культури навчання або екосистеми навчання. Навчання – це не ZOOM, і навіть не MOODLE, HYMAN. Важливо не лише вміти використовувати застосунки, але й розуміти, враховувати їхні сценарії у процесі опанування здобувачем освітньої програми. Технологія трьох П також виразно прослудковується в практиці виховуючого навчання А. Макаренка, коли забезпечено логіку: процес – проблема – програма.

Цікаві для сучасних здобувачів і освітня практика уроків мислення серед природи В. Сухомлинського [16]: думати про свої думки, аналіз конкретних ситуацій, метод аналогій. У цьому досвіді прекрасно прослідковується опора на виявлення і розуміння феноменів реального життя.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Підсумовуючи викладене, зазначимо, що важко переоцінити значення педагогіки партнерства в розробленні заходів забезпечення якості освіти. У статті акцентовано увагу на доцільності використання елементів проектного і комунікативного менеджменту на організаційному компоненті, визначено перспективи опори на когнітивну компоненту педагогічної діяльності у формуванні змісту партнерської взаємодії учасників освітнього процесу і осіб, зацікавлених в якості освіти. З використанням методу синектики проведено історико-педагогічні паралелі з пропозиціями щодо партнерства з досвіду Й. Песталоцці, А. Дістервега, П. Блонського, А. Макаренка, В. Сухомлинського та ін.

Перспективою заявленої у статті проблематики визначено формування компетентності педагогічного партнерства з використанням ідей модерації (K. Klebert, E. Schreder, W. Straub).

ЛІТЕРАТУРА

1. Gordon W. J. J. *Sinectics: The Development of Creative Capacity*. New York, 1961. 180 с.
2. Аббас Н. Принцип педагогіки партнерства. Програма модернізації та розвитку НВК на 2019-2024 рр. *Директор школи*. 2021. № 1-2 (865-866). С.64-117.
3. Акімова О. "Hard skills" та "soft skills" як складові елементи інклюзивної готовності майбутніх учителів початкових класів. *Молодь і ринок*. Дрогобич, 2021. №4/190. С. 57-67.
4. Аксьонова Г., Борлак Л. Педагогіка партнерства НУШ : тренінгові заняття. *Методист*. 2021. № 1-2. С.80-87.
5. Баришовець, Н. Організація управлінської діяльності щодо формування ключових компетентностей учнів за умов розбудови Нової української школи. Партнерство учасників освітнього процесу за умов реалізації Концепції Нової української школи. *Управління школою*. 2019/ № 1/3. С. 43-46.
6. Бачурська Т., Голобокова О. Технології соціальної згуртованості суб'єктів освітнього процесу : Workshop для педагогів закладів освіти. *Завуч*. 2021. № 1-2 (667-668). С. 44-53.
7. Ворожбіт-Горбатюк В.В., Борисенко Н.О. Конструктивне освітнє середовище у контексті сучасних новацій у вищих навчальних закладах. *Теорія та методика навчання та виховання*, Харків, 2017. Вип. 43. С. 5-15.
8. Краще разом. Що таке педагогіка партнерства і навіщо вона в НУШ (2019). URL : <https://nus.org.ua/articles/pedagogika-partnerstva-shho-tse-take-ta-yak-zrozumity-chy-vona-ye-u-shkoli/> (дата звернення: 10.10.21)
9. Лисицька О. П. Скаффолдинг у викладанні англійської мови та інтернет для викладачів. *Іноземні мови у вищій освіті: лінгвістичні, психолого-педагогічні та методичні перспективи* : матеріали IV Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф. з міжнар. участю, Харків, 20 лют. 2019 р. Харків, 2019. С. 67-71.
10. Літченко О. Спілкуємося з батьками вихованців онлайн: шість корисних сервісів. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2021. № 1. С. 34-36.
11. Мартинюк А. Формування світогляду творчої особистості в умовах освітнього простору України. *Молодь і ринок*. Дрогобич, 2021. № 5/191. С.17-20.
12. Наказ МОН Проект з розвитку м'яких навичок. (2019). URL : <https://mon.gov.ua/ua/news/do-2024-roku-v-26-ukrayinskih-shkolah-pilotuvatimut-proyekt-z-rozvitku-myakih-navichok-nakaz-mon>
13. Піраміда навчання Едгара Дейла (21.01.2020). URL : <https://fsp.kpi.ua/ua/piramida-navchannya-edgara-dejla/>
14. Професійний стандарт Вчителя закладу загальної середньої освіти 20.12.2020. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovih-klasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoyi-osviti> (дата звернення: 21.10.21)
15. Сесик, О. О. Педагогіка партнерства – ключовий компонент формули нової школи. *Класному керівнику. Усе для роботи*. 2017. № 6. С. 5-7.
16. Хрестоматія з історії педагогіки : в 2-х т. / за заг. ред. чл.-кор. НАПН України, д-ра пед. наук, проф. А.В. Троцько. Харків : ХНАДУ, 2011. Т.1. Т.2.
17. Що таке права людини? (2021). URL : <https://www.coe.int/uk/web/compass/what-are-human-rights-> (дата звернення: 01.11.21)

REFERENCES

1. Gordon, W. J. J. (1961). *Sinectics: The Development of Creative Capacity*. New York. 180 p. [in English].
2. Abbas, N. (2021). Pryntsyp pedahohiky partnerstva. Prohrama modernizatsii ta rozvytku NVK na 2019-2024 rr. [The principle of partnership pedagogy. The program of modernization and development of NEC for 2019-2024]. *School Director*. No. 1-2 (865-866). pp.64-117. [in Ukrainian].
3. Akimova, O. (2021). "Hard skills" ta "soft skills" yak skladovi elementy inkluzyvnoi hotovnosti maibutnih uchyteliv pochatkovykh klasiv ["Hard skills" and "soft skills" as components of inclusive readiness of future primary school teachers]. *Youth & market*. Drohobych. No.4/190. pp. 57-67. [in Ukrainian].
4. Aksonova, H. & Borlak, L. (2021). Pedahohika partnerstva NUSh : treninhovi zaniattia [Pedagogy of NUS partnership: training sessions]. *Methodist*. No. 1-2. pp.80-87. [in Ukrainian].
5. Baryshovets, N. (2019). Orhanizatsiia upravlinskoi diialnosti shchodo formuvannia kluchovykh kompetentnostei uchniv za umov rozbudovy Novoi ukrainskoi shkoly. Partnerstvo uchasnykiv osvitnoho protsesu za umov realizatsii Kontseptsii Novoi ukrainskoi shkoly [Organization of management activities for the formation of key competencies of students in the development of the New Ukrainian School. Partnership of participants of the educational process under the conditions of realization of the Concept of the New Ukrainian school]. *School management*. No. 1/3. pp. 43-46. [in Ukrainian].

6. Bachurska, T. & Holobokova, O. (2021). Tekhnologii sotsialnoi zghurtovanosti subiektiv osvitnoho protsesu : Workshop dlia pedahohiv zakladiv osvity [Technologies of social cohesion of subjects of educational process: Workshop for teachers of educational institutions]. *Head teacher*. No. 1–2 (667–668). pp. 44–53. [in Ukrainian].
7. Vorozhbit-Horbatiuk, V.V. & Borysenko, N.O. (2017). Konstruktyvne osvitnie seredovyshche u konteksti suchasnykh novatsii u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Constructive educational environment in the context of modern innovations in higher education]. *Theory and methods of teaching and education*. Kharkiv. Vol. 43. pp. 5–15. [in Ukrainian].
8. Krashche razom. Shcho take pedahohika partnerstva i navishcho vona v NUSh (2019). [Better together. What is partnership pedagogy and why is it in NUS]. Available at: <https://nus.org.ua/articles/pedagogika-partnerstva-shho-tse-take-ta-yak-zrozumity-chy-vona-ye-u-shkoli/> (Accessed 10 Oct. 2021). [in Ukrainian].
9. Lysytska, O. P. (2019). Scaffoldynh u vykladanni anhliiskoi movy ta internet dlia vykladachiv [Scaffolding in English teaching and the Internet for teachers ]. *Inozemni movy u vyshchii osviti: linhvistychni, psykholoho-pedahohichni ta metodychni perspektyvy. Materialy IV Vseukr. nauk.-prakt. Internet-konf. z mizhnar. uchastiu, Kharkiv, 20 liut. 2019 r.* – Foreign languages in higher education: linguistic, psychological, pedagogical and methodological perspectives: Proceedings of the IV All-Ukrainian. Scientific-practical Internet conference with international participation, Kharkiv, February the 20<sup>th</sup> 2019. Kharkiv. pp. 67–71. [in Ukrainian].
10. Litichenko, O. (2021). Spilkuiemosia z batkamy vykhovantsiv onlain: shist korysnykh servisiv [We communicate with the parents of pets online: six useful services]. *Educator-methodologist of preschool institution*. No. 1. pp. 34–36. [in Ukrainian].
11. Martyniuk, A. (2021). Formuvannia svitohliadu tvorchoi osobystosti v umovakh osvitnoho prostoru Ukrainy [Formation of the worldview of a creative personality in the educational space of Ukraine]. *Youth & market*. Drohobych. No. 5/191. pp.17–20. [in Ukrainian].
12. Nakaz MON Proiekt z rozvytku miakykh navychok (2019). [MES Order Soft Skills Development Project]. Available at: <https://mon.gov.ua/ua/news/do-2024-roku-v-26-ukrayinskih-shkolah-pilotuvatimut-proiekt-z-rozvitku-myakih-navichok-nakaz-mon> [in Ukrainian].
13. Piramida navchannia Edhara Deila (21.01.2020). [Edgar Dale’s Pyramid of Learning]. Available at: <https://fsp.kpi.ua/ua/piramida-navchannya-edgara-dejla/> [in Ukrainian].
14. Profesiinyi standart Vchytelia zakladu zahalnoi serednoi osvity 20.12.2020. [Professional standard of a teacher of a general secondary education institution]. Available at: <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchytelya-pochatkovih-klasiv-vchytelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchytelya-z-pochatkovoyi-osviti> (Accessed 21. Oct. 2021). [in Ukrainian].
15. Sesyk, O. O. (2017). Pedahohika partnerstva – kliuchovyi komponent formuly novoi shkoly [Partnership pedagogy is a key component of the new school formula]. *To the class teacher. Everything for work*. No. 6. pp. 5–7. [in Ukrainian].
16. Khrestomatia z istorii pedahohiky : v 2-kh t. (2011). [A textbook on the history of pedagogy]. (Ed.). A.V. Trotsko. Kharkiv, Vol.1, Vol.2. [in Ukrainian].
17. Shcho take prava liudyny? (2021). [What are human rights?]. Available at: <https://www.coe.int/uk/web/compass/what-are-human-rights-> (Accessed 01. Nov. 2021). [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 07.10.2021



“Слова, що дають знання – найцінніші”.

Аристотель  
давньогрецький філософ, вчений

“Нічого нового в цьому світі неможливо знайти або вигадати, адже всі народжені часточки життя споріднені між собою”.

Піфагор  
давньогрецький філософ



УДК 378.147.091.33

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.248529>

Тетяна Ситнік, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри гуманітарних дисциплін  
Черкаської медичної академії

## ВИКОРИСТАННЯ КЕЙС-ТЕХНОЛОГІЇ У КОНТЕКСТІ ІННОВАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено виявленню особливостей впровадження кейс-технології в освітній процес вищої школи на основі інноваційного підходу до навчання майбутніх фахівців. У ній розкрито важливість формування інноваційної особистості здобувача освіти відповідно до сучасних вимог суспільно-економічного життя Української держави. Особлива увага автора публікації звернена на розвиток інноваційних методів та технологій навчання студентської молоді, зокрема на методику впровадження кейс-технології. Запропоновано сутності близьких, проте нетотожних понять “кейс-метод”, “кейс-технологія”, “кейс” як засіб навчання.

**Ключові слова:** інноваційна особистість здобувача освіти; інноваційне навчання у вищій школі; кейс-метод; кейс-технологія; підготовка медичних сестер у магістратурі.

Літ. 8.

Tetiana Sytnik, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor,  
Head of the Humanities Disciplines Department,  
Cherkasy Medical Academy

## USE OF CASE TECHNOLOGY IN THE CONTEXT OF INNOVATIVE TRAINING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article is devoted to clarifying the features of the introduction of case technology in the educational process of higher education on the basis of an innovative approach to the training of future professionals. It reveals the importance of forming an innovative personality of the applicant of higher education in accordance with the modern requirements of social and economic life of the Ukrainian state. The urgency of the problem is related to the main guidelines of the Law of Ukraine “On Innovation” and “Regulations on the implementation of innovative educational activities”. The author pays special attention to the development of innovative methods and technologies of teaching student youth, in particular to the methods of implementing case technology.

The elucidation of the essence of close, but not identical concepts “case-method”, “case-technology”, “case” as a means of learning is offered. It is noted that case technology in scientific and pedagogical literature is considered as a kind of interactive learning technology. Innovative methods and technologies of learning have recently taken a significant place in the educational process of higher education. Innovative methods and technologies of learning have recently taken a significant place in the educational process of higher education, since they allow educational applicants to actively organize the search for new educational and research information, adopt better practical experience in the use of scientific achievements, develop interactivity, creative approach to solving complex problems, argue convincingly, defend their position in discussions and refute the wrong thoughts of other participants in the interaction. The general approaches to the classification of cases as a teaching method are analyzed and the main types of cases are revealed. Emphasis is placed on the fact that the concept of “case technology” is broader than the concept of “case method”, because it includes, in addition to the case method, work in creative groups, discussion, dialogue, game design, business correspondence analysis method, incident method, situational role-playing method. However, the main method on which this technology is based has been and remains the case method. The requirements for creating educational cases for practical classes in higher education institutions are described in more detail. The discrepancy between the concepts “case” and “task” is specified. The material of the discipline “Pedagogy and the art of teaching in high school” for master’s students majoring in 223 Nursing illustrates the features of the application of certain methods that are part of case technology.

**Keywords:** innovative personality of the student; innovative education in high school; case method; case technology; training of nurses in master’s degree.

**П**остановка проблеми. Реформування середньої та вищої школи в Українській державі, прагнення доєднатися до єдиного європейського освітнього простору, привести вітчизняні стандарти вищої освіти у відповідність до вимог європейських вимагають від національної вищої школи активніше запроваджувати в освітній

процес інноваційні методи та технології навчання студентів. Посилаючись на закони України “Про вищу освіту” [2], “Про інноваційну діяльність” [3] та “Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності” [4] заклади вищої освіти повинні розв’язати основне завдання – сформувати не лише компетентного фахівця, а

й інноваційну особистість, здатну здобувати глибокі фундаментальні знання, формувати практичні вміння, самостійно розв'язувати фахові проблеми майбутньої спеціальності, оволодіти здатністю критично мислити, приймати продуктивні рішення, відстоювати власну позицію, вміло орієнтуватися в інформаційно-комунікативних технологіях. Інноваційні методи та технології навчання останнім часом посіли вагоме місце в освітньому процесі вищої школи, оскільки дають змогу здобувачам освіти активно організувати пошук нової навчальної та дослідницької інформації, переймати кращий практичний досвід у використанні наукових досягнень, розвивати інтерактивність, творчий підхід до розв'язання складних проблем, переконливо аргументувати, відстоювати свою позицію у дискусіях та спростовувати хибні думки інших учасників взаємодії.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Проблема використання інноваційних методів і технологій в освітньому процесі загальноосвітньої та вищої школи стала предметом дослідження в сучасній педагогічній науці. Когнітивний аспект інноваційної діяльності педагога розкрито в статті В. Ворожбіт-Горбатюк [1]; проблемам формування інноваційної особистості здобувачів освіти у вищій школі присвячено роботу Г. Хмурковського [8]; особливості використання кейс-технології у підготовці майбутніх фахівців на засадах компетентнісного підходу відображено в публікаціях Т. Пащенко [7] та В. Ліхачової, Я. Шиманської, О. Тарановської, Л. Добровольської, О. Макарова [5]; сучасні підходи до використання інновацій у процесі навчання майбутніх медичних працівників висвітлено в методичних рекомендаціях М. Філоненко [6]. Однак питання використання кейс-технології, спрямованої на інноваційну діяльність студентської молоді, отримало недостатнє відображення у науково-педагогічній літературі, що зумовило вибір теми статті.

**Мета статті** полягає в осмисленні сутності кейс-технології, аналізі навчального потенціалу основних методів, які віднесено до цієї технології, та з'ясуванні особливостей використання кейс-технології в освітньому процесі підготовки майбутніх медсестер у магістратурі.

**Виклад основного матеріалу.** Нормативно-правові документи, що регулюють суспільно-економічні сфери життя України, пов'язані насамперед з розвитком інноваційної діяльності. Закон України "Про інноваційну діяльність" визначає "правові, економічні та організаційні засади державного регулювання інноваційної

діяльності в Україні, встановлює форми стимулювання державою інноваційних процесів і спрямований на підтримку розвитку економіки України інноваційним шляхом" [3]. Така настанова тісно пов'язана і з організацією освітнього процесу у середній та вищій школі. Відповідно до наказу МОН України, в освітній галузі діє "Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності", що визначає порядок планування та здійснення інноваційної освітньої діяльності у закладах освіти.

В основі освітньої інноваційної діяльності лежать інновації, які становлять собою "новостворені (застосовані) або вдосконалені освітні, навчальні, виховні, психолого-педагогічні та управлінські технології, методи, моделі, продукція, освітні, а також технічні рішення у галузі освіти, що істотно підвищують якість, результативність та ефективність освітньої діяльності" [4]. Інноваційна освітня діяльність може проводитись на трьох рівнях: всеукраїнському, регіональному, локальному (в межах закладу освіти).

Насамперед нас цікавить організація інноваційної діяльності на локальному рівні, тобто безпосередньо в конкретному освітньому закладі. Як зазначено у вище зазначеному Положенні, на цьому рівні інноваційна освітня діяльність здійснюється у дошкільних, середніх загальноосвітніх, позашкільних, професійно-технічних закладах та вищій школі. Основним завданням цієї діяльності є запровадження освітніх інновацій, які були вже перевірені на всеукраїнському і регіональному рівнях, розробка та перевірка експериментально варіативної частини освітніх компонентів освіти. Застосування інноваційних технологій максимально сприяє розвитку інноваційної особистості майбутнього здобувача вищої освіти.

На думку багатьох учених, інноваційною особистістю вважають такий тип особистості, яка, спираючись на набуті фундаментальні знання та вироблені практичні вміння і навички, сформовані ставлення до суспільства, своєї майбутньої професійної діяльності, розвинене критичне мислення, спроможна вміло орієнтуватися в інноваційних введеннях, впровадженні передових освітніх інноваційних методів й технологій, творчо їх застосовувати пропонуючи нові ідеї відповідно до сучасних викликів [8].

Кейс-технологію науковці зараховують до технологій інтерактивного навчання. Історія її виникнення бере свій початок з XVII ст., її засновниками стали теологи, які аналізували конкретні випадки з життя у ході навчання

студентської молоді. З наукової літератури відомо, що вперше кейс-метод було застосовано викладачами Гарвардського університету в 1910 р., зокрема у школі бізнесу. В Українській державі почали вдаватися до використання цього методу лише в 90-х рр. ХХ ст., а саме у процесі викладання природничих дисциплін [5]. Протягом останніх трьох десятиліть на основі цього методу було розроблено кейс-технологію, яка постійно оновлюється та вдосконалюється у зв'язку з новими технічними можливостями, науковими, методичними напрацюваннями.

Назва цієї технології походить від англійського слова case, що означає: випадок, ситуація, казус та їх поєднання, щодо нашого дослідження, то "кейс" означає набір практичних професійно-орієнтованих ситуацій, які мають розв'язати студенти. Від цього слова походять терміни "кейс-метод" і "кейс-технологія". Кейс-метод пов'язаний з аналізом конкретних навчальних ситуацій, які спеціально розробляють на основі фактичного матеріалу для подальшого детального розгляду на заняттях. Під час такого розгляду студенти навчаються працювати в команді, здійснювати оцінку й аналіз, виробляти управлінські рішення. Кейс-метод виступає дієвим інструментом, який уможлиблює використовувати набуті теоретичні знання для розв'язання практичних завдань, розвитку самостійного мислення у студентів, аргументовано висловлювати свою позицію. За допомогою цього методу студенти мають змогу проявити та вдосконалити аналітичні вміння й навички, знаходити найбільш раціональні рішення ситуації. Слово "кейс" використовується також і у значенні засіб навчання, який становить собою набір конкретних практичних завдань складених на основі ситуацій, що стосуються конкретної навчальної теми. До оформлення такого кейсу вченими сформовано декілька вимог: відповідати чітко поставленій меті; мати певний рівень складності; завдання повинні бути актуальними, містити достовірну інформацію; сприяти розвитку аналітичного мислення у здобувачів освіти; мати дискусійний характер; передбачати кілька варіантів розв'язання.

Завдання, які розробляються для кейсу, повинні відрізнятися від звичайних практичних завдань, які пропонуються студентам на традиційних практичних заняттях. Це пояснюється тим, що мета використання кейсів і звичайних завдань різна. На практичних заняттях студент, розв'язуючи завдання, має можливість використати лише один принцип, теорію, метод і завдання передбачає лише один варіант

розв'язання, а кейс – вимагає пошук різних варіантів розв'язання проблеми, ситуації і має змогу використати декілька альтернативних рішень.

У науковій літературі пропонуються різні класифікації кейсів. Так, наприклад, М. Філоненко класифікує кейси за кількома ознаками:

- за типом і спрямованістю кейси бувають навчальні, дослідницькі, аналітичні, прогностичні, систематизуючі;

- за структурою розміщеного матеріалу в кейсі: структуровані, неструктуровані, "нариси", кейси "першовідкривачі" (первинний текст);

- за носієм подачі: паперовий, мультимедіа, відео-, аудіо;

- за змістом: навчальні, практичні, науково-дослідницьких;

- за складністю: навчальні тексти з використанням ілюстрацій; кейси вибору правильного рішення у проблемній ситуації; кейси, орієнтовані на самостійне розв'язання проблеми; кейси для формулювання оцінки дій владних структур тощо;
- за обсягом матеріалу: повні, стислі, мінікейси;
- за наявністю сюжету: сюжетні та безсюжетні;
- за ініціативністю суб'єкта кейсу: особистісні, багатосуб'єктні, організаційно-інституційні;

- за метою використання: кейс-вибір, кейс-потреби, конфліктний кейс, кейс-боротьба, кризовий кейс, інноваційний кейс [6, 12].

Запровадження кейс-технології в освітній процес стало надзвичайно актуальним в останній час, що зумовлено, на думку Т. Пащенко, двома тенденціями:

- широким упровадженням в освіту компетентнісного підходу до навчання, який ґрунтується на формуванні низці загальних та спеціальних (фахових) компетентностей майбутніх фахівців, вироблені здібностей особистості опрацьовувати великі масиви нової інформації;

- впливає з першої, вона пов'язана з формуванням компетентностей, що уможлиблюють здійснювати пошук ефективних рішень у різних життєвих ситуаціях, системності і послідовності у власних діях відповідно до нових умов, що склалися [7].

Поняття кейс-технології є ширшим у порівнянні з кейс-методом. До складу такої технології, крім аналізу проблемних ситуацій, можуть входити робота в творчих групах, дискусія, діалог, ігрове проектування, метод розбору ділової кореспонденції, метод інциденту, метод ситуаційно-рольових ігор.

Детальніше зупинимось на аналізі кількох методів цієї технології, про які вище не було згадано. Наприклад, метод інциденту передбачає



самостійний пошук студентом необхідної наукової чи навчальної інформації для ухвалення правильного рішення з конкретної проблеми, у результаті здобувач освіти навчається опрацювати інформацію, формувати власну думку, робити адекватні висновки.

Метод розбору ділової кореспонденції означає детальне опрацювання запропонованого пакету документів у готовому вигляді для прийняття правильного рішення. Студент навчається виокремлювати необхідну інформацію, що стосується виучуваної теми, стає суб'єктом прийняття оптимального рішення.

Метод ігрового проектування спрямований на продукування нових або удосконалення старих об'єктів. Найчастіше він застосовується для розробки пошукових, прогностичних, дослідницьких, творчих, аналітичних проєктів.

Метод ситуаційно-рольових ігор має на меті інсценування правдивої професійно-орієнтованої ситуації, що дасть змогу оцінити поведінку та вчинки усіх учасників гри. Учасники самостійно обирають роль і виконують її, самостійно вибудовують стратегію поведінки за власним сценарієм, прогнозуючи результат.

Метод дискусії передбачає обмін думками, набутим досвідом, дібраними фактами й аргументами щодо обговорюваної ситуації. Цей метод доцільно поєднувати з методом роботи у творчих групах, тоді дискусія стає груповою [5].

Для студентів закладу вищої освіти спеціальності 223 Медсестринство важливою дисципліною є “Педагогіка та мистецтво викладання у вищій школі”, на яку освітня програма відводить 30 год. лекційних, 26 год. практичних, 64 год. – на самостійну роботу. Специфіка тем цього курсу дає змогу викладачеві використовувати різні методи кейс-технології. Так, наприклад, тему “Система та структура освіти України. Інновації в освіті” варто вивчати, використовуючи метод розбору ділової кореспонденції. Оскільки ця тема передбачає вивчення таких важливих державних документів, як Закони України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності, Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти тощо, то доречно буде завантажити всі ці тексти документів в один кейс для ознайомлення студентів із їхнім змістом та основними положеннями. А в другий кейс помістити інформацію про структуру освіти в Україні та конкретно про організаційно-структурні підрозділи закладів вищої освіти й безпосередньо медичної

академії, у якій навчаються студенти. Окремий кейс може складати й інформація про суб'єкти освітнього процесу у ЗВО. За матеріалами таких кейсів студенти, крім обробки запропонованої інформації, можуть виконувати практичні завдання, пов'язані з розробкою структурно-логічних схем, складання таблиць, підготовки презентацій, інтелектуальних карт.

У ході розгляду теми “Методи, прийоми, засоби вивчення навчальних дисциплін” доцільно буде використати на практичному занятті метод інцендентів. Майбутнім медичним сестрам викладач пропонує, використовуючи можливості хмарних технологій, віднайти матеріал про інноваційні методи та прийоми навчання у сучасних зарубіжних та вітчизняних закладах вищої освіти, скласти порівняльну таблицю спільних і відмінних ознак у використанні найсучасніших інноваційних методів і прийомів; побудувати алгоритм поетапного впровадження одного з маловідомих в Україні інноваційних методів.

Цікавим у застосуванні в освітньому процесі є метод ігрового проектування. Ним можна скористатися під час вивчення теми “Організація науково-дослідницької роботи студентів”. На практичному занятті студентам пропонуються теми наукових досліджень. Їхнє завдання – дібрати до кожної теми наукову літературу, опубліковану не раніше 2018 року; сформулювати до кожної з тем мету, основні завдання, об'єкт та предмет дослідження; скласти мініпроєкт на тему “Створення анотації до власної наукової (курсової, кваліфікаційної) роботи” українською й англійською мовою, студентів об'єднують у дві творчі групи, учасники кожної виконують написання анотації, після закінчення студенти обмінюються своїми проєктами та здійснюють їх рецензування.

Слід зауважити, що кейс-технологія передбачає як індивідуальне виконання завдань кейсу, так і колективну працю, що удосконалює вміння приймати позицію інших та працювати в команді.

Для кейс-технології характерні такі організаційно-технологічні особливості:

- передбачає колективне навчання, а саме обмін інформацією, роботу в творчих групах;
- має ознаки розвивального навчання, поєднуючи особистісний, груповий та колективний розвиток здобувачів освіти;
- є різновидом аналітично-дослідницької технології, містить процедури аналітичного спрямування та дослідницького характеру;
- у складі технології можна спостерігати й

деякі елементи проектної технології, оскільки відбувається формування проблеми і шляхів її розв'язання на базі запропонованого;

- спрямована досягнення успіху в навчанні та майбутній професійній діяльності через активізацію учасників освітнього процесу, їх стимулювання до здобуття успіхів, нових досягнень у навчанні.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Використання в освітньому процесі кейс-технології є важливою сучасною науково-методичною проблемою, оскільки вона сприяє розвитку креативного мислення студентів, знаходженню рішень складних неструктурованих проблем, які не можна розв'язати простим аналітичним способом. Завдяки використанню цієї технології відбувається процес формування практичних умінь і навичок, а не механічне засвоєння знань. Подальшого дослідження потребує питання методики застосування ситуаційно-рольових ігор в межах кейс-технології.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Ворожбіт-Горбатюк В. Когнітивний компонент інноваційної педагогічної діяльності вчителя. *Молодь і ринок*. № 9/195 (2021). С. 6–10.

2. Закон України “Про вищу освіту”.

3. Закон України “Про інноваційну діяльність”.

4. Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності.

5. Лихачов В. К., Шиманська Я. В., Тарановська О. О., Добровольська Л. М., Макаров О. Г. Кейс-технології як продуктивний засіб формування компетентнісних професійних навичок на етапі медичної післядипломної освіти. URL: [http://elib.umsa.edu.ua/bitstream/umsa/10025/1/Likhachov\\_Keis\\_tekhnolohii\\_iak\\_produktyvnyi\\_zasib.pdf](http://elib.umsa.edu.ua/bitstream/umsa/10025/1/Likhachov_Keis_tekhnolohii_iak_produktyvnyi_zasib.pdf)

6. Філоненко М. М. Методика викладання у вищій медичній школі на засадах компетентісного підходу: методичні рекомендації для викладачів та здобувачів наукового ступеня доктора філософії (PhD) ВМ(Ф)НЗ України. Київ: Центр учбової літератури, 2016. 88 с.

7. Пащенко Т. М. Застосування кейс-технологій у підготовці кваліфікованих робітників. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/8792/1/%D0%9F%D0%B0%D1%89%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE2.pdf>

8. Хмурковський Г. В. Формування інноваційної особистості шляхом активної та відповідальної

участі студентів у навчальному процесі. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/32615286.pdf>

#### **REFERENCES**

1. Vorozhbit-Horbatiuk, V. (2021). Kohnityvnyi komponent innovatsiinoi pedahohichnoi diialnosti vchytelia [Cognitive component of innovative pedagogical activity of a teacher]. *Youth & market*. No. 9/195. pp. 6–10. [in Ukrainian].

2. Zakon Ukrainy “Pro vyshchu osvitu” [Law of Ukraine “On Higher Education”]. [in Ukrainian].

3. Zakon Ukrainy “Pro innovatsiinu diialnist” [Law of Ukraine “On Innovation Activity”]. [in Ukrainian].

4. Polozhennia pro poriadok zdiisnennia innovatsiinoi osvitnoi diialnosti [Regulations on the procedure for carrying out innovative educational activities]. [in Ukrainian].

5. Likhachov, V. K., Shymanska, Ya. V., Taranovska, O. O., Dobrovolska, L. M. & Makarov, O. H. Keis-tekhnohii yak produktyvnyi zasib formuvannia kompetentnisnykh profesiinykh navychok na etapi medychnoi pisladyplomnoi osvity [Case technologies as a productive means of forming competency professional skills at the stage of medical postgraduate education]. Available at: [http://elib.umsa.edu.ua/bitstream/umsa/10025/1/Likhachov\\_Keis\\_tekhnolohii\\_iak\\_produktyvnyi\\_zasib.pdf](http://elib.umsa.edu.ua/bitstream/umsa/10025/1/Likhachov_Keis_tekhnolohii_iak_produktyvnyi_zasib.pdf) [in Ukrainian].

6. Filonenko, M. M. (2016). Metodyka vykladannia u vyshchii medychnii shkoli na zasadakh kompetentisnoho pidkhodu: metodychni rekomendatsii dlia vykladachiv ta zdobuvachiv naukovooho stupenia doktora filosofii (PhD) VM(F)NZ Ukrainy [Methods of teaching in higher medical school on the basis of a competency-based approach: guidelines for teachers and candidates for the degree of Doctor of Philosophy]. Kyiv, 88 p. [in Ukrainian].

7. Pashchenko, T. M. (2014). Zastosuvannia keis-tekhnohii u pidhotovtsi kvalifikovanykh robitnykiv [The use of case technologies in the training of skilled workers]. Available at: <https://lib.iitta.gov.ua/8792/1/%D0%9F%D0%B0%D1%89%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE2.pdf> [in Ukrainian].

8. Khmurkovskiy, H. V. Formuvannia innovatsiinoi osobystosti shliakhom aktyvnoi ta vidpovidalnoi uchasti studentiv u navchalnomu protsesi [Formation of innovative personality through active and responsible participation of students in the educational process]. Available at: <https://core.ac.uk/download/pdf/32615286.pdf> [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 18.10.2021



**КОНЦЕПТУАЛЬНІ ІДЕЇ ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ ДОШКИ PADLET  
НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

УДК 373.3[016:51]:004

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.241088>

**Ніна Руденко**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри початкової освіти,  
Київського університету імені Бориса Грінченка  
**Юлія Донченко**, студентка другого (магістерського) освітнього рівня  
Київського університету імені Бориса Грінченка  
**Денис Широков**, студент другого (магістерського) освітнього рівня  
Київського університету імені Бориса Грінченка

**КОНЦЕПТУАЛЬНІ ІДЕЇ ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ ДОШКИ PADLET НА  
УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

У статті подано основні поняття: урок математики НУШ, інтерактивна дошка, онлайн дошка, інтерактивна дошка Padlet, хмарні технології. Проаналізовано вітчизняний та зарубіжний досвід застосування інтерактивних дошок у початковій школі на уроках математики; наведено алгоритм застосування онлайндошки Padlet на уроках математики та обґрунтовується необхідність використання нових підходів у процесі навчання математики в початковій школі. Відображено практичні аспекти застосування онлайндошки Padlet на уроках математики в початковій школі, а саме: наведено фрагмент уроку математики в початковій школі за допомогою онлайн дошки Padlet.

**Ключові слова:** початкова школа; урок математики НУШ; інтерактивна дошка; онлайн дошка; інтерактивна дошка Padlet; хмарні технології.

**Табл. 1. Літ. 6.**

**Nina Rudenko, Ph.D. (Pedagogy, Senior Lecturer of Primary Education  
Department, Borys Grinchenko Kyiv University  
Yuliia Donchenko, Student of the Second (Master's) Educational Level,  
Borys Grinchenko Kyiv University  
Denys Shyrokov, Student of the Second (Master's) Educational Level,  
Borys Grinchenko Kyiv University**

**CONCEPTUAL IDEAS OF USING THE PADLET INTERACTIVE BOARD IN PRIMARY  
SCHOOL MATHEMATICS LESSONS**

In every developed country around the world, information and communications technologies (ICT) are being intensively integrated into the educational process at all levels of education. Ukraine is not averse to implementing ICT in the educational sector. The extensive use of modern information and communications technologies in the educational process allows the development of the significant scientific potential of mathematics, as well as the acquisition of knowledge that is required in many modern professions.

Education innovations necessitate deeper skills and abilities from teachers in order to create better and more effective lessons in both distance and traditional forms of education in school, including primary. This is especially important for the use of ICT in the education of primary school students, as their mental activity is unique. At the same time, it should be stated that various innovative systems, services, and programs are constantly updated and changed, necessitating additional organizational and methodological recommendations for their implementation, as only properly applied information and communications technology can be a successful means of achieving the goal.

The following concepts are defined in the article: NUS mathematics lesson, interactive whiteboard, online whiteboard, online Padlet board, cloud technologies. The domestic and foreign experience of the use of interactive whiteboards in mathematics lessons in a primary school is analyzed; the algorithm for application of the online Padlet board in mathematics lessons is given; and the necessity of new approaches in teaching mathematics in a primary school is substantiated. The practical aspects of applying the online Padlet board in mathematics lessons in a primary school are exposed, namely: a mathematics lesson plan for a primary school with the use of the online Padlet board.

**Keywords:** primary school; NUS mathematics lesson; interactive whiteboard; online whiteboard; online Padlet board; cloud technologies.

**П**остановка проблеми. В усіх розвинутих країнах світу здійснюється інтенсивне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освітній процес всіх ланок освіти.

Україна не стоїть осторонь цього процесу адже широке використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій дає можливість розкрити значний науковий потенціал математики,

## КОНЦЕПТУАЛЬНІ ІДЕЇ ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ ДОШКИ PADLET НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

сформувати в учнів знання, які лежать в основі багатьох сучасних професій.

Інновації в освіті потребують від педагога всесторонніх умінь та навичок застосування ІКТ, що уможливило створення більш якісних та ефективних уроків як на дистанційній, так і стаціонарній формі навчання у школі, зокрема початковій. Для навчання здобувачів початкової освіти за допомогою ІКТ це набуває особливого значення, оскільки їхня мисленнєва діяльність має свою специфіку. Водночас варто зауважити, що різні інноваційні системи, сервіси та програми постійно оновлюються, змінюються і потребують додаткових організаційно-методичних рекомендацій для застосування, оскільки тільки доречно застосована технологія може стати успішним засобом досягнення мети.

### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Питанням удосконалення уроку в початковій школі присвятили наукові доробки такі вчені, як: Н. Бібік, М. Богданович, М. Вашуленко, О. Вашуленко, І. Веремійчук, М. Захарійчук, Н. Коваль, Л. Кочина, Г. Лищенко, Н. Морзе, В. Науменко, О. Онопрієнко, С. Сковрцова, В. Тименко, О. Хорошківська та інші. Дослідженням застосування сервісів веб-2.0. в освітньому процесі займалися, зокрема: Н. Балік, Н. Діментівська, Н. Дягло, Н. Євтушенко, А. Забарна, М. Золочевська, О. Круподерова, Н. Морзе, Є. Патаракин, Г. Стеценко та ін. Загальна характеристика такого веб-2.0. сервісу, як електронна інтерактивна дошка Padlet, представлена у працях таких науковців, як: Є. Зубахіна, І. Морквян, О. Пінтійська, Я. Сікора, Н. Хміль. Досвід використання інтерактивних дошок в освіті, зокрема і в математичній освіті розкривається в працях В. Абрамова, Г. Бонч-Бруевича, О. Буйницької, Н. Гомуліної, Г. Гордійчука, М. Кадемій, В. Кондратюка, В. Лапінського, О. Перець, Н. Руденко, Н. Череповської та ін.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Організація освітнього процесу в початковій школі потребує нових методів та технологій навчання у зв'язку з викликами, що створила пандемія COVID-19, та впровадженням дистанційного навчання в закладах загальної середньої освіти. Дослідження особливостей моделювання уроку математики початкової школи із застосуванням інтерактивної дошки Padlet недостатні. Учителям початкової школи необхідно навчитися якісно проводити онлайн уроки за допомогою ІКТ ресурсів, зокрема їх моделюванню за допомогою онлайндошки Padlet, що бузумовно допоможе розв'язати проблему впровадження дистанційної освіти в Україні, сприятиме підвищенню якості знань учнів початкової школи.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні доцільності застосування інтерактивної дошки Padlet та концептуальних ідей її застосування на уроках математики в початковій школі. **Завданням** статті є: означити основні поняття статті – урок математики НУШ, інтерактивна дошка, онлайндошка, інтерактивна дошка Padlet, хмарні технології; сформулювати алгоритм застосування онлайндошки Padlet на уроках математики та обґрунтувати необхідність використання нових підходів у процесі навчання математики в початковій школі; проілюструвати фрагмент уроку математики в початковій школі за допомогою онлайндошки Padlet.

**Виклад основного матеріалу.** Коротко означимо основні поняття нашої статті, а саме – урок математики НУШ, інтерактивна дошка, онлайн дошка, інтерактивна дошка Padlet, хмарні технології.

*Урок математики НУШ* – форма організації навчання математики у 1–4-тих класах, за якої вчитель проводить заняття з групою учнів постійного складу, відповідного віку, одного рівня підготовки впродовж одного року відповідно до вибраної закладом освіти Типової програми Нової української школи (О. Савченко або Р. Шияна) та підручника “Математика”, який відповідає обраній програмі. Урок є основною формою навчального процесу вивчення математики [6].

*Інтерактивна дошка (смайт дошка)* – обладнання для класної кімнати (кабінету, офісу і т.д.), на якому можна малювати, писати і робити безліч корисних для навчання і роботи речей. Інформація на дошку виводиться за допомогою комп'ютера і проектора. Це звичайне сенсорне полотно, на якому може бути відображена інформація будь-якого типу: текстові документи, фотографії, відеоматеріали. Інтерактивні дошки – це винахід нового покоління, що значно спрощує і робить більш продуктивним процес навчання або роботи, дозволяє більш мобільно, зручно і, найголовніше, наочно продемонструвати різні матеріали.

*Хмарні технології*, за означенням Ю. Бикова, технології, які надають користувачам Інтернету доступ до комп'ютерних ресурсів сервера і використання програмного забезпечення як онлайн-сервісу [1, 8–23].

*Онлайндошка (стіна, whiteboard-проект)* – це мережевий соціальний ресурс, призначений для організації спільної роботи зі створення та редагування зображень і документів, спілкування у реальному часі. Це кардинально новий інструмент для навчання, завдяки якому можливе поєднання тексту, зображення, відео- й аудіоматеріалу на одному майданчику [6].

## КОНЦЕПТУАЛЬНІ ІДЕЇ ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ ДОШКИ PADLET НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

*Інтерактивна дошка Padlet* – це інтерактивна онлайндошка для оформлення всіх необхідних матеріалів із заданої теми в одному місці. Багатофункціональний ефективний інструмент для організації колективної роботи. Дозволяє організовано аналізувати, вести, контролювати, відстежувати, допомагати учням й педагогам під час роботи [6].

Однією із хмарних технологій, на якій ми акцентуємо наше дослідження, є інтерактивна дошка Padlet, оскільки готуючись до уроку, зокрема уроку математики в початковій школі, учитель має добирати такі технології навчання, які не тільки спонукатимуть учнів пасивно засвоювати інформацію, а й розвиватимуть навчально-пізнавальну активність та вміння здобувати знання самостійно. Саме такою технологією, на нашу думку, є віртуальна інтерактивна дошка Padlet.

Padlet працює на всіх пристроях: мобільних, планшетах, нетбуках. Можна налаштувати функцію редагування стіни іншим користувачам, дозволити повний доступ, поставити пароль або запросити користувачів по e-mail. Padlet – чудовий спосіб урізноманітнити презентації та домашні завдання. Завдяки формату дошки та безлічі шаблонів, вона стане в пригоді, щоб, наприклад, створити портфоліо чи звіт, організувати віртуальний мозковий штурм чи скласти календар. Створену дошку можна розмістити в соціальних мережах, зберігати у форматі PDF, вставити у блог [2].

Таку дошку можна використати як під час уроків, так і в позаурочній діяльності. При цьому на ній розміщують дидактичні матеріали для уроку, презентації, відеоролики та інші матеріали, що планують використовувати.

На основі аналізу наукових та методичних джерел [3; 4; 5], ми встановили, що сервіс Padlet можна застосовувати в освітньому процесі як: місце для структурованого зберігання матеріалів; планер; засобів реалізації технології “Перевернутий клас”; майданчик для розміщення навчальних матеріалів; дошка оголошень; дошка для представлення результатів дитячих робіт, звітності; місце для комунікації вчителя з батьками, учнями, вчителями.

Розглянемо як можна використати цей сервіс на уроках математики у початковій школі, орієнтуючись на визначені напрями.

*Місце для структурованого зберігання матеріалів.* Тут можна розглядати застосування сервісу Padlet зі сторони як учня, так і вчителя. Під час підготовки до уроку математики для вчителя буде дуже корисно створити свою

тематичну бібліотеку на основі сервісу Padlet, зокрема добираючи матеріал до кожної теми. Наприклад тема “Дроби”. Педагог створює стіну з відповідною назвою і туди додає стіни із інформаційним чи ілюстративним матеріалом, із відеоматеріалом, посилання на спеціальні онлайн ігри, власні розробки, цікаві вправи. З часом такий набір матеріалів спростить підготовку педагога до мінімуму. Особливістю є те, що напрацьований матеріал не втрачається, навіть, якщо виходить з ладу сам комп’ютер. Він зберігається у хмарі і завжди буде під рукою. Його ніхто не запозичить, якщо педагог не дасть на це згоди.

Щодо учнів, то вони можуть зберігати основні правила, терміни, схеми, зразки розв’язання задач, основні алгоритми на своїх стінах і коли настане час контрольних робіт, більше не потрібно боятися, що загубиш зошит чи шукати теоретичні основи в підручнику. Достатньо відкрити Padlet на відповідному місці і просто переглянути схематичний матеріал.

*Планер.* Планер може використовувати вчитель, щоб мати під рукою календарне планування з математики. Стовпці – дати. Натискаючи на плюсик, додається тема уроку. Однак ми знаємо, що вкінці уроку можемо виявити якісь прогалини у знаннях дітей, чи зрозуміти, на що треба більше акцентувати увагу, тож ці нотатки можна додати до наступної дати. Тоді, коли педагог буде готуватися до наступного заняття, зможе зважати на зміни обставин.

Також Padlet можна використати під час ознайомлення дітей з часом, календарем, зокрема створити власний план на тиждень, день і т.д.

*Засіб реалізації технології “Перевернутий клас”.* Останнім часом все більш популярною у застосуванні стає технологія “Перевернутий клас”. Суть такого навчання полягає у тому, що основне засвоєння нового матеріалу учнями відбувається вдома, а у школі вже учні вчать застосовувати набуті теоретичні знання: виконують завдання, вправи, відбувається проведення лабораторних і практичних занять, проєктної діяльності і т.д. Зокрема, під час онлайн уроків така технологія дозволяє економити час і більш детально відпрацювати практичні уміння та навички, зупинитися на проблемному навчанні, створенні учнями нового навчального продукту.

Реалізації цієї технології на уроках математики сприяє дошка Padlet. Для прикладу візьмемо урок обчислення площі фігури у 4 класі. Вчитель завантажує на дошку дидактичний матеріал: формулу обчислення площі, зразок обчислення, цікаві факти – у вигляді презентації, та онлайнзавдання, щоб можна було визначити

## КОНЦЕПТУАЛЬНІ ІДЕЇ ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ ДОШКИ PADLET НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

наскільки діти зрозуміли тему. А в урочний час, наприклад, пограти у будівельників і розрахувати ремонт кабінету, школи чи власної кімнати (якщо урок проводиться онлайн). Результати теж розміщуються на дошці.

*Майданчик для розміщення навчальних матеріалів.* Як ми вже говорили, цей сервіс належить до хмарних сервісів і може стати майданчиком для розміщення необхідних матеріалів для уроку, для домашнього опрацювання, для розміщення результатів роботи.

*Дошка оголошень.* Кожен учитель початкової школи є класоводом. У нього також може бути створена онлайндошка оголошень за допомогою цього сервісу. Така дошка дозволяє додавати новини та події, допомагає спростити форму запису і т. д. На таку дошку можна подати оголошення про участь у математичному проєкті, в олімпіаді чи якомусь іншому математичному заході і подати гуглформу для реєстрації учнів.

*Дошка для представлення результатів дитячих робіт, звітності.* Не завжди вчитель

кожного учня є дошка, на яку додаються всі його оцінювальні роботи, тож можна прослідкувати які теми з математики і на якому рівні вони були засвоєні.

*Місце для комунікації вчителя з батьками, учнями, вчителями.* Для обговорення певної інформації вчитель може створити дошку та підключити функцію коментування. На цій платформі педагог може обговорити з учнями питання, що виникли під час пояснення нової теми з математики, подати додаткові роз'яснення. Якщо виникають якісь питання у батьків стосовно теми, вони не знають, як краще вивчити з дитиною табличне множення, вчитель може обговорити з ними ці питання. Також щодо проведення проєктів, вчитель теж може подати інформацію для батьків стосовно можливої їх допомоги дітям у його проведенні. Також можна створити дошку з корисними посиланнями, цікавими іграми, завданнями, дидактичним матеріалом і ділитися з колегами та обговорювати можливості їх удосконалення.

**Таблиця 1.**

### Можливості застосування інтерактивної дошки у структурі самого уроку математики

№	Етапи уроку	Способи застосування інтерактивної дошки Padlet
1	Актуалізація опорних знань	На уроці математики дошку Padlet використовують як простір для проведення таких прийомів та інтерактивних методів: “Мозковий штурм”, “Асоціативний куш”, “Дерево рішень”, “Сніжна грудка”; вправи “Так чи Ні?”, “Ланцюжок”, “Знайди зайве”, “Порядок дій”, “Годинник”
2	Опрацювання матеріалу	За допомогою дошки залучається значна кількість дидактичного матеріалу через мультимедіа, що підвищує якість пояснення
3	Первинне закріплення	За допомогою дошки вчитель може використовувати не тільки матеріал підручника, але і цікаві завдання, які розробив чи підібрав, попередньо помістивши їх на дошку уроку в Padlet
4	Закріплення та повторення	Дошку Padlet можна застосувати для впровадження диференційованого та індивідуального підходів навчання, застосовуючи різнорівневі завдання
5	Рефлексія	Учні можуть залишити свій відгук про урок на дошці, а також вказати, які моменти можливо залишилися не зовсім зрозумілі, таким чином педагог може сконструювати наступний урок на основі отриманих зворотних даних

*[авторська розробка]*

може викликати всіх учнів до дошки для представлення результатів роботи, тож доцільно було б відобразити їх на дошці Padlet. Наприклад, виконуючи проєкт “Ремонт кімнати”, діти представляють результати обчислень площі стін, підлоги, розрахунку кількості шпалер, ламінату і т. д.

Також дошку можна використати для створення формувального оцінювання. Для

Результати самостійних робіт, індивідуальних завдання та домашнього доопрацювання учні можуть подавати теж на основі дошки Padlet, що допомагає запобігти ситуацій: забув зошит, загубив роботу, не підписав аркуш із самостійною роботою і т. д.

**Висновки.** Отже, як бачимо, застосування дошки Padlet на уроці математики в початковій

## КОНЦЕПТУАЛЬНІ ІДЕЇ ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ ДОШКИ PADLET НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

школі є ефективним. Такий сервіс дуже доцільно використовувати у практичній діяльності як дистанційно, так і безпосередньо у класі. Однак виникає питання, чи готові вчителі, які зараз працюють у школах, до активного впровадження інтерактивних онлайн-дошок на уроках математики, чи розуміють доцільність використання такого сервісу та чи є у них бажання його застосовувати. Тож перспективою нашого дослідження є перевірка готовності вчителів до застосування сервісу Padlet.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Биков В. Ю. Хмарні технології, ІКТ-аутсорсинг і нові функції ІКТ підрозділів освітніх і наукових установ. *Інформаційні технології в освіті*. 2011. № 10. С. 8–23.
2. Білецька О.В. Використання інтерактивних віртуальних дошок у процесі навчання англійської мови. *Науково-дослідна робота студентів як чинник удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя*: зб. наук. пр. редкол./Л.І. Білоусова та ін.. “Апостроф”, 2012. Вип.6. С. 5–13.
3. Богосвятська А. М. Онлайн-дошка Padlet. 10 ідей для вчителя технологій. *Напхненник: простір ідей і натхнення для вчителів*. URL: <https://cutt.ly/PERHL5m> (дата звернення: 02.09.2021)
4. Коровіна В.О. Розвиток креативних здібностей молодших школярів в процесі формування інформаційно – комунікаційної компетенції. *Методичний посібник* м.Решетилівка, 2021. 32 с. URL: <https://cutt.ly/vERHGTJ> (дата звернення: 02.09.2021)
5. Кохановська О. Віртуальна дошка як інструмент візуалізації навчального матеріалу та організації співпраці на уроках технологій. URL: <https://cutt.ly/eERHJZe> (дата звернення: 04.09.2021)
6. Руденко, Н., Широков, Д. Застосування веб-квест-технології у підготовці майбутніх учителів початкової школи. *Молодий вчений*, 10 (86), 2020. С. 151–157. URL: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-10-86-33> (дата звернення: 04.09.2021)

### REFERENCES

1. Bykov, V. (2011). Khmarni tekhnolohiyi, IKT-autsorsynh i novi funktsiyi IKT pidrozdiliv osvritnikh i naukovykh ustanov [Cloud technologies, ICT outsourcing and new functions of ICT units of educational and research institutions. *Information technology in education*. No.10. pp. 8–23. [in Ukrainian].
2. Biletskaya, O. & Belousova, L.I. (Ed.). (2012). Vykorystannya interaktyvnykh virtualnykh doshok u protsesi navchannya anhliyskoyi movy [Use of interactive virtual boards in the process of learning English]. *Research work of students as a factor in improving the professional training of future teachers: Coll. Science*. Issue 6. pp. 5–13. [in Ukrainian].
3. Bogosvyatskaya, A. Onlayn-doshka Padlet. 10 idey dlya vchytelya tekhnolohiy [Padlet online board. 10 ideas for a technology teacher]. *Inspirer: a space of ideas and inspiration for teachers*. Available at: <https://cutt.ly/PERHL5m> (Accessed 2 Sept 2021). [in Ukrainian].
4. Korovina, V. (2021). Rozvytok kreatyvnykh zdibnostey molodshykh shkolyariv v protsesi formuvannya informatsiyno – komunikatsiynoyi kompetentnosti [Development of creative abilities of junior schoolchildren in the process of formation of information and communication competence]. *Methodical manual*. Reshetylivka, 32 p. Available at: <https://cutt.ly/vERHGTJ> (Accessed 2 Sept 2021). [in Ukrainian].
5. Kokhanovska, O. Virtualna doshka yak instrument vizualizatsiyi navchalnoho materialu ta orhanizatsiyi spivpratsi na urokakh tekhnolohiy [Virtual board as a tool for visualization of educational material and organization of cooperation in technology lessons]. Available at: <https://cutt.ly/eERHJZe> (Accessed 4 Sept 2021). [in Ukrainian].
6. Rudenko, N., & Shyrokov, D. (2020). Zastosuvannya veb-kvest-tekhnolohiyi u pidhotovtsi maybutnikh uchyteliv pochatkovoyi shkoly [The use of web-quest technology in the training of future primary school teachers]. *Young Scientist*, 10 (86). pp.151–157. Available at: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-10-86-33> (Accessed 4 Sept 2021). [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 01.10.2021



“Щи дороги ведуть до знання: дорога роздуму – це дорога найбагродніша, дорога наслідування – це дорога найлегша і дорога досвіду – ця дорога сама гірка”.

Конфуцій  
давньокитайський філософ



**Геннадій Бондаренко**, кандидат педагогічних наук, доцент,  
завідувач кафедри початкової освіти Педагогічного інституту

Київського університету імені Бориса Грінченка

**Олена Ващенко**, кандидат педагогічних наук доцент,  
доцент кафедри початкової освіти Педагогічного інституту

Київського університету імені Бориса Грінченка

## МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОЗДОРОВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ГРУПІ ПODOВЖЕНОГО ДНЯ

Стаття присвячена розгляду методичних аспектів оздоровчої діяльності вчителя початкових класів у групі подовженого дня. З'ясовано, що проблемі організації оздоровчої діяльності майбутнього вчителя початкової школи в групі подовженого дня сучасні науковці та педагоги-практики надають важливого значення. Це пов'язано з необхідністю виховання здорового покоління, яке свідомо ставиться як до свого так і здоров'я навколишніх, формування у молодших школярів здоров'язбережувальної компетентності і на уроках, і в позаурочний час, що є змістом найважливіших завдань в умовах Нової української школи.

**Ключові слова:** оздоровча діяльність; група подовженого дня; майбутній учитель початкових класів; молодший школяр.

*Лім. 11.*

**Hennadii Bondarenko**, Ph.D.(Pedagogy), Associate Professor, Head of the Primary School  
Education Department, Pedagogical Institute,  
Kyiv Borys Hrinchenko University

**Olena Vashchenko**, Ph.D.(Pedagogy), Associate Professor, Associate Professor of the Primary  
School Education Department, Pedagogical Institute, Kyiv Borys Hrinchenko University

## METHODICAL FUNDAMENTALS OF ORGANIZATION OF HEALTH ACTIVITIES OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER IN THE EXTENDED DAY GROUP

The article is devoted to the consideration of methodological aspects of the health preservation activity of a primary school teacher in an extended day group. It has been found that modern scientists and educators-practitioners attach great importance to the problem of organizing the health activities of the future primary school teacher in the extended day group.

This is directly related to the need to educate a healthy generation that is conscious of both of their own health and the health of others, the development of health-preserving skills in younger students both in class and in extracurricular activities, which is the basis of the most relevant tasks of the New Ukrainian school project. The modern educational process of primary school aims to create conditions for teachers who are able to practically apply health preserving techniques, focusing on the best achievements of national and world science. The formation of the education system in Ukraine requires a conceptual rethinking of the professional training of future teachers. This is why nowadays the higher school institution faces an important task of training a teacher who is able not only to teach and educate students, but also to shape their health preserving culture, as well as the understanding of the importance of both to personal health and the health of others.

Therefore while obtaining a degree at the Pedagogical University the future teacher must acquire certain knowledge, skills and abilities regarding the organization and implementation of recreational activities with primary school students and, most importantly, during the students stay in the group for an extended day.

**Keywords:** health preservation activities; extended day group; future primary school teacher; primary school student.

**П**остановка проблеми. Утвердження загальнолюдських цінностей, збереження здоров'я громадян України є винятково актуальною проблемою сьогодення. Інтерес до проблеми здоров'я викликаний насамперед соціальним замовленням суспільства на особистість, здатну до здорового способу життя та соціальної активності.

Формування здорового способу життя

підростаючого покоління України належить до найактуальніших проблем, розв'язання яких визначає майбутнє держави та подальше існування здорової нації. Відповідно до концептуальних засад Концепції Нової української школи, стратегічним завданням сучасної освіти визначено виховання освіченої, творчої особистості, розвиток її духовного, психічного та фізичного здоров'я. Саме тому, обов'язковим компонентом національної



системи освіти мають бути сформовані в учителя знання щодо збереження та зміцнення особистого здоров'я, а також професіоналізм як показник його конкурентоспроможності. Однією з обов'язкових компетентностей вчителя початкових класів закладу загальної середньої освіти є його знання, вміння та навички відновлювати, зберігати та зміцнювати здоров'я учнів, тобто рівень і якість оволодіння ним оздоровчою діяльністю.

У дослідженнях науковців зазначається, що більшість педагогів не виокремлюють здоров'я як пріоритетну особистісну цінність, не оцінюють роль власних зусиль у збереженні та розвитку здоров'я, недостатньо ознайомлені з методами самодіагностики і саморегуляції стану здоров'я учнів, не володіють системою знань про здоров'я, комплексом навичок застосування технологій збереження та зміцнення як власного здоров'я, так і здоров'я учнів молодшого шкільного віку [8; 10; 11].

На сучасному етапі розвитку освіти пріоритетним є підготовка педагогів-професіоналів, орієнтованих на збереження здоров'я здобувачів початкової освіти. Проблема оздоровчої функції освіти складна й багатогранна, а її реалізація залежить не тільки від бажання вчителів, але і від їхньої професійної готовності.

Сучасний освітній процес початкової школи має на меті створення умов для вчителів, здатних практично застосовувати оздоровчі методики, орієнтуючись на кращі здобутки національних та європейських наукових досліджень. Реформування системи освіти в Україні вимагає концептуального переосмислення фахової підготовки майбутніх учителів. Перед закладами вищої педагогічної освіти постає важливе завдання щодо підготовки вчителя, здатного не лише навчати і виховувати учнів, а й формувати їхню культуру здоров'я, ціннісне ставлення як до особистого, так і до здоров'я навколишніх. Тобто вже за час навчання у закладі вищої педагогічної освіти майбутній учитель повинен має мати сформовану здоров'язбережувальну професійну компетентність, зокрема щодо організації та здійснення оздоровчої діяльності з молодшими школярами і, передовсім, під час перебування учнів в групі подовженого дня [5].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемі оздоровчої діяльності вчителя присвячені дослідження сучасних як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, які розглядають її в різних аспектах (В. Бобрицька, Г. Бондаренко, Т. Бойченко, Є. Булич, О. Ващенко, В. Горащук, Н. Денисенко, О. Дубогай, В. Зайцев, С. Кондратюк, С. Лапаєнко, О. Мельник, О. Савченко, С. Свириденко, Т. Шаповалова, В. Шахненко та ін.).

Дослідження означених науковців доводять, що на сучасну школу покладається завдання виховання компетентної особистості, яка не тільки володіє знаннями в галузі зміцнення та збереження здоров'я, а й уміє застосовувати їх у житті, діяти адекватно у різних ситуаціях, адаптуватися до складних соціальних умов, долати життєві труднощі, підтримувати своє здоров'я. У цьому контексті актуалізується готовність учителя до формування у дітей молодшого шкільного віку знань, умінь і навичок збереження і зміцнення особистого здоров'я [8].

Формування навичок здорового способу життя у вчителів початкових класів передбачає реалізацію кожним із них професійно мотивованої, усвідомленої, тривалої у часі діяльності, спрямованої на поліпшення успадкованих резервів здоров'я, коригування індивідуальних форм життєдіяльності та способу життя. Результатом і головною метою цього процесу визначено формування у педагогів ціннісно-орієнтованих настанов на здоров'я та здоровий спосіб життя, складовою яких є готовність до оволодіння знаннями, вміннями та навичками організації здорової життєдіяльності учнів [2].

Так, С. Кондратюк стверджує, що ставлення дитини до самої себе, свого фізичного розвитку зумовлюється найближчим оточенням, тому особистість учителя є визначальною у формуванні настанов на здоровий спосіб життя і розвиток мотиваційно-потребової сфери саме в молодшому шкільному віці. Переконаність учителя має набувати прояву у практичній діяльності, адже взяти активну участь у формуванні здорового способу життя своїх учнів можуть лише ті з них, які мають знання, хорошу фізичну підготовку, досвід організації оздоровчих заходів із молодшими школярами [7].

Особливого значення, на думку Б. Долинського, набуває діяльність вчителя, пов'язана з формуванням культури здоров'я в молодших школярів, адже саме початкова здоров'язбережувальна освіта закладає підґрунтя здоров'я у житті дитини. Реалізувати це завдання, вважає дослідник, можливо лише завдяки усвідомленню вчителями важливості його значення у своїй професійній діяльності. Він також звертає увагу на необхідність формування у вчителів відповідної готовності – полікомпонентного стану особистості, забезпечує самореалізацію розв'язання здоров'язбережувальних завдань початкової освіти з урахуванням конкретних умов та особистісного досвіду, й охоплює мотиваційний, особистісний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний компоненти. Звідси визначаються

## МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОЗДОРОВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ГРУПІ ПОДОВЖЕНОГО ДНЯ

основні функції такої готовності: спонукально-стимулювальна, спрямована на формування усвідомленого інтересу майбутніх вчителів до здоров'язбережувального навчання дітей; гносеологічна, що має на меті пізнання здоров'язбережувального процесу як об'єкта проектування; проектувальна, що виявляється в операційному забезпеченні особистісно-орієнтованого здоров'язбережувального освітнього процесу; адаптації, що передбачає створення умов успішної роботи з підготовки до здоров'язбережувальної діяльності в початковій школі [6].

Соціальна важливість та необхідність розв'язання проблем зміцнення здоров'я учнів початкової школи впливає зі стратегії здоров'язбережувальної освіти. Розкриваючи її, необхідно розглянути сутність базового поняття "формування готовності вчителя до організації оздоровчої діяльності в групі подовженого дня", під яким розуміємо спосіб організації освітнього процесу, що гарантує збереження та зміцнення здоров'я всіх його суб'єктів, сприяє створенню здоров'язбережувального середовища в групі подовженого дня, яке формується у єдності педагогічних, психологічних та гігієнічних вимог. Наступне поняття – "оздоровча педагогічна діяльність". Вона буде здійснюватися вчителями початкових класів за умов сформованості в них відповідної професійно-педагогічної спрямованості, оволодіння сукупністю психолого-педагогічних та здоров'язбережувальних умінь і навичок, якість засвоєння та надбання яких є необхідною умовою для здійснення означеної діяльності. Ця діяльність також має на меті – оволодіння певними формами і методами, завдяки яким майбутні вчителі можуть розв'язувати проблеми збереження здоров'я учнів, використовуючи при цьому розмаїття можливостей їхньої професійної діяльності, навчальну, позакласну роботу, оздоровчу діяльність на ГПД, педагогічне партнерство з батьками тощо. Засобами розв'язання цих питань у професійно-педагогічній діяльності вчителів можуть бути: здійснення здоров'язбережувальних заходів під час викладання навчальних дисциплін у початковій школі, організація та проведення виховних заходів фізкультурно-оздоровчого спрямування, дотримання санітарно-гігієнічних норм, використання ароматерапії та музикотерапії тощо [3].

Таким чином, на сьогодні проблема здоров'я нації є не тільки предметом багатьох наукових досліджень, а й першочерговим завданням кожного закладу загальної середньої освіти. Саме тому проблемі формування готовності вчителів до

оздоровчої діяльності в групі подовженого дня сучасні науковці та педагоги-практики надають особливого значення. Це пов'язано з необхідністю виховання здорового покоління, що свідомо ставиться до свого здоров'я та здоров'я навколишніх, формування у молодших школярів здоров'язбережувальної компетентності як на уроках, так і в групі подовженого дня, що є змістом найважливіших завдань сучасної початкової освіти.

**Мета статті** – проаналізувати і схарактеризувати методичні основи організації оздоровчої діяльності майбутнього вчителя початкових класів у групі подовженого дня в умовах НУШ.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасна педагогічна наука характеризується переосмисленням та зміною багатьох поглядів і підходів, відмовою від деяких усталених традицій та стереотипів. Тому завданням сучасного педагога є: відчувати тенденції інноваційних змін у системі освіти; розуміти сутність й особливості оздоровчих освітніх технологій, адаптувати їх до можливостей й особливостей учнівського колективу; вміти аналізувати й оцінювати ефективність їхнього використання [2].

Особливо важлива роль в організації збереження й зміцнення здоров'я дітей належить вчителю початкової школи, що зумовлено віковими особливостями молодших школярів. Дитина цього віку інтенсивно розвивається, організм, який формується, є занадто чутливим до будь-яких несприятливих зовнішніх факторів. Учитель початкових класів як основний організатор освітнього процесу може систематично і найбільш ефективно впливати на фізичний та морально-духовний розвиток учнів, сприяти формуванню і зміцненню їхнього здоров'я.

Певний час дитина проводить у школі. Саме тому основним завданням освітнього процесу є не тільки навчити, сформувати певні вміння та навички, розвинути творчий потенціал, а й максимально зберегти здоров'я учнів завдяки формуванню в них здоров'язбережувальної компетентності. Цьому допомагає використання в освітньому процесі здоров'язбережувальних технологій, якими має оволодіти вчитель початкової школи [2]. І вибір залежить від особливостей діяльності початкової школи, пріоритетних освітніх завдань, стану здоров'я учнів, їхніх інтересів та уподобань, врахування спрямованості засобів оздоровлення на вдосконалення основних показників фізичного розвитку дітей, наявного кадрового потенціалу, матеріально-технічного забезпечення, екологічних

## МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОЗДОРОВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ГРУПІ ПODOВЖЕНОГО ДНЯ

факторів, рівня педагогічного партнерства з батьками учнів, усвідомлення ними значущості цілеспрямованої роботи збереження та зміцнення здоров'я дітей, можливостей ефективно здійснювати моніторинг результативності запроваджуваних технологій [10].

У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст. (розділ “Здоров'я нації через освіту”) зазначається, що “державна політика в галузі освіти спрямована на забезпечення здоров'я людини в усіх її складових: духовній, соціальній, психічній, фізичній. Це здійснюється через розвиток ефективної оздоровчої освіти, повноцінне медичне обслуговування, оптимізацію режиму освітнього процесу, створення екологічно сприятливого життєвого простору, залучення до фізичної культури і спорту всіх учасників освітнього процесу” [9, 10–11].

Реалізація фізичної складової під час перебування учнів початкової школи в групі подовженого дня здійснюється через: фізкультпаузи, “години здоров'я”, рухливі ігри; контроль та самоконтроль за правильною поставою під час письма, читання, руху; використання вправ щодо профілактики сколіозу, запобігання гіподинамії; виконання дихальних вправ, гімнастики для очей, точкового самомасажу біологічно-активних точок обличчя й голови (концентрація уваги, втоми); навчання використовувати народні засоби оздоровлення та профілактики захворювань; знання особистого рівня здоров'я, навчання правильно та регулярно чистити зуби, дотримуватися режиму дня, харчування, праці, відпочинку [3].

Реалізація соціальної складової здоров'я під час перебування учнів початкових класів у групі подовженого здійснюється через використання засобів, які сприяють інтересу до оздоровчої діяльності, спрямованої на поліпшення їхнього соціального здоров'я; створення умов для самовираження учнів; стимулювання аргументації відповідей; заохочування ініціативи учнів; розвиток інтуїції, творчої уяви; здійснення взаємоконтролю; навчання дотримуватися правил спілкування у класі, в громадських місцях; формування вміння уникати конфліктних ситуацій за алгоритмом “Стій! Подумай! Прийми рішення!”; навчання гуманного ставлення до людей з особливими освітніми потребами [3].

Реалізація психічної складової здоров'я під час перебування учнів початкової школи в групі подовженого дня здійснюється через: створення сприятливого психологічного клімату в класі; формування в учнів позитивного мислення; використання освітніх засобів, що позитивно

впливають на їх психічне здоров'я. А окрім того через формування вміння: керувати своїми емоціями, почуттями; бути впевненим щодо своїх можливостей, задатків; здійснювати самооцінку, самоконтроль; аналізувати наслідки впливу шкідливих звичок на здоров'я; приймати самостійно рішення в різних життєвих ситуаціях, вміння підтримувати дружні стосунки як з однолітками, так і з дорослими людьми [3].

Реалізація духовної складової здоров'я під час перебування учнів початкової школи в групі подовженого дня здійснюється через формування навичок: бачити й сприймати прекрасне в житті, природі, мистецтві, літературі; розрізняти зло і добро, духовне і бездуховне, долати прояви негативної поведінки [3]. Ця діяльність спрямовується також на: розвиток особистісних якостей (відповідальності за доручену справу, витривалості, впевненості у своїх силах, доброзичливості, самоповаги, цілеспрямованості, ціннісного ставлення до життя, здоров'я, природи, людей, навколишнього світу); подолання негативного ставлення до особистого здоров'я, життя, самого себе, до людей.

З метою здійснення оздоровчої діяльності, спрямованої на збереження і зміцнення здоров'я дітей, які перебувають у групі подовженого дня, учитель початкової школи насамперед сам повинен усвідомлювати цінність здоров'я, відчувати себе суб'єктом оздоровчої діяльності. У дослідженнях сучасних науковців формування готовності вчителя до оздоровчої діяльності в групі подовженого дня розглядається як цілеспрямований процес його поетапного включення у здоров'язбережувальну діяльність на основі комплексу принципів, що забезпечують створення мотивації до прийняття концепції здорового способу життя, інтеграції інтелектуальної, фізичної і духовно-моральної діяльності вчителя, розвитку його загальної культури, формування готовності до ведення здорового способу життя [4].

Науковці доводять, що змістовим наповненням означеної діяльності є формування уявлень майбутніх вчителів про здоров'язбережувальні технології та засоби зміцнення особистого здоров'я; а також потреби у психофізичному вдосконаленні, позитивному ставленні до свого здоров'я; практична діяльність вчителів щодо збереження та зміцнення здоров'я учнів [5; 6; 7].

Сучасному вчителю початкової школи важливо правильно та раціонально використовувати методи та технології щодо здійснення оздоровчої діяльності в групі подовженого дня, оскільки дитина молодшого

## МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОЗДОРОВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ГРУПІ ПОДОВЖЕНОГО ДНЯ

шкільного віку повністю покладається на того, хто її навчає та виховує. Майбутньому педагогу доцільно планувати свою діяльність з урахуванням ігрових технологій, що буде сприяти створенню атмосфери емоційного комфорту, зацікавленості та бажання дітей виконувати оздоровчі вправи.

**Висновки.** Таким чином, під час перебування молодших школярів у групі подовженого дня вчителю необхідно здійснювати оздоровчу діяльність, спрямовану на формування у них основ свідомого ставлення до власного здоров'я, яка передбачає не лише надання знань про особисте здоров'я, а й має поєднуватися з формуванням в учнів умінь і навичок оздоровлення та зміцнення свого організму. Ми дійшли висновку, що оздоровча діяльність майбутнього учителя початкової школи в групі подовженого дня – це складний педагогічний процес, пов'язаний з організацією здоров'язбереження учнів, який передбачає впровадження фізкультурно-оздоровчих, екологічних, гігієнічних, психологічних, оздоровчих методик, що сприяють зміцненню, збереженню здоров'я молодших школярів та спрямовані на формування у групі подовженого дня здоров'язбережувального освітнього середовища.

Отже, формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до організації оздоровчої діяльності в групі подовженого дня забезпечується завдяки сформованості певних мотивацій (усвідомлення важливості здоров'язбережувальної діяльності, зацікавленості нею та бажанням досягти успіху); знаннями (особистісно орієнтованих технологій правильного фізичного розвитку дитини та її здоров'язбереження; змісту форм, методів, технологій організації здоров'язбережувальної діяльності); уміннями розробляти сценарії оздоровчих заходів, організувати і проводити фізкультурно-оздоровчі та спортивно-масові заходи в групі подовженого дня; навичками систематично здійснювати самоаналіз професійної діяльності щодо узагальнення власного оздоровчого досвіду, спрямованого на формування здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів.

Отже, основними методичними засадами організації оздоровчої діяльності майбутнього вчителя початкових класів у групі подовженого дня визначено такі: чітко визначена мета здоров'язбережувального виховання учнів; врахування останніх наукових досліджень, спрямованих на вивчення стану здоров'я учнів молодшого шкільного віку, що створюють підґрунтя для процесу формування їх здоров'язбережувальної компетентності; вимоги, відповідно до яких визначається ця

компетентність; закономірності формування означеної компетентності в дітей; діагностика та оцінювання процесу оздоровчого виховання молодших школярів у групі подовженого дня; очікуваний результат.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бобрицька В. І. Формування здорового способу життя у майбутніх учителів. Монографія. Полтава: Поліграф. центр "Скайтек", 2006. 432 с.
2. Бондаренко Г.Л., Ващенко О.М. Аналіз результатів дослідження проблеми формування готовності майбутніх учителів до використання здоров'язбережувальних технологій у початковій школі. *Міжнародний науковий журнал "Освіта і наука"*. 2019. 1 (26). С. 83–88.
3. Ващенко О. М., Свириденко С. О. Оздоровча робота на ГПД. *Методичний порадишник. Початкова освіта*. 2008. С.3–11.
4. Ващенко О. М. Педагогічні умови організація здоров'язбережувального середовища початкової школи. *Педагогіка здоров'я*. Чернігів: Чернігівський нац. технол.ун-т, 2017. Т.1. С.119–125.
5. Ващенко О. М., Кікош О. В. Підготовка майбутнього вчителя до здоров'язбережувальної діяльності у початковій школі як наукова проблема. *Перлини наукового пошуку: зб. наук. статей. Хмельницький: ХМЦНІ, 2014. Кн.2. С. 18–24.*
6. Долинський Б.Т. Методологія здоров'язберігаючої діяльності майбутнього вчителя початкової школи. Монографія. Одеса: Видавець М. П. Черкасов, 2010. 266 с.
7. Кондратюк С.М. Інтегративний підхід до виховання у молодших школярів здорового способу життя: автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук: спеціальність 13.00.01. Київ, 2003. 20 с.
8. Науменко Ю.В. Здоров'язбережувальна діяльність школи. *Педагогіка*. 2005. С.37–44.
9. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. Шкільний світ. Київ: 2001. 24 с.
10. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. Москва: АПК и ПРО, 2002. 121 с.
11. Сократова Н.В. Современные технологии сохранения и укрепления здоровья детей: учебное пособие. Москва: Сфера, 2005. 224 с.

### REFERENCE

1. Bobrytska, V. I. (2006). Formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia u maibutnikh uchyteliv [Formation of a healthy lifestyle in future teachers]. Monograph. Poltava, 432 p. [in Ukrainian].
2. Bondarenko, H.L. & Vashchenko, O.M. (2019). Analiz rezultativ doslidzhennia problemy formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv do vykorystannia zdoroviazberizhuvalnykh tekhnolohii u pochatkovii shkoli [Analysis of the results of the study of the problem of forming the readiness of future teachers to use health technologies in primary school]. *International scientific journal "Education and Science"*. No.1 (26). pp. 83–88. [in Ukrainian].

## ПОБУДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

3. Vashchenko, O. M. & Svyrydenko, S. O. (2008). Ozdorovcha robota na HPD [Health work during extended day groups]. *Methodical guide. Primary education*. pp.3–11. [in Ukrainian].
4. Vashchenko, O. M. (2017). Pedagogichni umovy orhanizatsiia zdoroviazberezhuvального seredovyscha pochatkovoї shkoly [Pedagogical conditions, organization of the health-preserving environment of primary school]. *Health education*. Chernihiv, Vol.1. pp.119–125. [in Ukrainian].
5. Vashchenko, O. M. & Kikosh, O. V. (2014). Pidhotovka maibutnoho vchytelia do zdoroviazberezhuvanoi diialnosti u pochatkovii shkoli yak naukova problema [Preparing future teachers for health care activities in primary school as a scientific problem]. *Pearls of scientific research: coll. Science. articles*. Khmelnytskyi, book.2. pp. 18–24. [in Ukrainian].
6. Dolynskiy, B.T. (2010). Metodolohiia zdoroviazberihaiuchoi diialnosti maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly [Methodology of health-preserving activity of the future primary school teacher]. Odessa, 266 p. [in Ukrainian].
7. Kondratiuk, S.M. (2003). Intehratyvnyi pidkhd do vykhovannia u molodshykh shkoliariv zdorovoho sposobu zhyttia [An integrative approach to educating younger students in a healthy lifestyle]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv, 20 p. [in Ukrainian].
8. Naumenko, Yu.V. (2005). Zdoroviazberezhuvalna diialnist shkoly [School health activities]. *Pedagogy*. pp.37–44. [in Ukrainian].
9. Natsionalna doktryna rozvytku osvity Ukrainy u XXI stolitti (2001). [National doctrine of education development of Ukraine in the XXI century]. *School world*. Kyiv, 24 p. [in Ukrainian].
10. Smirnov, N.K. (2002). Zdorovesberegayushchie obrazovatelnye tekhnologii v sovremennoy shkole [Health-saving educational technologies in the modern school]. Moscow, 121 p. [in Russian].
11. Cokpatova, N.V. (2005). Sovremennye tekhnologii cokhpaneniya i ukrepleniya zdopovy detey [Modern technologies of preservation and strengthening of health of children]. Study aid. Moscow, 224 p. [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 23.09.2021

УДК 7717 [378.147:51]:[37.091.212:62]

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.243248>

**Альона Коломієць**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри вищої математики Вінницького національного технічного університету

## ПОБУДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті розглянуто основні підходи до визначення понять “фундаменталізація”, “система”, “педагогічна система”, проведено аналіз досліджень науковців з обраної теми; проаналізовано підходи до тлумачення дефініції “фундаменталізація”, “система”, названо основні функціональні компоненти ПС фундаменталізації математичної підготовки майбутніх бакалаврів технічних спеціальностей, наведено приклад фундаменталізації математичних понять для студентів технічних спеціальностей. Проведено опис елементів системи фундаменталізації математичної підготовки майбутніх бакалаврів технічних спеціальностей. До її складових віднесено гностичну, організаторську, конструктивну, комунікативну, проектувальний складові.

**Ключові слова:** майбутні бакалаври; технічні спеціальності; математична підготовка; педагогічна система; системний підхід; фундаменталізація; фундаменталізація математичної підготовки.

**Рис. 1. Табл. 2. Літ. 13.**

**Alona Kolomiets**, Ph.D.(Pedagogy), Associate Professor, Associate Professor of the Higher Mathematics Department Vinnytsya National Technical University

## BUILDING A PEDAGOGICAL SYSTEM FUNDAMENTALIZATION OF MATHEMATICAL PREPARATION OF FUTURE BACHELOR OF TECHNICAL SPECIALTIES

The main approaches to the definition of the concepts of fundamentalization system, pedagogical system are considered in the work, the analysis of researches of scientists on the chosen theme is carried out. The precondition for the problem of fundamentalization of mathematical training of students of technical specialties was the rapid growth of mathematical knowledge and the impossibility of their reflection in the structure of the educational process of students of technical specialties. The search for ways to solve this problem led to the idea of fundamentalization, which involves the selection and study of fundamental sections, topics, concepts of the discipline in accordance with the technical specialty in which students study.

One of the preconditions that led to the emergence of a systematic approach was the attempt of scientists to

## ПОБУДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

*build models of pedagogical work of the teacher, which would affect the quality of the educational process, and with these models could predict the results of educational activities.*

*The aim of the work is to analyze some approaches to the interpretation of the definitions of "fundamentalization", "system", to give the main functional components of the PS fundamentalization of mathematical training of future bachelors of technical specialties.*

*According to the purpose of the work, the following methods were used to study this problem: analysis of literature sources, scientific literature, synthesis of the obtained information.*

*A comparative analysis of approaches to the definition of the studied concepts, analyzed the structural and functional components of the pedagogical system developed by N. Kuzmina, which includes structural and functional components.*

*Under the fundamentalization of mathematical training of future bachelors of technical specialties we understand the pedagogical system, the introduction of which into the educational process is a significant improvement in the quality and level of mathematical training of students through appropriate changes in mathematical disciplines, allocation of invariant knowledge of relevant fundamental topics.*

*The paper lists the functional features of the fundamentalization of mathematical training of future engineers: the selection of fundamental topics, sections; structuring the content of mathematical training in accordance with the requirements of special disciplines.*

*The description of elements of pedagogical system of fundamentalization of mathematical preparation of future bachelors of technical specialties is carried out. Its components include gnostic, organizational, constructive, communicative, design components.*

*Fundamentalization of mathematical concepts takes place in the context of the whole system of fundamentalization of mathematical training of future bachelors of technical specialties. Under the fundamentalization of the concept we understand the selection of this concept as basic and invariant and the construction around this concept of a system of actions in order to maximize its assimilation by students. An example of step-by-step fundamentalization of the mathematical concept of "function boundary" is given.*

**Keywords:** *future bachelors; technical specialties; mathematical training; pedagogical system; system approach; fundamentalization; fundamentalization of mathematical training.*

**П**остановка проблеми. Феномен фундаменталізації на сучасному етапі розвитку технічної освіти є невід'ємною її частиною. Обсяг наукової інформації з кожним роком зростає експоненціально, а відображення її у освітньому процесі неможливе тією мірою, у якій вона з'являється. Корелювання цих двох процесів багато дослідників вбачають у *фундаменталізації* освітнього процесу.

Фундаменталізація освітнього процесу, і зокрема фундаменталізація математичної підготовки майбутніх бакалаврів технічних спеціальностей у контексті їхньої професійної підготовки, займає провідну позицію у наукових сучасних дослідженнях. Явище фундаменталізації більшою чи меншою мірою охоплює всі структурні елементи освітнього процесу. Проблемі фундаменталізації навчання у вищій школі присвячено чимало уваги. Її досліджували низка українських і зарубіжних вчених, зокрема, С. Гончаренко, Г. Дутка, С. Казанцев, Е. Лузік, Н. Морзе, С. Семеріков та інші. Проблемі фундаменталізації професійної сучасної вищої технічної та технологічної освіти присвячено наукові студії С. Архангельського, С. Баляєвої, А. Вербицького, С. Гончаренка Г. Дутки, С. Казанцева, В. Кондратьєва, В. Сергіївського, А. Субетто, А. Суханова, Н. Тализіної, О. Філатова, М. Читаліна та інших вчених.

Поняття *фундаменталізація освіти* у своїх

роботах дослідники трактують по-різному. До основних означень належать такі: дидактичний принцип (О. Субетто, Г. Дутка); процес якісної зміни вищої освіти (М. Ковтонюк); система умов проектування фундаментального освітнього простору (А. Хуторський). Дефініція "фундаменталізація" означена науковцями переважно логіко-інтуїтивним чином, і одностайності серед науковців у цьому питанні немає. Водночас, ведучи мову про фундаменталізацію певної категорії, вони мають на увазі таку систему, у якій відбувається виділення основних базових елементів цієї категорії, на яких, як на фундаменті будуть, вибудовуватися інші елементи категорії, тобто фундаменталізація чого-небудь (освіти, освітнього процесу тощо), передбачає виокремлення фундаментальних основ, їх систематизацію і структурування певним чином. Автори [4, 38] підкреслюють, що "фундаменталізація" передбачає застосування індивідуального підходу до студента, формування його світогляду, стимулювання академічної "мобільності", і зазначають, що "фундаменталізація" вищої технічної освіти передбачає базові знання, сформовані в єдину "картину світу" за допомогою міжпредметної інтеграції". Зазначене безпосередньо вказує на ідею *системності* та присутність системи у процесі фундаменталізації освітнього процесу.

Уважаємо, що фундаментація математичної

підготовки майбутніх інженерів – бакалаврів технічних спеціальностей – передбачає таку педагогічну систему, впровадження якої у загальну підготовку майбутнього фахівця сприятиме уніфікації, систематизації математичних знань, виділенню ядра фундаментальних знань і вмінь, систематизацію та класифікацію основних математичних понять, інтеграцію теоретичної і практичної частини математичних та спеціальних дисциплін. Результатом фундаменталізації професійної підготовки є набуття фахівцями системних, універсальних знань, які є основою для професійної мобільності майбутнього інженера.

Не маючи загально визначеного визначення, у наукових працях поняттю фундаменталізації притаманні основні ознаки системи, відповідно його дослідження потрібно проводити саме у контексті проблемного поля “системи”.

Вивченню проблемного поля феномену “система” присвячено увагу у роботах М. Воропаєва, В. Ковальчук, Н. Кузьміної та ін. З другої половини ХХ ст. педагоги-дослідники розпочали активний пошук методів та засобів удосконалення і підвищення якості освітнього процесу, за рахунок нових конструйованих педагогічних прийомів, які включали б можливість прогнозування результатів навчальної роботи педагога, елементи моделювання процесу якісної зміни особистості (її інтелектуального, психологічного росту) у створених педагогічних умовах. Вивчення та впровадження педагогічних систем в освітній процес відбувається у контексті системного підходу.

**Мета дослідження** – проаналізувати деякі підходи до тлумачення дефініцій “фундаменталізація”, “система”, навести основні функціональні компоненти ПС фундаменталізації математичної підготовки майбутніх бакалаврів технічних спеціальностей, навести приклад фундаменталізації математичних понять для студентів технічних спеціальностей.

**Методологія.** У процесі написання розвідки було використано теоретичні методи дослідження. Аналіз літературних джерел, наукової літератури, аналіз і синтез досліджень науковців проблемного поля, що стосується побудови педагогічної системи.

**Результати дослідження.** На сучасному етапі розвитку педагогічної науки системний підхід розглядається як напрям у методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об’єктів як систем, розкриття їх цілісності, виділення у них різноманітних типів зв’язків та зведення їх у єдину теоретичну картину.

Центром понятійного апарату системного підходу є дефініція – “система”. Певна група дослідників за основу своїх досліджень брали ідею про те, що освітній процес – це цілісна система, множина взаємопов’язаних елементів, які виділені за певними критеріями, мають спільну мету функціонування, наслідком якої є взаємодія цієї множини елементів як єдиного цілісного явища (процесу). До цієї групи належать Ю. Бабанський, М. Данілов, В. Ільїн, В. Коротов, В. Раєвський, Б. Ліхачов [10, 157].

Д. Чернілевський у своїх дослідженнях підкреслює, що система – це цілісна множина взаємопов’язаних елементів, компонентів, підсистем. При чому система має функції, цілі, структуру; і характеризується такими ознаками: цілісність, структурність, взаємозв’язок із зовнішнім середовищем, ієрархічність, цілеспрямованість, самоорганізація [13, 171–172].

Розглянемо поняття педагогічної системи через призму її змістового та функціонального компонентів. У найперших спробах науковців дати цілісне визначення цій дефініції знаходимо: “система” (з гр. – поєднання, влаштування, об’єднання) – сукупність якісно визначених елементів, між якими існує закономірний зв’язок або взаємодія [12, 427].

Представник сучасних науковців цієї проблеми Т. Жижко підкреслює що “система – це сукупність діалектично пов’язаних між собою елементів, які є основою забезпечення цілісності явищ і процесів як у природі, так і у суспільстві” [3].

Тому під поняттям системи будемо розуміти сукупність пов’язаних елементів, яка покладена в основу цілісності та єдності процесів і явищ, що відбуваються у навколишньому середовищі, і яка є ключем до розуміння їх сутності.

У своїх дослідженнях Н. Кузьміна досить ґрунтовно розробила поняття системи та ввела поняття “педагогічна система” [9], до основних компонентів якої відносить:

- цільові аспекти,
- навчальну інформацію,
- суб’єктів навчальної діяльності,
- засоби педагогічної комунікації (форми, методи, засоби).

Перераховані компоненти відрізняють педагогічну систему від непедагогічної.

“Педагогічну систему можна визначити як сукупність взаємопов’язаних структурних і функціональних компонентів, які підпорядковуються цілям виховання, освіти і навчання підростаючого покоління і дорослих людей” [9].

У роботах ученої наведено функціональні та

**Таблиця 1.**

**Структурно-функціональні компоненти педагогічної системи (ПС) за Н.Кузьміною**

<i>Функціональні компоненти ПС</i>	<i>Структурні компоненти ПС</i>
Проектувальний	Мета
Гностичний	Педагог
Організаторський	Студенти/учні
Комунікативний	Засоби педагогічної взаємодії
Конструктивний	Навчальна інформація

структурні компоненти педагогічної системи (Таблиця 1).

Під *педагогічною системою* розуміємо комплекс взаємопов'язаних структурних елементів, які у своєму поєднанні дають змогу створити умови для досягнення педагогічних цілей освітнього процесу. У дослідженні М. Ковтонюк підкреслено, що педагогічні системи мають динамічний характер і тенденцію до змін та вдосконалень [6, 86].

Як було обгрунтовано у нашій роботі [8], фундаменталізація освітнього процесу має ознаки системи та виконує системотвірну функцію.

Фундаменталізація математичної підготовки майбутніх бакалаврів технічних спеціальностей передбачає:

- виділення фундаментальних тем, розділів дисципліни – елементів знань (виділення фундаментального теоретичного ядра у змісті) з метою надання їм базового першочергового значення і побудові на основі нових знань,

- структурування змісту математичної підготовки згідно з вимогами спецдисциплін (зміна в навчальних програмах дисципліни: включення деяких додаткових тем до навчальних програм дисципліни “Вища математика”),

- включення до процесу навчання допоміжних пакетів СКМ, з метою розширення можливостей прикладного застосування математичного апарату до розв'язання прикладних задач професійного спрямування [11]. Враховуючи окреслені функціональні ознаки фундаменталізації математичної підготовки майбутніх інженерів, цю дефініцію ми визначимо так.

Фундаменталізація математичної підготовки майбутніх інженерів – бакалаврів технічних спеціальностей – передбачає таку педагогічну систему підвищення якості і рівня математичної підготовки, впровадження якої у загальну підготовку майбутнього інженера сприятиме уніфікації, систематизації математичних знань, виділенню ядра фундаментальних знань та вмінь, систематизації та класифікації основних математичних понять, інтеграції теоретичної і

практичної частини математичних та спеціальних дисциплін, що забезпечує потенціал її професійної адаптивності.

Водночас процес фундаменталізації математичної підготовки націлений на посилення фундаментальних складових дисциплін природничого циклу з метою підготовки конкурентоздатного фахівця [5].

На думку дослідниці М. Ковтонюк, фундаменталізацію професійної підготовки майбутнього вчителя математики слід розглядати у контексті педагогічної системи “системи освіти”, яка містить підсистеми “університет”, “факультет”, “кафедра” [6].

Математична підготовка майбутніх бакалаврів технічних спеціальностей є педагогічною системою і підсистемою систем “професійна підготовка інженера”, “загальнопрофесійна підготовка інженера”, “соціальний розвиток інженера”.

Візьмемо за основу сформовану Н. Кузьміною структурно-функціональну модель педагогічної системи. На її основі побудуємо модель педагогічної системи фундаменталізації математичної підготовки фахівців технічних спеціальностей.

Ми вважаємо, що функціональні компоненти педагогічної системи фундаменталізації математичної підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей для викладача і студента не повинні бути розділними, оскільки ці дві групи завжди доповнюють одна одну та функціонують разом. Цілісна система фундаменталізації математичної підготовки майбутніх бакалаврів технічних спеціальностей можлива лише за тісної співпраці викладача та студентів. Функціональні компоненти педагогічної системи фундаменталізації математичної підготовки представлені у таблиці (Таблиця 2.)

Як зазначає В. Беспалько, фундаментальна підготовка майбутнього інженера спрямована на посилення взаємозв'язків теоретичної й практичної підготовки молодого фахівця до професійної діяльності [2]. Така підготовка впливає на формування цілісної наукової картини



**ПОБУДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ  
МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

**Таблиця 2.**

**Функціональні компоненти ПС фундаменталізації математичної підготовки майбутніх бакалаврів технічних спеціальностей (На основі компонент ПС за Н Кузьміною)**

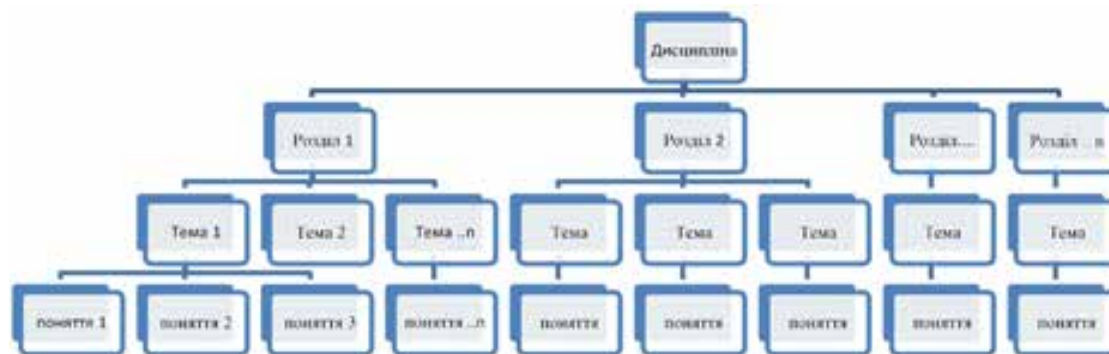
	<b>Викладач</b>	<b>Студент</b>
Гностичний (Гностичні вміння)	Уміння дослідити початковий рівень математичних знань та вмінь майбутніх бакалаврів технічних спеціальностей (нульова контрольна робота, тестові завдання), знання загальної цілісної структури навчального процесу, та вміння до його корекції, що приводить до якісної математичної підготовки студентів. Уміння викладача підібрати такі задачі математичного та прикладного характеру, при розв'язанні яких студент набере математичних вмінь і знань, у обсязі, необхідному для інженерної діяльності. Вміння прогнозувати результати педагогічного процесу, застосованої методичної системи	Уміння виділяти головне із усього обсягу інформації, розуміти взаємозв'язки між на перший погляд різним математичним матеріалом. Уміння схематично зображати математичну інформацію. Уміння проводити аналіз, синтез математичної інформації, робити узагальнення та систематизацію математичної інформації. Уміння підбирати, конструювати розв'язки до різного типу задач дисципліни вища математика.
Організаторський	Організувати свій час та діяльність, що пов'язана із викладацькою роботою, щоб спланувати та структурувати власну роботу та роботу студентів. Організувати колективну та самостійну роботу студентів, з метою покращення якості математичних знань. Організувати та сприяти навчально-дослідницькій діяльності студентів.	Уміння до самоорганізації, вміння вчасно закінчувати розпочату діяльність, у тому числі проекти, виступи на гуртках, конференціях, вміння планувати свій час, в тому числі під час проведення рубіжних та семестрових контрольних оцінювальних тестів.
Конструктивний	Конструювати математичну навчальну інформацію з метою найкращої раціоналізації та поєднання видів діяльності студентів, що обумовлює якісну математичну підготовку.	Уміння конструювати розв'язки задач та будувати алгоритми покрокового розв'язання, вміння класифікувати типи задач і підбирати до них алгоритми розв'язання, будувати схеми, що відповідають алгоритму розв'язку задачі або допомагають при розв'язанні задачі.
Комунікативний	Передавати математичну інформацію у вербальній та письмовій формі, доступній для студентів, наводити життєві та професійні приклади застосування математичних знань. Будувати лекційний курс з акцентом на формування пізнавального інтересу та зацікавлення навчальним матеріалом у студентів.	Уміння чітко формулювати запитання стосовно незрозумілих частин математичної інформації та способів розв'язання математичних задач, виділяти із загальної інформації незрозумілі частини та чітко їх словесно описувати із застосуванням математичної мови.
Проектувальний	Проектувати навчальну діяльність студентів з урахуванням 1) індивідуальних особливостей студентів групи, 2) сучасних вимог до кваліфікаційного рівня інженера. Формулювати завдання для студентів у контексті формування пізнавального інтересу та розуміння прикладного значення начального математичного знання, а також розвитку дослідницьких вмінь студентів. Будувати процес вивчення математичних дисциплін відповідно до потреб спец кафедр та майбутньої професійної діяльності студентів.	Уміння окреслювати цілі розв'язання конкретних задач, розуміти прикладне застосування математичного апарату. Вміння виділяти "математичне ядро" та чітко його занотувати, Вміння будувати логічні математичні повідомлення з висновками (доповіді на конференціях, гуртках). Уміння розробляти та виконувати проекти, планувати цілі закінчення проектів, розраховувати час на їх виконання.

навколишнього світу, індивідуально-професійний розвиток студента, формування його професійної компетентності, що в сукупності забезпечує високу якість освіти.

У процесі фундаменталізації математичної підготовки майбутніх бакалаврів технічних

спеціальностей відбувається також фундаменталізація математичних понять, зокрема у системі "Дисципліна, розділ, тема, поняття" (Рис. 1)

Наведена система є підсистемою усієї системи фундаменталізації математичної підготовки майбутніх бакалаврів технічних спеціальностей.



**Рис. 1. Схематичне зображення системи “Дисципліна, розділ, тема, поняття”**

Фундаменталізація понять передбачає виділення саме тих понять, які будуть базовими, фундаментальними для студентів технічних спеціальностей. Аналогічно відбувається фундаменталізація тем дисципліни вища математика. Дослідження щодо виділенню фундаментальних розділів “вищої математики” у застосуванні галузі 17-Електроніка та телекомунікації описано у нашій роботі [1].

Наведемо приклад фундаменталізації поняття “границя функції”, що належить до виділеного експертами фундаментального розділу вищої математики. Вивчення цього поняття та його фундаменталізація відбувається поетапно.

Перший етап – *теоретичний*. На ньому студенти технічних спеціальностей засвоюють базові теоретичні відомості про поняття границі, властивості границь послідовностей та функцій, методи обчислення.

Другий етап – *практичний*. За допомогою системи дій у студентів технічних спеціальностей формуються навички до обчислення границь послідовностей та функцій, вміння підбирати методи обчислення границь до різного типу функцій, розкривати невизначеності різного типу. На цьому етапі пропонується класифікувати відомі методи обчислення границь, шляхи розкриття основних невизначеностей. Для прикладу можна використати запропоновану класифікацію та розкриття основних невизначеностей [7].

Третій етап – *діяльнісно-застосовний*. Цей етап, на відміну від двох попередніх більш розтягнутий у часі, передбачає систематичне повторення поняття, застосування його у прикладних задачах а також систематичне повторення його властивостей при подальшому вивченні тем вищої математики (дослідження рядів на збіжність, дослідження на збіжність невластних інтегралів тощо).

На третьому етапі фундаменталізації понять відбувається орієнтація на відповідну технічну спеціальність, за якою навчаються студенти. На цьому етапі розв’язання можна запропонувати студентам завдання.

Динамічна самоіндукція антени при постійному подовженні хвилі на одиницю довжини

виражається формулою  $L = L_0 \frac{tg(\pi l / \lambda)}{2\pi l / \lambda}$  – де,  $L$

– динамічна самоіндукція;  $L_0$  – статична самоіндукція;  $l$  – діюча довжина антени;  $\lambda$  –

довжина хвилі антени. Знайти  $\lim_{\lambda \rightarrow \infty} L$

Переформулюйте умову завдання математичною мовою. Знайдіть границю

послідовності  $\lim_{\lambda \rightarrow \infty} L_0 \frac{tg(\pi \cdot l / \lambda)}{2 \cdot \pi \cdot l / \lambda}$ .

Результатом фундаменталізації освітнього процесу у технічному закладі вищої освіти є низка особливих характеристик, що сформувалися у майбутнього фахівця-інженера, зокрема це:

- узгодженість теоретичних та практичних знань з розумінням важливості матеріалу, що вивчається;

- націленість майбутнього фахівця на виділення головного із загальної структури навчального матеріалу (виділення ядра інваріантних знань) з метою інтегрування його в подальших професійних дослідженнях;

- високий рівень вмотивованості студентів, що обґрунтоване їхнім розумінням цінності, застосовності програмного матеріалу;

- сформованість сприймати навчальний матеріал з різних дисциплін цілісно, розуміючи міждисциплінарні взаємозв’язки.

**Висновки.**

1. На сьогоднішній день серед науковців немає єдиного підходу щодо тлумачення дефініції

## ПОБУДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

“фундаменталізація”. Логіко-інтуїтивні визначення цього поняття дають можливість так сформулювати його в загальних рисах: фундаменталізація математичної підготовки майбутніх бакалаврів технічних спеціальностей – це педагогічна система, впровадження якої у освітній процес зумовлює істотне підвищення рівня математичної підготовки студентів.

2. Під педагогічною системою розуміємо комплекс взаємопов’язаних структурних елементів, які у поєднанні дають змогу створити умови для досягнення педагогічних цілей освітнього процесу. Педагогічну систему фундаменталізації математичної підготовки складають гностичний, організаторський, конструктивний, комунікативний, проєктувальний складові.

3. Фундаменталізація математичних понять є частиною фундаменталізації математичної підготовки майбутніх бакалаврів відповідно до їхньої спеціальності.

4. Результатом фундаменталізації математичної підготовки майбутніх бакалаврів технічних спеціальностей є низка особливих характеристик (інваріантних знань, вмінь, сформованість мотивів навчання), що сформувалися у майбутнього фахівця-інженера.

**Перспективи подальших досліджень.** Подальші дослідження фундаменталізації математичної підготовки майбутніх бакалаврів технічних спеціальностей ми вбачаємо у описі експериментального дослідження ефективності побудованої педагогічної системи.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Барась С. Т., Коломієць А.А. Зміст фундаментальної математичної підготовки студентів радіотехнічних спеціальностей. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2016. № 6. С.115–120.

2. Беспалько В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). Москва, 2002. 352 с.

3. Жижко Т. А. (2005) Педагогічна система один із чинників впровадження ідеї інтенсифікації у професійній підготовці майбутніх фахівців. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія II : Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління: зб. наукових праць*. Київ, 2005. Вип. 3. С. 144–151.

4. Ісаєва О., Беата Кушка. Фундаменталізація як важлива складова вищої технічної освіти. *Молодь і ринок*, №4(190), 2021.

5. Клочко В.І., Коломієць А. А. Професійно спрямована фундаменталізація навчання математики. *Наукові записки Вінницького*

*державного пед. ун.-ту ім. М.Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: зб. наук. пр.* 2014. Вип. 41, С.184–187.

6. Ковтонюк М.М. Фундаменталізація професійної підготовки майбутнього вчителя математики – бакалавра : *монографія*. Вінниця, 2013. 425 с.

7. Коломієць А. А., Клочко В.І., Краєвський В.О. Практикум з вищої математики: обчислення границь : практикум. Вінниця, 2020. 56 с.

8. Коломієць А.А. Реалізація системотвірної функції фундаменталізації математичної підготовки фахівців технічних спеціальностей. *Педагогіка безпеки : Міжнародний науковий журнал*. 2017. №1(2), С. 65–70.

9. Кузьмина Н.В. Понятие “педагогической системы” и критерии ее оценки. Методы систематического педагогического исследования. 2-е изд. *Народное образование*, 2002. С. 7–52.

10. Педагогіка: *Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений*. Ред. В.А. Слостенин и др. 4-е изд. Москва, 2004. 512.

11. Семеріков С. О. Фундаменталізація навчання інформативних дисциплін у вищій школі : *монографія*. Наук. ред. М. І. Жалдак. Київ, 2009. 340 с.

12. Философский словарь. Ред. И. Т. Фролова. 5-е изд. Москва. Политиздат. 1987. 590 с.

13. Чернілевський Д.В. та ін. Методологія наукової діяльності: навч. посібн. : вид. 2-ге, допов. Вінниця, 2010. С.171–172.

### REFERENCES

1. Baras, S. T. & Kolomiets, A. A. (2016). Zmist fundamentalnoyi matematychnoyi pidhotovky studentiv radiotekhnichnykh spetsialnostey [Content of fundamental mathematical training of students of radio engineering specialties]. *Bulletin of Vinnytsya Polytechnic Institute*. No. 6. pp. 115–120. [in Ukrainian].

2. Bepalko, V.P. (2002). Obrazovaniye i obucheniyе s uchastiyem kompyuterov (pedagogika tretyego tysyacheletiya) [Education and training with the participation of computers (pedagogy of the third millennium)]. Moscow, 352 p. [in Russian].

3. Zhyzhko, T. A. (2005). Pedahohichna systema odyн iz chynnykiv vprovadzhennya ideyi intensyfikatsiyi u profesyyniy pidhotovtsi maybutnikh fakhivtsiv [Pedagogical system is one of the factors implementing the idea of intensification in the professional training of future professionals]. *Scientific journal of NPU named after Mykhaylo Dragomanov. Series II: Sociology. Social work. Social pedagogy. Management: Coll. scientific works*. Kyiv, Vol. 3. pp. 144–151. [in Ukrainian].

4. Isayeva, O. & Beata Kushka (2021). Fundamentalizatsiya yak vazhlyva skladova vyshchoyi tekhnichnoyi osvity [Fundamentalization as an important component of higher technical education]. *Youth & market*. Vol. 4(190), pp.35–39. [in Ukrainian].
5. Klochko, V.I. & Kolomiets, A.A. (2014). Profesiyno spryamovana fundamentalizatsiya navchannya matematyky [Professionally oriented fundamentalization of mathematics teaching]. *Scientific notes of Vinnytsia State Pedagogical University. University named after M. Kotsyubynskiy. Series: Pedagogy and Psychology: Coll. Science. works*. Vol. 41, pp. 184–187. [in Ukrainian].
6. Kovtonyuk, M. M. (2013). Fundamentalizatsiya profesiynoyi pidhotovky maybutnoho vchytelya matematyky – bakalavriv [Fundamentalization of professional training of the future teacher of mathematics]. 425 p. [in Ukrainian].
7. Kolomiets, A. A., Klochko, V.I. & Krayevskyy, V.O. (2020). Praktykum z vyshchoyi matematyky: obchyslennya hranyts [Workshop on higher mathematics: calculation of boundaries: workshop]. Vinnytsya, 56 p. [in Ukrainian].
8. Kolomiets, A.A. (2017). Realizatsiya systemotvirnoyi funktsiyi fundamentalizatsiyi matematychnoyi pidhotovky fakhivtsiv tekhnichnykh spetsialnostey [Implementation of the system-forming function of fundamentalization of mathematical training of technical specialties]. *Security Pedagogy: International Scientific Journal*. No.1(2), pp. 65–70. [in Ukrainian].
9. Kuzmina, N.V. (Ed.). (2002). Ponyatiye “pedagogicheskoy sistemy” I kriterii yeye otsenki [The concept of “pedagogical system” and the criteria for its assessment]. *Methods for systematic pedagogical research. 2nd ed. Public education*. Moscow, pp. 7–52. [in Russian].
10. Slastenin, V.A., Isayev, I.F., Mishchenko, A.I. & Shiyarov, Ye.N. (2004). Pedagogika: uchebnoye posobiye dlya studentov pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy [Pedagogy: textbook for students of pedagogical educational institutions]. 4th ed. Moscow. 512 p. [in Russian].
11. Semerikov, S. O. (2009). Fundamentalizatsiya navchannya informatyvnykh dystsyplin u vyshchih shkoli [Fundamentalization of teaching informative disciplines in high school]. (Ed.). M. I. Zhaldak. Kyiv, 340 p. [in Ukrainian].
12. Filosofskiy slovar (1987). [Philosophical Dictionary]. (Ed.) I. T. Frolova. 5<sup>th</sup> ed. Moscow, 590 p. [in Russian].
13. Chernilevskyy, D.V. (Ed). (et al). (2010). Metodolohiya naukovoyi diyalnosti [Methodology of scientific activity]. *Textbook*. Vol. 2nd edition, supplemented. Vinnytsya, pp.171–172.

Стаття надійшла до редакції 06.10.2021



*“Якщо Ви по-справжньому вірите в те, що робите, не дозволяйте ніяким обставинам стримувати Вас. Кращі в світі досягнення стали можливими не “ЗАВДЯКМ”, а “ВСУПЕРЕЧ”. Головне – робити свою справу”.*

*Дейл Карнегі  
американський педагог*

*“Роками накопичений досвід може посперечатися із знанням”.*

*Рассел Лінкольн Акрофф  
американський вчений*

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

*Йоганн Генріх Песталоцці  
видатний швейцарський педагог-новатор*



UDC 377.1:37.013.43

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.248537>

**Oksana Chaika**, Ph.D. (Linguistics), Associate Professor,  
Department of Foreign Philology and Translation,  
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine

### POLY CULTURALISM AND POLY LINGUALISM IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT: EDUCATIONAL AND UPBRINGING PERSPECTIVES FOR FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTION

The article studies educational environment in the light of polyculturalism including multiculturalism in a foreign language instruction environment, first. Second, it is the aspect of polylingualism, which is faced and discussed in the context of educational environment. The educational process in higher education, including cultural and spiritual upbringing from the standpoint of the environmental approach, is a chain of successive actions. It is noted that these include (i) goal setting and determining ways to implement it, (ii) analysis and use of opportunities of the environment, and (iii) selection of necessary educational actions in the environment and with the environment. It is followed that many scholars and researchers study the questions of polyculturalism / multiculturalism along with polylingualism locally and globally. However, very little is discussed in terms of a linguistic, psychological and pedagogical combination that discusses the concepts of 'environment', 'educational environment', 'polylingual environment', and 'poly- / multicultural environment' altogether as inseparable whole. To this part, an understanding of the 'polylingual educational environment' and 'poly- / multicultural educational environment' in their combinatory complexity may serve a good ground for setting the enhanced value standards and broadening pedagogical horizons in higher education, especially when it comes to foreign language instruction and teaching and learning languages for specific purposes (LSP), in particular, in foreign language classrooms. The following objectives – (a) definition of polyculturalism and polylingualism under the research, (b) introduction of such concepts as 'polylingual educational environment' and 'poly- / multicultural educational environment', and (c) specified description of the structural components of the 'poly- / multicultural educational environment' helped achieve the aim of the research.

It is stated that polylingualism and poly- / multiculturalism are closely linked. In particular, the paper refers in the theoretical part of the literature review to the classification by Horchakova in regards to the structural components of a poly- / multicultural educational environment. According to the scholar, these include the socio-psychological, pedagogical, and communicative components. Discussing the value of poly- / multiculturalism in the multinational classroom and highlighting the need in educating poly- / multiculturally focused foreign language teachers, including teachers of languages for specific purposes, it becomes evident that university is that very educational environment that can ensure driving reforms for enhanced quality in the 21<sup>st</sup> century globally changing world.

**Keywords:** polyculturalism; multiculturalism; language for specific purposes (LSP); future LSP teachers; foreign language instruction; environmental approach; methodology; methodological framework.

**Ref. 15.**

**Оксана Чайка**, кандидат філологічних наук, доцент,  
доцент кафедри іноземної філології і перекладу,  
Національного університету біоресурсів і природокористування України

### ПОЛІЛІНГВАЛЬНЕ І ПОЛІКУЛЬТУРНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ СУЧАСНОГО ЗВО ЯК УМОВА ВИХОВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті досліджуються питання, присвячені вивченню полікультурності / мультикультурності та полілінгвальності як в Україні, так і у цілому світі. Відзначається проблематика поєднання лінгвістичної, психологічної та педагогічної складових щодо висвітлення понять "середовище", "освітнє середовище", "полілінгвальне середовище" та "полі / багатокультурне середовище" як нерозривне ціле. З цієї точки зору, розуміння "полілінгвального освітнього середовища" та "полі- / мультикультурного освітнього середовища" в їхній комбінаційній складності може слугувати хорошим ґрунтом для встановлення підвищених стандартів і цінностей вищої освіти у світлі міжкультурної комунікації, розширення педагогічних кругозорів у вищій

*школі, особливо коли мова йде про викладання іноземної мови та навчання / вивчення мов для спеціальних цілей (фахових мов, мов за професійним спрямуванням), зокрема, у багатонаціональних класах у вищій школі.*

***Ключові слова:** полікультурність; мультикультурність; виховання полікультурності; фахові мови (мова для спеціальних цілей); майбутні викладачі фахових мов; викладання іноземної мови; освітнє середовище; методологія.*

**S**tatement of the problem. In the 21st century, “due to the globalization trends, the English language competence is significant for survival” [8, 52]. Furthermore, contemporary societies are characterised by multilingualism and cultural exchanges [2], and as Luka and Rohanova reasonably stress out the use of several international languages has become topical [8; 12]. The educational process including cultural and spiritual upbringing from the standpoint of the environmental approach is a chain of successive actions [12; 13; 14]. These include (i) goal setting and determining ways to implement it, (ii) analysis and use of opportunities of the environment, and (iii) selection of necessary educational actions in the environment and with the environment. After all, the minds and behavior of young people, which altogether lead to certain transformations in the life, mindsets and behavior, reflect the new realities of the modern world. The mentioned relates to the coexistence of people and peoples in a global living environment of different mindsets, lifestyles, traditions, religions, as well as the formation of a certain personality – to be not only a citizen of their community, but also a citizen of the world. Surrounding people, the media, the Internet and other sources open up huge opportunities for development, due to the powerful pace of intellectual and communicative emotional activity, and at the same time, they oblige to act accordingly.

In the education of poly- / multiculturalism of students who are training to become future teachers of foreign languages, the environmental approach plays a crucial role [12]. The environmental approach determines the creation of polylingual and poly- / multicultural educational space of modern free education, one of the main tasks of which is to train a specialist capable of intercultural professional dialogue and active interaction with the polylingual world [13]. This is especially important given that modern higher education institutions are building and looking for better ways of academic and professional mobility of future professionals, their involvement in a multilingual educational environment [11], which primarily requires the implementation of appropriate curricula and training programs and express a distinct need in addressing the ethnocultural component in education [1], which contributes to the ideas associated with wealth of the national culture, spiritual values of people’s lives, its history and language, respectively.

**Aim of the research.** The present paper aims to

discuss the terms of polyculturalism / multiculturalism at large along with polylingualism in the area of higher education provided such are characterized of the required academic and pedagogical conditions to educate a foreign language instructor, including a teacher of languages for specific purposes in a multinational classroom. It may also be reasonable to connect the concepts of polyculturalism / multiculturalism and polylingualism to the environment, in which the said becomes possible and advanced further. Next, the environmental approach as part of the methodological framework may serve decent foundation to explain a number of educational phenomena in the teaching and learning processes.

**Challenges of today.** It is agreed that a poly- / multicultural environment refers to a variety of cultures and subcultures that surround the individual and the carrier of which s/he is [5; 10; 14]. It is also agreed that such individuals and simultaneously carriers of their specific cultures and subcultures may speak different languages and, thus, necessitate some extra knowledge about history, culture, religion, customs and traditions of the people whose language they are studying, practising or using for communication [3; 6].

In addition, it is followed that many scholars and researchers study the questions of polyculturalism / multiculturalism along with polylingualism locally and globally [2; 3; 8; 11; 12]. However, very little is discussed in terms of a linguistic, psychological and pedagogical combination that discusses the concepts of ‘environment’, ‘educational environment’, ‘polylingual environment’, and ‘poly- / multicultural environment’ altogether as inseparable whole. To this part, an understanding of the ‘polylingual educational environment’ and ‘poly- / multicultural educational environment’ in their combinatory complexity may serve a good ground for setting the enhanced value standards and broadening pedagogical horizons in higher education, especially when it comes to foreign language instruction and teaching and learning languages for specific purposes (LSP), in particular, in foreign language classrooms.

In order to achieve the aim of the paper, it is necessary to specify the following objectives:

- (a) To define polyculturalism and polylingualism under the research,
- (b) To introduce such concepts as ‘polylingual educational environment’ and ‘poly- / multicultural educational environment’, and

(c) To specify and describe the structural components of the 'poly- / multicultural educational environment'.

**Methodology.** The environmental approach as part of the methodological framework in the higher educational space remains a key focus for the study. The other part of methodology relates to synthesis and analysis, induction and deduction, inasmuch these make principal academic methodological vectors for professional study. Moreover, the adoption of relevant methodological approaches along with techniques enables scholars and researchers to better understand which ways to go and decisions to take in order to improve the contemporary education in high school and universities locally and globally, to make it more progressive, to bring more value in the teaching and learning processes for teachers of foreign languages, including LSP teachers, and by such teachers. The alternative among many may lead to a today's need of deeper understanding associated with including the value component of poly- and/or multiculturalism and polylingualism in the course of foreign language instruction and acquisition in all higher educational institutions.

**Literature review, results and discussion.** According to Longman Dictionary of English Language and Culture, polylingualism and poly-/multiculturalism are quite common phenomena and make an integral component in the development of various spheres in connection with human activity [7].

Under the research, polyculturalism and multiculturalism refer to the key concept of culture awareness and tolerance, on the one hand. On the other, while polyculturalism may look into absorbing elements of other cultures into the source culture, dissolving intercultural boundaries, multiculturalism will keep to ethnic identity and remain with diversification rather than humble absorption of elements that are natural of other cultures.

Further, it is noted that polylingualism and poly-/multiculturalism are quite complex and multifaceted phenomena that require detailed study and specification in the field of education, and "educational space" [2; 11]. From the point of view of poly- / multiculturalism and polylingualism, the meaning of the concept of "educational space" can be considered a space that is territorially defined and reflects the specific characteristics of ethnic diversity as a universal educational basis for socialization of poly-/multilingual learners who can speak a number of languages [2; 5; 12; 13].

Polylingualism as a trend of the 21st century is, firstly, the prestige of speaking languages and language mastery. Secondly, it is found in the study

that a polylingual educational environment is a system of specially created conditions for the implementation of the learning process of several languages at the same time, as well as the environment of the subjects associated with such educational process, and a group of these subjects expressly connected with these shared conditions. Specific features of the polylingual educational environment of higher education institutions are those that ensure the formation of such personality abilities of a foreign language teacher as a high level of linguistic and cultural knowledge, fluency in several languages and their use in various situations, including professional. Such a teacher of modern languages makes into a professional philologist, who is equally fluent in several languages and is able to apply their skills in the educational process [9]. They can apply their knowledge and skills in teaching the subject, communicating with students, moderating educational and academic events with participation of teachers, who are their colleagues, students, and guest speakers in such conferences, seminars, including those of international plane.

Similarly to the polylingual educational environment, a poly- / multicultural educational environment is a system of specially created conditions for the implementation of the learning process of and acquaintance with several cultures at the same time, as well as the environment of the subjects associated with such educational process, and a group of these subjects expressly connected with these shared conditions.

Pedagogical dialogue in a polylingual educational environment is a component of intercultural interaction, which is considered as productive pedagogical cooperation of subjects of educational process. On the one hand, it is a professionally oriented and culturally appropriate role of a teacher; on the other hand, it is a degree of their readiness for co-creativity of degree seeking students.

Besides, it is significant to mention that competences have always been important in the educational process and in the research. Thus, Amelina and Tarasenko underline the relevance of the structure and content of the informational competence of the translator, which are considered in the context of its coordination with the educational programs of translators and the standards of the translation services. The authors determine the stages of formation of the informational competence of the translators and identify such as constructive and technological stages, as well as integration. Next, they focus on importance of "their correlation with the periods of study of the future translators, levels of their mastery of information technologies" [1, 44].

Moving further with questions of competence for foreign language teachers, LSP instructors, translators etc., it becomes evident that polylingualism and poly-/multiculturalism are closely linked. To this part, it is important to revert to the studies by Horchakova, who specifies the structural components of a poly-/multicultural educational environment as the below components:

- (i) Socio-psychological,
- (ii) Pedagogical, and
- (iii) Communicative [4].

The *socio-psychological component* consists of people and relationships between them, i.e. participants in the educational process, who are carriers of different cultures. It is they, who build relationships based on their ideas about interaction. However, these perceptions may not coincide due to cultural differences, different value systems, different understandings of social roles, etc.

The *pedagogical component* consists of patterns, principles, tools, methods, techniques and technologies, forms of organization of education and upbringing of students of different nationalities and cultures, educational and methodological support of the educational process including specially designed textbooks, manuals, workbooks, etc.

The *communicative component* is presented as a system of communications in the higher educational institutions, the conditions of their implementation as a mutual information exchange between representatives of different cultures. The main content of communication in the higher educational institutions is professional educational and scientific communication of participants in the educational process. The purpose of communication is to ensure adequate exchange of information, including cultural, in the course of the educational process and scientific activities [4].

The need for and specifics of education and upbringing of future teachers of foreign languages and instructors of languages for specific purposes in a polylingual educational environment can be determined by the following factors:

- (i) Social order, which provides for the implementation of a system of polylingual education;
- (ii) Academic mobility of students, which determines the ways of integration of students into the global educational environment;
- (iii) The use of communication technologies by teachers of higher educational institutions as universal tools; and
- (iv) Adjusting the content of higher education, taking into account the need to involve future professionals in the awareness and knowledge of other cultures [4].

In the context of creating a polylingual and poly-/multicultural educational environment of higher education, there is a need to provide foreign language teachers and LSP instructors with appropriate conditions within their professional activities, which provide for the implementation of innovative programs of poly-/multicultural education and upbringing for higher education. The latter aim to create and well establish poly-/multicultural values and relevant polylingual skills of students who are future foreign language teachers, including LSP teachers, for intercultural communication in a multinational classroom. That in turn will ensure their competitiveness in the labor market, as well as increase the prestige of poly-/multicultural education. For this purpose, it is necessary to saturate the space of higher educational institutions with a culturally diverse context, which allows expanding the knowledge of future teachers, involving students in creating a poly-/multicultural subject-spatial environment, which would also contribute to the formation of interest and positive attitude towards other cultures.

It is arrived that purposeful work on the development of poly-/multiculturalism not only of students, but also of teachers and staff, contributes to the formation of such a culture in the higher educational establishment, which is based on the recognition of cultural diversity and development of tolerant behavior. That altogether certainly expands the practice of intercultural communication by foreign language teachers and LSP instructors in the areas of professional knowledge domain, who may or will make into translators and interpreters in the future [1; 15].

In our understanding, the organization of the educational process in a polylingual educational environment is accompanied by not only the study of languages, the dialogue of cultures, and mutual enrichment of national values, but also the creation of conditions for self-development and self-realization. It is stated that the modern polylingual environment sees the learner the highest value of the poly-/multicultural and polylingual educational environment from a perspective of the learning individuality. Moreover, the main purpose and content of education should be related to their development and protection of the individual, socio-pedagogical support and the creation of conditions for creative self-realization, in particular.

The study of several languages in the process of professional training contributes to the involvement of students in world culture and ensures the formation of professionally oriented, foreign language based, communicative competencies of students [11; 6].



Next, it is defined as a holistic set of personal qualities and abilities, foreign language competence, communication skills and abilities, which is formed in the course of learning a foreign language or acquiring knowledge and skills in languages for specific purposes at a higher educational institution. In addition, the mentioned provides long-term readiness for independent oral and written foreign language communication in the field of professional activity. This competence acquires value concept and becomes an integrative property of the individual, their professional and developmental resources, integrating into the students' own experience in the process of purposefully organized active communicative activity in the educational space of the higher educational institution [5; 6; 11].

Realizing the essence of education of poly- / multiculturalism of future foreign language teachers and LSP teachers in modern globalization, changing the nature of work and increasing the intensity of interpersonal contacts of individuals with different cultures, it is critical to remember that poly- / multilingual and poly- / multicultural educational environment today is the most important condition for modern education. It develops and fosters with the students respect for the native language, national culture, along with the acquisition of foreign languages, including LSP, and awareness of traditions connected with other peoples.

The main task of the teacher at a modern innovative higher educational establishment is to stimulate the intellectual and emotional activities of students, taking into account the specifics of language, both linguistic and cultural, personal and professional characteristics of educational subjects. The teacher, first, should help to find the student's own individuality and activate their personal and professional development. To do this, it is necessary to involve students into the research in the context of international trends in intercultural communication, to promote further research in the field of acculturation, cultural determination and intercultural dialogue, which will form and deepen students' scientific ideas about cultural diversity and competence in these important issues.

Summing it up, the research conclusions refer to today's globalization. Contemporary poly- / multicultural education at all levels of education has its own characteristics, without which it is impossible to build an effective system of educational work in general and the system of poly- / multicultural education and upbringing, in particular. Consequently, it would be next to impossible to solve burning issues of business and multifaceted world, nor those in education, as to educating students and making them

ready for the professional activity in the poly- / multicultural environment unless elaborated differently and taking into account the diversifying world.

It is assumed to be going faster and more efficiently with the creation of a polylingual and poly- / a multicultural educational environment inasmuch such as part of the modern higher educational institution performs some specific functions:

(i) Contributes to the improvement of students' ideas about the peculiarities of language norms in the course of intercultural interactions;

(ii) Actualizes communication skills in poly- / multicultural and polylingual space;

(iii) Improves practical skills of oral and written communication in several foreign languages;

(iv) Promotes the acquisition of experience in communicating in several foreign languages in the professional sphere;

(v) Forms a positive attitude to the study of modern languages, to the values and behavioral attitudes of interaction in a poly- / multicultural and polylingual educational space.

Therefore, poly- / multicultural education is a purposeful process for formation and development of the system of personal qualities necessary in modern globalization. That should take place as a reflective process of cognition, comparison and juxtaposition of foreign and native linguistic cultures and aim at forming a student's personality as an independent subject of modern socio-cultural process in intercultural communication.

**Conclusion.** Formation of poly- / multicultural personality of a teacher who will be an expert in philology is designed as a holistic pedagogical system, which is carried out within a comprehensive approach. Polyculturalism and polylingualism may ensure the said. Such a vision integrates the provisions of systemic, culturological, axiological, reflective and environmental approaches that provide poly- / multicultural education, the formation of tolerant consciousness based on humanistic values. At the same time, it provides the ability to communicate productively at the interpersonal and intercultural levels, readiness for creative activity of students as conditions of their successful social adaptation and cultural integration in a modern poly- / multicultural society.

#### **REFERENCES**

1. Amelina, S., & Tarasenko, R. (2018). The essence of the stages of forming the information competence of the translator. *Information technologies and learning tools*, Vol. 67 (5), pp.44–55. [in English].
2. Bernaus, M., Furlong, A., Jonckheere, S.,

- Kervran, M. (2011). Plurilingualism and pluriculturalism in content-based teaching: A training kit. Strasbourg: Council of Europe Publishing. [in English].
3. Bhatia, Tej K., & William, C. Ritchie (eds.) (2013). The Handbook of Bilingualism and Multilingualism. Oxford, UK: Wiley-Blackwell. [in English].
4. Horchakova, O.A. (2011). Sotsialno-psykholohichni mekhanizmy upravlinnya polikulturnym osvritnim seredovyschem vyshchoho navchalnoho zakladu [Socio-psychological mechanisms of management of multicultural educational environment of higher education institution]. *Bulletin of Prykarpattya University. University. Series: Pedagogy*. Ivano-Frankivsk, Vol. 38, pp.41–45. [in Ukrainian].
5. Hutchinson, L. (2003). Educational environment. *BMJ*. [in English].
6. Lizzio, A., Wilson, K., & Simons, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: Implications for theory and practice. *Stud Higher Educ.*, pp.27–52. [in English].
7. Longman Dictionary of English Language and Culture (2005). Barcelona: Pearson Education Limited. [in English].
8. Luka, I. (2021). Developing Adult Learners' 21st Century Skills in Culture-Based Multilingual Blended-Learning Course. Proceedings of LEIC conference, Intercultural Education and Research Section, pp. 52–53. [in English].
9. New Webster's Dictionary and Thesaurus of the English Language (2003). The United States of America: Lexicon Publications, Inc. [in English].
10. O'Halloran, K. (2014). Counter-discourse corpora, ethical subjectivity and critique of argument. *Journal of Language and Politics*, Vol. 13 (4), pp.781–813. [in English].
11. Okal, Benard Odoyo. (2014). Benefits of Multilingualism in Education. *Universal Journal of Educational Research*, Vol. 2 (3), pp.223–229. [in English].
12. Rohanova, M.V. (2006). Vykhovnyy sotsiokulturnyy prostir universytetu yak pedahohichna problema [Educational socio-cultural space of the university as a pedagogical problem]. *Bulletin of Kyiv International University. Pedagogical Sciences Series*. Vol. 8, 282–294. [in Ukrainian].
13. Shevchenko, H. (2010). Dukhovnist i tsinnosti zhyttya [Spirituality and values of life]. *Spirituality of personality: methodology, theory, practice*. Vol. 5, pp. 3 – 15. [in Ukrainian].
14. Shynkaruk, V. (2007). Osnovni napryamy modernizatsiyi struktury vyshchoyi osvity Ukrayiny [The main directions of modernization of the structure of higher education in Ukraine]. *High school*, Vol. 5, pp.3–17. [in Ukrainian].
15. Whittle, S.R., Whelan, B., & Murdoch-Eaton, D.G. (2007). DREAM and beyond; studies of the educational environment as a means for its enhancement. *Educ Health (Abingdon)*. [in English].

Стаття надійшла до редакції 28.09.2021



*“Наука – це організовані знання, мудрість – це організоване життя”.*

*Іммануїл Кант  
німецький філософ*

*“Людина, що володіє вродженим талантом, відчуває найбільше щастя тоді, коли використовує цей талант”.*

*Йоганн Вольфганг фон Гете  
німецький поет*

*“Якщо хочеш, щоб у тебе було досить вільного часу, щодня читай... Не шкодує часу на те, щоб глибоко осмислити сутність фактів, явищ, закономірностей, з якими маєш справу”.*

*Василь Сухомлинський  
український педагог, публіцист, письменник, поет*



УДК: 377.018.43:[37.016:796]

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.243923>

**Анна Багорка**, кандидат педагогічних наук, викладач ВСП “Економіко-правничий фаховий коледж  
Запорізького національного університету”,

**Олена Есаулова**, керівник фізичного виховання ВСП “Економіко-правничий фаховий коледж  
Запорізького національного університету”

### РІЗНОВИДИ ФОРМ ДИСТАНЦІЙНИХ ЗАНЯТЬ З ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН СПЕЦІАЛЬНОСТІ ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА І СПОРТ

*У статті розглядаються основні технології дистанційного навчання, викладання фахових дисциплін онлайн для здобувачів закладів освіти за спеціальністю “фізична культура і спорт”. Проведено огляд теоретичних праць та практичних розробок вітчизняних вчених, який свідчить про наявність як об’єктивних недоліків, пов’язаних з якістю інтернет-зв’язку, нестачею місця для виконання рухових вправ тощо, так і певних суб’єктивних причин, серед яких зниження мотивації при вивченні теоретичного матеріалу, одноманітність форм і методів викладання. Запропоновано форми проведення занять, які сприяють зацікавленості та, відповідно, підвищенню якості знань з фахових дисциплін.*

**Ключові слова:** дистанційні технології; фахові дисципліни; форми онлайн занять; фізична культура і спорт.

*Лит. 10.*

**Anna Bahorka**, Ph.D.(Pedagogy), Lecturer of College of  
Economics and Law of Zaporizhzhia National University  
**Olena Esaulova**, Head of Physical Education of College of  
Economics and Law of Zaporizhzhia National University

### VARIETIES OF FORMS OF DISTANCE LEARNING IN THE PROFESSIONAL DISCIPLINES OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS

*The article considers the main technologies of distance learning for students of higher professional education. Modern information technologies open new perspectives to increase the efficiency of the educational process. There are many benefits of distance learning, such as flexibility – the ability to present the material, according to the individual abilities of students; relevance – the possibility of introducing the latest pedagogical, psychological, methodological ideas; interactivity – the active communication between students of the group and teacher, which significantly increases motivation to learn, improves learning; no geographical restrictions on education etc.*

*In addition to general online technologies, the teaching of professional subjects for future specialists in physical culture and sports has its own characteristics. Professional training of such specialists requires a lot of practical studies and it is impossible to learn practical skills online. So in our study, we consider online education as a variety among other forms, which suggests of distance technologies in the usual educational process and involves systematic interaction between the object and the subject of pedagogical activity. The participants of the pedagogical process can be anywhere with access to the Internet, classes or consultations in real time, current control, providing educational disciplines with electronic content. To increase interest in the study of professional disciplines, the following forms of classes are offered: web quest, lecture-provocation, sharing an online board, online crossword puzzle, web relay, using a three-dimensional body model, using a random question selection method.*

*Distance learning plays an increasing role in modern education; it opens the access to non-traditional sources of information, increases the efficiency of self-dependent work, provides completely new opportunities for creativity, finding and consolidating various professional skills, and allows teachers to implement fundamentally new forms and methods of teaching.*

**Keywords:** distance technologies; professional disciplines; forms of online classes; physical culture and sports.

**П**остановка проблеми. Пошуки оптимального методичного забезпечення освіти можна віднести до процесу систематичного та неперервного. З плином часу змінюються і запити, і проблеми, і пріоритети, й інтереси суспільства. Перед педагогами безупинно виникають нові вимоги, а саме: знайти підходи

до сучасних здобувачів освіти, бути готовим до постійної самоосвіти і підвищення кваліфікаційного рівня, одночасно мати хист до творчого та нестандартного мислення та зуміти навчити цьому майбутнього фахівця, засвоювати комп’ютерні та інші новітні технології та ефективно впроваджувати новачі в освітній

процес тощо. Лише завдяки пристосованості до вимог та умов, що швидко змінюються, в освітньому середовищі можливо забезпечити потреби ринку праці у професіоналах найвищого рівня.

Система освіти, яка традиційно формується десятиліттями, за останні роки зазнала істотної модернізації, що пов'язано зі швидким та успішним розвитком інформаційних і телекомунікаційних технологій. Суттєві зміни традиційних освітніх комунікацій яскраво проявляються у системі дистанційного навчання.

У закладах фахової передвищої та вищої освіти наразі особлива увага надається саме дистанційній формі навчання та особливостям її функціонування. Це зумовлено низкою причин, серед яких як "вимушеність" дистанційного навчання через пандемію Covid-19 у всьому світі, так і привабливість дистанційної форми за певну зручність та мобільність у порівнянні з традиційним очним навчанням.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідженням дистанційної освіти в Україні займалися вчені В. Биков, В. Бондаренко, І. Герасименко, Ю. Драгнев, В. Кухаренко, П. Ладика, В. Олійник, Є. Полат, А. Суценко та ін.

Наукові пошуки вивчення проблеми дистанційного навчання дали змогу трактувати це поняття з різних ракурсів: вважається об'єктивним наслідком процесу інформатизації і становлять перспективну, синтетичну, гуманістичну та інтегральну форми освіти [9]; технологія, що базується на принципах відкритого навчання, широко використовує комп'ютерні навчальні програми і з допомогою сучасних телекомунікацій створює освітнє середовище [1]; заочне навчання з використанням засобів комп'ютерних мереж [8]; комплекс освітніх послуг, що пропонуються здобувачам освіти через спеціалізоване телекомунікаційне інформаційне освітнє середовище, основу яких складає методологія, спрямована на індивідуальну роботу зі спеціальним структурованим навчальним матеріалом з різним ступенем спілкування між об'єктами (здобувачами освіти) і суб'єктами (викладачами, експертами тощо) освітнього процесу [5]; форма організації і реалізації освітнього процесу, в якому його учасники здійснюють навчальну взаємодію принципово екстериторіально [2].

Дистанційну форму освіти у дослідженні розглядаємо не як повноцінну і самодостатню форму навчання, а як різновид серед інших форм, який полягає у впровадженні дистанційних

технологій у звичний освітній процес, та передбачає систематичну взаємодію між об'єктом і суб'єктом педагогічної діяльності, при цьому перебуваючи у будь-якому місці з доступом до мережі інтернету; заняття або консультації як у реальному часі, так і офлайн; регулярний поточний контроль; повне забезпечення навчальних дисциплін електронним контентом [7].

Отже, дистанційна форма навчання потребує методичного забезпечення дисциплін на принципово новому якісному рівні, із застосуванням інноваційних та інтерактивних засобів і методів.

Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичної культури і спорту – специфічна галузь, що, безумовно, потребує у великому обсязі саме практичних занять. У сучасних реаліях підготовка таких фахівців активно вдосконалюється й модернізується.

Питання дистанційного навчання майбутніх фахівців фізичної культури і спорту розглядали у своїх дослідженнях науковці Е. Ахмедзянов, І. Гринченко, С. Гуменюк, О. Даниско, Н. Денисенко, О. Дмитрієв, Р. Клопов, О. Корносенко, О. Кучерявий, П. Петров, А. Суценко, І. Тараненко, В. Томашевський, В. Шандригось та ін. Як виявилось, аналіз наукових джерел показав, що означена проблема все таки є недостатньо дослідженою (передовсім, не вистачає результатів саме реалізації дистанційного навчання) і потребує постійного вивчення в умовах інтенсивного розвитку навчальних технологій.

**Мета статті.** Розглянути різновиди форм організації занять (на прикладі фахових дисциплін) при дистанційному навчанні майбутніх фахівців фізичної культури і спорту у ВСП "Економіко-правничий фаховий коледж ЗНУ" з метою визначення доцільності їх використання та ефективності засвоєння навчального матеріалу здобувачами освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Ефективність професійної підготовки майбутніх фахівців безпосередньо залежить від їх самомотивації та високого рівня самоорганізації, з одного боку, та можливостей закладу освіти та викладача впроваджувати принципово нові моделі навчання, що базуються на роботі з комп'ютерними технологіями, з іншого. Викладач покликаний розробити електронний контент з унікальним змістовим наповненням, проводити онлайн-консультації з використанням інтерактивної подачі матеріалу і нестандартних завдань, скласти адаптовані комплекси вправ тощо. Тож, джерелом інформації в цих моделях є бази даних у віртуальному навчальному середовищі, викладач виступає у ролі координатора освітнього процесу, а здобувач

освіти – у ролі інтерпретатора знань. Отже, діяльність студента з пасивного отримання знань перетворюється на діяльність з їх активного пошуку.

Навчання з елементами дистанційної форми особливо актуальне для цієї галузі, адже специфіка спеціальності “фізична культура і спорт” полягає в одночасному навчанні студента і щільному графіку його тренувально-змагальних зборів. Тому дуже важливо мати можливість контакту “викладач-студент”, незалежно від місцезнаходження та виконання поточних навчальних завдань у будь-який зручний час для студента-спортсмена.

З іншого боку, спеціальність “фізична культура і спорт” відрізняється від інших педагогічних спеціальностей тим, що професійно-орієнтовані дисципліни мають практичний характер, а тому актуалізується потреба отримати теоретичні знання доповнювати практичними вміннями у спортивних залах, на стадіонах, в басейнах тощо. Таким чином, перехід на повне дистанційне навчання для здобувачів освіти з цієї спеціальності неможливий.

З огляду на вищесказане й активне повсюдне впровадження дистанційного навчання, фахова підготовка здобувачів освіти спеціальності “фізична культура і спорт” потребує нагального доопрацювання та вдосконалення з максимальним збереженням практичної спрямованості навчання.

Дослідження проводилося протягом лютого-квітня 2021 р. серед здобувачів освіти спеціальності “фізична культура і спорт” II (41 студент) та III (27 студентів) курсів. Дослідження полягало у розробці, впровадженні та перевірці ефективності комплексу методів для дистанційного навчання.

Авторській розробці передували аналіз наявних розробок, методів, позитивного досвіду з проблеми від українських науковців, педагогів – І. Большакової [3], В. Гейтенка [4], О. Даниско, О. Корносенко, І. Тараненко [6], Н. Терентьєвої [10].

Комплекс авторської розробки передбачав форми занять (форми викладу матеріалу), що доцільно застосовувати у професійній підготовці майбутніх фахівців фізичної культури і спорту. Це:

- веб-квест – створення інструкції з поетапними завданнями (останнє має бути з певним словом чи фразою). Допустиме використання веб-ресурсів. Студенти наввипередки проходять квест (наприклад, на занятті з дисципліни “Теорія і методика фізичної культури”): розв’язати задачу на розрахунок загальної щільності уроку – відповідь на попереднє завдання буде сторінкою певного навчального посібника, на якій треба

знайти три ключові слова у тексті, які треба трактувати чи охарактеризувати; на занятті з дисципліни “Харчування”: виконати розрахунок добової норми калорій для спортсмена за заданими параметрами (вага, зріст, вік, стать) – від відповіді на попереднє завдання треба відняти калорійність певних продуктів харчування за 100 гр. – визначити, який макроелемент за порядковим номером в таблиці Менделєєва вийшов – описати його тощо);

- лекція-провокація – навмисне допущення помилок під час лекції (наприклад, на занятті з дисципліни “Футбол з методиками викладання” неправильно пояснити правила гри; на занятті з дисципліни “Вступ до спеціальності” переплутати підписи прізвищ до фотографій видатних спортсменів тощо). Викладач може попередити студентів, щоб були уважними і знаходили помилки, а може діяти без попередження (робити паузи після так званих провокацій). У кінці заняття заохочуються найуважніші слухачі;

- спільне використання онлайндошки – можливість писати або малювати у реальному часі, використовуючи демонстрацію екрана (наприклад, на занятті з дисципліни “Гімнастика з методиками викладання” дати завдання студентам кожному за чергою схематично зобразити / замалювати гімнастичні стійки; на занятті з дисципліни “Гандбол з методиками викладання” за чергою доповнювати схему “Техніка і тактика гандболу” тощо);

- онлайн-кросворд – розв’язання усього кросворду на час або по одному слову за чергою (наприклад, на занятті з дисципліни “Фізіологія спорту” кросворд у кінці заняття як перевірка засвоєння нового матеріалу або навпаки – на початку як перевірка домашнього завдання; на занятті з дисципліни “Педагогіка” кросворд паралельно з поясненням нової теми – вивчили поняття – знайшли його місце у кросворді тощо);

- веб-естафета – відповідь студента на питання та задавання питання наступному студенту, ніби передаючи один одному естафету (наприклад, на занятті з дисципліни “Легка атлетика з методиками викладання” питання з видів та техніки стрибків; на занятті з дисципліни “Туризм з методиками викладання” питання щодо видів туризму тощо); на занятті з дисципліни “Масаж” розробити алгоритм проведення масажу за запитом клієнта тощо);

- використання тримірної моделі частин тіла – наочні електронні посібники (наприклад, на занятті з дисципліни “Анатомія” пояснення нової теми із синхронною візуалізацією на анатомічному атласі; на занятті з дисципліни “Атлетизм”

демонстрація м'язів, що працюють під час виконання тієї чи тієї вправи тощо);

- відео- та мультимедіалекції, відеопрезентації, онлайн-тренажери, онлайн-тести, опитування з використанням рандомного способу вибору питання тощо;

- адаптовані комплекси вправ для виконання в умовах обмеженої площі (переважно в домашніх умовах) з різних видів спорту (наприклад, на занятті з дисципліни “Легка атлетика з методиками викладання” підготовчі вправи для засвоєння техніки або елементів техніки видів легкої атлетики (спортивна ходьба, низький старт, спеціальні вправи легкоатлета та ін.); на занятті з дисципліни “Настільний теніс” вправи на володіння м'ячиком та координацію рухів тощо.

Безсумнівно, проводити повноцінне навчання рухових навичок неможливо в умовах дистанційної форми, однак з кожної практичної дисципліни можливо підібрати такий комплекс вправ, який реально і безпечно виконати поза закладом освіти.

Заняття з використанням запропонованих методів із розробленого комплексу проводились протягом трьох місяців дистанційного навчання. Критерієм ефективності застосування вищеперерахованих методів вважаємо показник успішності (кількість академічних заборгованостей), рівень засвоєння дисциплін (співвідношення високого / середнього / достатнього / низького рівня) та сформованість зацікавленості безпосередньо у здобувачів освіти (за допомогою анкетування).

Результати дослідження дають підстави стверджувати:

- показник успішності сягнув позначки 100 % на III курсі та 92 % на II курсі (8 % студентів за результатами сесії мали академічні заборгованості з фахових дисциплін);

- рівні засвоєння фахових дисциплін розподілилися так: високого (оцінка “відмінно”) досягли 23 % здобувачів освіти, середнього (оцінка “добре”) – 37 %, достатнього (оцінка “задовільно”) – 40 %, низького рівня (оцінка “незадовільно”) – 8 %;

- зацікавленість у вивченні фахових дисциплін за рахунок використання розроблених методів підвищилася, про що свідчать такі відповіді респондентів (здобувачів освіти): на питання “Оцініть за п'ятибальною шкалою рівень зацікавленості вивчення фахових дисциплін під час дистанційного навчання” 84 % поставили оцінку “5”, 10 % – “4”, 4 % – “3”.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Підсумовуючи, можемо констатувати, що сучасна система дистанційної освіти,

безперечно, має низку суттєвих переваг. Це навчання в індивідуальному темпі, мобільність, територіальна незалежність, різноманіття форм організації занять, можливість ефективного зворотного зв'язку та ін. Завдяки методичним прийомам та інтерактивним розробкам викладачів різних дисциплін, можливо підвищити зацікавленість здобувачів освіти до вивчення навчального матеріалу, і, відповідно, підвищувати ефективність навчання загалом.

Однак професійна підготовка майбутніх фахівців фізичної культури і спорту не може обмежуватися використанням технологій лише дистанційного навчання. Неможливо віртуально повноцінно оволодіти технікою рухів, засвоїти техніку та тактику спортивних ігор, скласти контрольні нормативи, оволодіти методикою викладання та ін. Майбутнє – за змішаними формами навчання, де поруч з дистанційними обов'язково проходять практичні заняття під керівництвом викладача.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Андрусенко Н. В. Дистанційне навчання в Україні. Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія : матеріали міжвуз. вебінару (м. Вінниця, 31 берез. 2017 р.) / відп. ред. Л. Б. Ліщинська. Вінниця : ВТЕІ КНТЕУ, 2017. С. 7–10.

2. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти. Київ: Атіка, 2009. 684 с.

3. Большакова І. Огляд практик дистанційного навчання. Запис онлайн-трансляції. URL: <https://nus.org.ua/articles/praktyky-ta-pidhody-dystantsijnogo-navchannya-rekomendatsiyi-dlya-vchyteliv/>

4. Гейтенко В.В., Сорокін Ю.С. Організаційно-педагогічні умови дистанційних технологій навчання зі студентами спеціальності “фізична культура і спорт”. URL: [http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/29/part\\_1/20.pdf](http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/29/part_1/20.pdf)

5. Герасименко І. В. Система підтримки дистанційного навчання як складова інформаційного середовища ВНЗ. *Проблеми сучасної педагогічної освіти: зб. ст.* Ялта: РВВ КГУ, 2013. Вип. 40, ч. 4. С. 22–30.

6. Даниско О., Корносенко О., Тараненко І. Специфіка та перспективи використання дистанційних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту. *Екстрене дистанційне навчання в Україні: Монографія* / За ред. В.М. Кухаренка, В.В. Бондаренка. Харків: Вид-во КП “Міська друкарня”, 2020. С.185–197.

7. Конох А., Багорка А., Напалкова Т. Використання

дистанційних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців фізичної культури і спорту. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. пр.* Вип.2. Бердянськ : БДПУ, 2020. С.289–300.

8. Ладика П. І. Дистанційне навчання в системі підготовки фахівців з фізичної культури і спорту. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія № 15. "Науково-педагогічні проблеми фізичної культури / Фізична культура і спорт"*. Зб. наукових праць / За ред. Г.М. Арзютова. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. Випуск 5 К (61) 15. С. 270–273.

9. Сущенко А.В. Інформаційно-комунікаційні технології і засоби навчання в професійній підготовці майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту. *Вісник Запорізького національного університету. Серія "Фізичне виховання і спорт"*. 2012. № 1 (7). С. 104–111.

10. Терентьєва Н. О. Особливості дистанційної підготовки магістрантів факультетів фізичної культури. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2019, Том 69, №1. С.139–148.

#### REFERENCES

1. Andrusenko, N. V. (2017). Dystantsiine navchannia v Ukraini [Distance learning in Ukraine]. *Dystantsiine navchannia yak suchasna osvithna tekhnolohiia : materialy mizhvuz. vebinaru (m. Vinnytsia, 31 berez. 2017 r.)* – Distance learning as a modern educational technology: Interuniversity Proceedings Webinar (Vinnytsia, March the 31<sup>st</sup>, 2017). (Ed.). L. B. Lishchynska. Vinnytsia, pp. 7–10. [in Ukrainian].

2. Bykov, V. Yu. (2009). Modeli orhanizatsiinykh system vidkrytoi osvity [Models of organizational systems of open education]. Kyiv, 684 p. [in Ukrainian].

3. Bolshakova, I. Ohliad praktyk dystantsiinoho navchannia [Review of distance learning practices]. *Record an online broadcast*. Available at: <https://nus.org.ua/articles/praktyky-ta-pidhody-dodystantsijnogo-navchannya-rekomendatsiyi-dlya-vchyteliv/> [in Ukrainian].

4. Heitenko, V.V. & Sorokin, Yu.S., Orhanizatsiino-pedahohichni umovy dystantsiinykh tekhnolohii navchannia zi studentamy spetsialnosti "fizychna kultura i sport" [Organizational and pedagogical conditions of distance learning technologies with students majoring in "physical culture and sports"]. Available at: [http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/29/part\\_1/20.pdf](http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/29/part_1/20.pdf) [in Ukrainian].

5. Herasymenko, I. V. (2013). Systema pidtrymky

dystantsiinoho navchannia yak skladova informatsiinoho seredovyscha VNZ [Distance learning support system as a component of the university information environment]. *Problems of modern pedagogical education: coll. of articles*. Yalta, Vol. 40, part. 4. pp. 22–30. [in Ukrainian].

6. Danysko, O., Kornosenko, O. & Taranenko, I. (2020). Spetsyfika ta perspektyvy vykorystannia dystantsiinykh tekhnolohii u protsesi profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv z fizychnoi kultury i sportu [Specifics and prospects of using remote technologies in the process of professional training of future specialists in physical culture and sports]. *Emergency distance learning in Ukraine: Monograph*. (Ed.). V.M. Kukharenko, V.V. Bondarenko. Kharkiv, pp.185–197. [in Ukrainian].

7. Konokh, A., Bahorka, A. & Napalkova, T. (2020). Vykorystannia dystantsiinykh tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv fizychnoi kultury i sportu. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu* [The use of remote technologies in the training of future specialists in physical culture and sports]. *Scientific notes of Berdyansk State Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences: coll. Science. works*. Vol.2. Berdiansk, pp.289–300. [in Ukrainian].

8. Ladyka, P. I. (2015). Dystantsiine navchannia v systemi pidhotovky fakhivtsiv z fizychnoi kultury i sportu [Distance learning in the system of training specialists in physical culture and sports]. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after Mykhaylo Drahomanov. Series No. 15. "Scientific and pedagogical problems of physical culture / Physical culture and sports"*. Coll. scientific works. (Ed.). H.M. Arziutova. Kyiv, Vol. 5 K (61) 15. pp. 270–273. [in Ukrainian].

9. Sushchenko, A.V. (2012). Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia v profesiinii pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv fizychnoho vykhovannia i sportu [Information and communication technologies and teaching aids in the training of future specialists in physical education and sports]. *Bulletin of Zaporizhzhya National University. Series "Physical Education and Sports"*. No. 1 (7). pp. 104–111. [in Ukrainian].

10. Terentieva, N. O. (2019). Osoblyvosti dystantsiinoi pidhotovky mahistrantiv fakultetiv fizychnoi kultury [Features of distance training of undergraduates of faculties of physical culture]. *Information technologies and teaching aids*. Vol. 69, no.1, pp.139–148. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 15.10.2021

УДК 378.011.3-051:373.3:004

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.248540>

**Іван Василиків**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри математики, інформатики та методики їх викладання у початковій школі  
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

### **ОБ'ЄКТИВНА НЕОБХІДНІСТЬ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У СФЕРІ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

*У статті визначено педагогічні умови, що сприяють ефективності процесу формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи, а саме: створення у закладі вищої освіти інформаційно-педагогічного середовища, спрямованого на формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи; активна участь їх у професійній діяльності з метою формування позитивної мотивації та методичного досвіду раціонального використання інформаційних технологій у професійно-методичній діяльності. Удосконалення змісту, форм, методів і прийомів, педагогічного та методичного забезпечення освітнього процесу у закладі вищої освіти, з метою формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи.*

**Ключові слова:** інформаційні технології; майбутній учитель початкової школи; компетентність; електронні освітні ресурси; презентації; молодші школярі.

*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**

### **OBJECTIVE NECESSITY OF IMPROVEMENT OF TRAINING OF PRIMARY CLASS TEACHER IN THE FIELD OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE CONDITIONS OF REFORMATION**

*The article deals with the pedagogical conditions that contribute to the effectiveness of the process of formation of information competence of future primary school teachers, namely: creation in the institution of higher education of information and pedagogical environment aimed at the formation of information competence of future primary school teachers; their active participation in the professional activities in order to form a positive motivation and methodological experience of rational use of information technology in professional and methodological activities. The authors pays attention on the improving the content, forms, methods and techniques, pedagogical and methodological support of the educational process in higher education, in order to form the information competence of future primary school teachers.*

*The urgency of modern informatization determines the need for a comprehensive solution to the scientific and pedagogical problem of creating a professionally oriented information and educational environment in different areas: higher, vocational and secondary education, with appropriate adaptation of electronic educational resources (EER) to the personal needs of schoolchildren and students, as well as requests for advanced training or retraining of those who have some practical development experience.*

*The purpose of creating EER is to modernize the education, content educational space, ensuring equal access for participants of educational process to high-quality educational and methodical materials, regardless of their place of residence and form of education, created on the basis of information technology.*

**Keywords:** information technologies; future primary school teacher; competence; electronic educational resources; presentations; junior high school students.

**Постановка проблеми.** У процесі формування інформаційної компетентності професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів існує ряд вимог: зростанням потреб суспільства у вчителів здатних впроваджувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології, недостатньо розроблені теоретико-методичні засади їх підготовки у закладах вищої педагогічної освіти; зростання вимог до рівня інформаційної компетентності

майбутніх учителів початкової школи та недостатньою розробленістю теоретико-методологічних засад їх формування.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретичні засади впровадження ІТ в освітній процес початкової школи досліджували В. Андрієвська [3], Г. Ломаковська [6], Ю. Первін [9], О. Снігур [10] та ін.; положення щодо формування інформаційної компетентності



майбутніх учителів початкових класів сформулювали В. Барановська [4], В. Коткова [5], І. Онищенко [7], Л. Петухова [8] та ін.

**Мета статті:** полягає в дослідженні рівня сформованості інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

**Виклад основного матеріалу.** Вважається, що інформатизація вітчизняної системи освіти почалася з 1985 р., коли було прийнято рішення про направлення в сферу освіти перших персональних ЕОМ і про введення до програми середньої школи навчального предмету “Основи інформатики та обчислювальної техніки”. Однією з головних цілей вивчення цього предмету в школах було формування в учнів комп’ютерної грамотності, під якою розумілося володіння навичками розв’язання завдань з допомогою ЕОМ, а також розуміння основних ідей інформатики та ролі інформаційних -технологій у розвитку суспільства.

Історія інформатизації вітчизняної системи освіти за значно невеликий проміжок часу пережила кілька етапів, постійно змінювалася, удосконалювалася, структурувалися її цілі і завдання. Усі реформи системи освіти й сам процес її інформатизації не могли не торкнутися і початкової школи. Інформатизація позначена такими напрямками:

- застосування електронних освітніх ресурсів при навчанні учнів;
- навчання молодших школярів практичних навичок використання засобів ІТ для розв’язання комунікативних і пізнавальних завдань;
- викладання пропедевтичного курсу інформатики у початковій школі;
- розвиток інформаційно-освітнього середовища початкової школи.

Охарактеризуємо більш детально кожний з перерахованих напрямів.

Поняття ЕОР в Україні стало загальноживим. З публікацією “Положення про ЕОР” закріпилося його базове визначення в Україні: “Електронні освітні ресурси (ЕОР) – вид засобів освітньої діяльності (навчання та ін.), що існують в електронній формі, є сукупністю електронних інформаційних об’єктів (документів, документованих відомостей та інструкцій, інформаційних матеріалів, процесуальних моделей та ін.), які розташовуються і подаються в освітніх системах на запам’ятовуючих пристроях електронних даних” [1].

Під електронними освітніми ресурсами (ЕОР) будемо розуміти навчальні матеріали, для виконання яких використовуються електронні пристрої. Незважаючи на різноманіття різних текстових і гіпертекстових електронних

матеріалів, найбільшу популярність в початковій освіті завоювали мультимедійні ЕОР, що зумовлено психолого-педагогічними закономірностями навчальної-діяльності в початковій школі.

У цьому аспекті становить інтерес дослідження О. М. Снігур [10], в якому узагальнені дидактичні особливості застосування елек-тронних освітніх ресурсів на різних етапах уроку в початковій школі. Спираючись на результати означеного дослідження, можна виділити найбільш продуктивні прийоми використання ЕОР для розв’язання конкретних дидактичних завдань з урахуванням психолого-педагогічних особливостей молодших школярів: індивідуальна робота з електронним навчальним посібником з метою навчання, самоконтролю, дослідження, створення освітнього продукту та ін.; робота з електронними освітніми ресурсами на уроках для отримання консультативної допомоги, з метою розвитку навичок спільної навчальної діяльності, взаємодопомоги, відповідальності за загальний результат та ін.; використання електронних ресурсів як джерела навчальної інформації при роботі в групах; застосування можливостей ІТ для оформлення та подання результатів індивідуальної або групової проєктної діяльності молодших школярів; естафета, рольова гра, одним з етапів якої є виконання інтерактивних завдань електронного навчального посібника, що стимулює пізнавальну активність молодших школярів; колективно-індивідуальна робота та індивідуальне виконання школярем інтерактивного завдання електронного навчального посібника. Згідно з дослідженням В. Коткової [5] і численними публікаціями стосовно практичного досвіду використання ЕОР освітньої діяльності. можна стверджувати, що використання електронних освітніх ресурсів дає змогу підвищити ефективність процесу навчання молодших школярів, якщо дотримуватися вікових та психолого-педагогічних особливостей означеного віку.

ЕОР можуть бути класифіковані за рядом факторів, наприклад:

- 1) особливістю діяльності учня при використанні ЕОР;
  - 2) характером взаємодії вчителя і учня в умовах використання ЕОР;
  - 3) спрямованістю на навчальний предмет;
  - 4) способом розповсюдження або створення.
- Існує класифікація ЕОР:

- *Пояснювально-ілюстративні* ЕОР, які служать засобом візуалізації викладеного вчителем матеріалу. Найбільш поширеним видом таких ЕОР виступають різноманітні презентації.

## ОБ'ЄКТИВНА НЕОБХІДНІСТЬ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У СФЕРІ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

- *Практичні* ЕОР, які надають учню можливість відпрацювання та закріплення навчального матеріалу. До них можна віднести розвивальні та імітаційні ігри, предметно-орієнтовані середовища і ін.

- *Контролюючі* ЕОР, які дають можливість проконтролювати й оцінити результативність навчальної діяльності школяра. Найбільш поширені з них – різноманітні тести.

Використання ЕОР у навчальному процесі сприяє реалізації різноманітних варіантів взаємодії вчителя і учня

1. Використання ЕОР на уроці вчителем при відсутності самостійного взаємодії учня з його змістом. 2. Використання ЕОР на уроці вчителем і взаємодія учня з його змістом під керівництвом учителя. 3. Використання ЕОР учням у процесі самостійної роботи згідно з рекомендаціями вчителя. 4. Використання ЕОР учнем на уроці й у позаурочній діяльності згідно з його індивідуальним вибором і рекомендаціями вчителя. 5. Використання ЕОР у позаурочній діяльності при домінуючій ролі учня.

За спрямованістю ЕОР на навчальний предмет можна розрізнити:

- 1) монопредметні ЕОР;
- 2) міждисциплінарні ЕОР, які дають змогу інтегрувати в кілька предметів;
- 3) ЕОР, які орієнтовані на формування у молодших школярів універсальних навчальних дій.

За способом розповсюдження або створення ЕОР поділяються на:

- 1) ЕОР, що входять до стандартних навчально-методичних комплексів з навчального курсу або освітньою програмою;
- 2) ЕОР, що є частиною єдиної кількості лекцій цифрових освітніх ресурсів, розробленої у рамках програми інформатизації і підтримує навчальні предмети освітнього стандарту початкової школи;
- 3) ЕОР, розроблені авторськими колективами або окремими вчителями.

У чинному шкільному освітньому стандарті [2] початкової школи відведена величезна роль у розвитку інформаційної грамотності учнів як важливої складової універсальних навчальних дій. На підставі цього, в освітній програмі початкової школи міститься підпрограма формування інформаційно-комунікаційної компетентності (ІКК) учнів, яка характеризує ІТ як *інструментарій універсальних навчальних дій*. Зміст, обґрунтованість і системність запропонованої програми розвитку ІКК молодших школярів суттєво перебиває всі раніше викладені програми формування комп'ютерної або інформаційної грамотності в рамках окремих

курсів початкової школи. Тому для вивчення можливостей розвитку і утримання ІКК молодших школярів обмежимося розглядом цієї програми. Особливе значення у ній надається розвитку в учнів початкових класів навчальної ІКК, яка визначається як “здатність вирішувати навчальні завдання з використанням інструментів ІКТ та джерел інформації у відповідності з віковими потребами і можливостями молодшого школяра”.

За твердженням В. Барановської [3], компетентність – сукупність знань та вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності; рівень оволодіння певною діяльністю; здатність та вміння здійснювати необхідну діяльність; спроможність і готовність застосовувати знання, уміння і особисті якості для успішної діяльності в певній галузі; вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності; спеціальні вміння для виконання певних професійних обов'язків відповідно до певних професійних стандартів.

Основний зміст програми “Формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів” реалізується засобами різних навчальних предметів початкової школи. При плануванні змісту освіти молодших школярів в галузі інформаційних технологій важливо враховувати те, щоб формування того чи того елемента ІТ-компетентності було безпосередньо пов'язане з його застосуванням.

Тим самим забезпечується:

- мотивація застосування засобів ІТ відповідно до мети навчання предмету;
- вбудований контроль результатів освоєння ІТ;
- підвищення ефективності застосування ІТ у цьому предметі;
- формування цифрового портфолію учня з предмету, необхідного для оцінювання результатів освоєння цього предмету.

Підпрограма формування ІКК є широкою і включає в себе всі можливі аспекти роботи з інформацією різної природи: тексти на рідній та іноземних мовах; числові дані, отримані в результаті вимірювання або обчислення; власні комп'ютерні рисунки, слайди і цифрові фотознімки, аудіо та відеозаписи; діаграми, графіки. Особливе значення у програмі відводиться прищеплюванню культури роботи із засобами ІТ, спираючись при цьому на ергономічні і здоров'язберігаючі технології [5].

Важливим для будь-якої людини є забезпечення власної інформаційної безпеки. Молодші школярі цілком готові до вивчення деяких найпростіших принципів означеного виду безпеки, котрі можуть істотно полегшити їхню

навчальну діяльність. Для цього необхідно розуміння учнями файлової організації зберігання і розповсюдження інформації. Учні молодших класів оволодівають навичками копіювання і збереження файлів, вчать використовувати для зберігання інформації зовнішні носії, наприклад, флешки, здійснюють упорядкування файлів усередині папок.

У дисертаційному дослідженні В. Андрієвської порушено проблему підготовки майбутнього вчителя початкової школи до використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності (Харків, 2019 р.) [3] та на цій основі представлено авторську модель підготовки майбутнього вчителя початкової школи до використання ІКТ у професійній діяльності.

Практикою доведено, що найбільш популярним навчальним продуктом у початковій школі є комп'ютерна презентація. Наочність створення презентацій і ефектність одержуваного результату роблять таку роботу цілком доступною і зрозумілою для учнів навіть першого класу. Надалі робота з презентацією може бути диференційована і заглиблена, при цьому з'являються презентації-підручники, презентацій-каталоги, презентації, бази даних і т. д. Це можливо завдяки додаванню на екран зображення, звуку, тексту, використання гіперпосилань і керуючих об'єктів. Презентація може виступати основним доповнювачем усного повідомлення; для цього учневі необхідно навчитися виділяти в тезовій формі основні думки викладеного матеріалу.

Однією з важливих відмінних характеристик освіченості учня є його вміння ефективно організувати пошук необхідної інформації. Розвиток пошукової інформаційної діяльності починається ще в дошкільному віці розвивається протягом усього освітнього процесу, а вже в початковій школі набуває рис системності. У зв'язку з цим, дуже важливим є навчання учнів засобів інформаційного пошуку в електронних джерелах, у тому числі і в мережі Інтернет. Для цього необхідне первинне ознайомлення з пошуковими системами й інформаційними структурами (база даних, таблиці, діаграми та ін.), а так само навчання на конкретних прикладах формулювати пошуковий запит, інтерпретувати знайдену інформацію та оцінювати її адекватність.

Значущим аспектом соціалізації людини є її життєві можливості. У початковій школі закономірно виникає необхідність освоєння сучасних і популярних засобів дистанційного контакту. Сьогодні такими засобами можна

назвати електронну пошту, чат, форум, аудіо- та відеоконференції і т.д. Від учня вимагається вміння відправляти письмове або мультимедійне повідомлення в інформаційно-комунікаційному освітньому середовищі, фіксувати хід і результат колективного обговорення на екрані, у файлах, вести щоденник спілкування, організувати соціальну взаємодію всередині колективу.

Особливе значення у розвитку та навчанні молодших школярів відіграють процеси алгоритмізації та моделювання. Використання інструментів ІТ дає змогу більш продуктивно і творчо організувати роботу школярів, пов'язану з плануванням і проведенням досліджень об'єктів і процесів реального світу. При цьому школяр може виступати як дослідником навколишньої дійсності, що реалізує відповідний уже наявний план, фіксуючи і інтерпретуючи отриману інформацію, так і учасником віртуального експерименту, дослідником і керівником штучних лабораторій і конструктором.

**Висновки.** Таким чином, зміст навчання молодших школярів у галузі використання ІТ для розв'язання комунікативних і пізнавальних завдань відображає стан і рівень інформаційних процесів у суспільстві. При цьому шкільна освіта, орієнтуючись на концепцію розвитку та освіти дитини, прагне адаптувати сучасні соціально-інформаційні технології до вікових можливостей і дидактичних потреб дітей молодшого шкільного віку.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Про інформацію: Закон України від 2 жовт. 1992 р. № 2657-ХІІ (в ред. Закону України від 23 черв. 2005 р. № 2707-ІV).
2. Постанова Кабінету Міністрів від 21.02.2018р. №87 "Про затвердження Державного стандарту початкової освіти". "Державний стандарт початкової освіти".
3. Андрієвська В. М., Олефіренко Н. В. Мультимедійні технології у початковій ланці освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2010. № 2. С. 16.
4. Барановська В. М. Сутність поняття "система інформатичних компетентностей". *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 14 (21). С. 48–59.
5. Коткова В.В. Педагогічні умови формування інформатичних компетентностей студентів – майбутніх учителів початкових класів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2011. № 2. URL : <http://www.journal.iitta.gov.ua> (дата звернення: 22.07.2017)

**ОБ'ЄКТИВНА НЕОБХІДНІСТЬ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ  
У СФЕРІ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

6. Ломаковська Г. В., Проценко Г. О. Науково-педагогічний проект "ІТ освіта" як складова системи підготовки фахівців для забезпечення потреб ІТ-індустрії України. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2012. № 2. С. 28–29. URL :<http://nbuv.gov.ua/UJRN> (дата звернення : 23.12.2018)

7. Онищенко І. В. Вплив інформатизації вищої педагогічної освіти на процес формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів. *Вісник Черкаського університету*. Сер. : Педагогічні науки. 2016. № 7. С. 31–37. URL : <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/1592> (дата звернення : 17.05.2016).

8. Петухова Л. Є., Бальоха А. С. Інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Science and Education in New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2016. IV (39). Issue 79. P. 60–64.

9. Первин Ю.А. Курс "Информационная культура" и начальная школа. *Компьютерные инструменты в образовании*. 1998. № 6. С. 5–11.

10. Снігур О.М. Формування вмінь використовувати засоби інформаційних технологій у майбутній професійній діяльності вчителя початкової школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2007. 22 с.

#### REFERENCES

1. Pro informatsiiu: Zakon Ukrainy vid 2 zhovt. 1992 r. № 2657- XII (v red. Zakonu Ukrainy vid 23 cherv. 2005 r. No. 2707-IV). [About information: Law of Ukraine of October the 2<sup>nd</sup>. 1992 No. 2657-XII (as amended by the Law of Ukraine of June the 23<sup>rd</sup>, 2005 No. 2707-IV).] [in Ukrainian].

2. Postanova Kabinetu Ministriv vid 21.02.2018r. №87 "Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu pochatkovoї osvity" [Resolution of the Cabinet of Ministers of February the 21<sup>st</sup>, 2018 №87 "On approval of the State standard of primary education"]. "State standard of primary education". [in Ukrainian].

3. Andriievskaya, V. M. & Olefirenko, N. V. (2010). Multymediini tehnologii u pochatkovii lantsi osvity [Multimedia technologies in primary education]. *Information technologies and teaching aids*, no. 2. p. 16. [in Ukrainian].

4. Baranovska, V. M. (2014). Sutnist poniattia "systema informatychnykh kompetentnosti" [The essence of the concept of "system of information competencies"]. *Scientific journal of NPU named*

*after Mykhaylo Drahomanov*. Kyiv, Vol. 14 (21). pp. 48–59. [in Ukrainian].

5. Kotkova, V.V. (2011). Pedagogichni umovy formuvannia informatychnykh kompetentnosti studentiv – maibutnykh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Pedagogical conditions for the formation of information competencies of students - future primary school teachers]. *Information technologies and tools*. No. 2. Available at : <http://www.journal.iitta.gov.ua> (accessed 22 July 2017). [in Ukrainian].

6. Lomakovska, H. V. & Protsenko, H. O. (2012). Naukovo-pedahohichniyi proekt "IT osvita" yak skladova systemy pidhotovky fakhivtsiv dlia zabezpechennia potreb IT-industrii Ukrainy [Scientific and pedagogical project "IT education" as a component of the training system to meet the needs of the IT industry of Ukraine]. *Computer at school and family*. No. 2. pp. 28–29. Available at: <http://nbuv.gov.ua/UJRN> (accessed 23 Dec.2018) [in Ukrainian].

7. Onyshchenko, I. V. (2016). Vplyv informatyzatsii vyshchoї pedahohichnoi osvity na protses formuvannia informatychnykh kompetentnosti maibutnykh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Influence of informatization of higher pedagogical education on the process of formation of information competencies of future primary school teachers]. *Bulletin of Cherkasy University. Ser. : Pedagogical sciences*. No. 7. pp. 31–37. Available at: <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/1592> (accessed 17 May. 2016). [in Ukrainian].

8. Petukhova, L. Ye. & Balokha, A. S. (2016). Informatsiino-komunikatsiine pedahohichne sere dovyshe v konteksti profesiinoї pidhotovky maibutnykh uchyteliv pochatkovoї shkoly [Information and communication pedagogical environment in the context of professional training of future primary school teachers]. *Science and Education in New Dimension. Pedagogy and Psychology*. IV (39). Issue 79. pp. 60–64. [in Ukrainian].

9. Pervin, Yu.A. (1998). Kurs "Informatsionnaya kultura" i nachalnaya shkola ["Information culture" and primary school]. *Computer tools in education*. No. 6. pp. 5–11. [in Ukrainian].

10. Snihur, O. M. (2007). Formuvannia vmin vykorystovuvaty zasoby informatychnykh tehnologii u maibutnii profesiinii diialnosti vchytelia pochatkovoї shkoly [Formation of skills to use information technology tools in the future professional activity of an elementary school teacher]. *Extended abstract of candidate's thesis*. 22 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 22.09.2021

УДК 378.635.5:378.383

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.248542>

**Тетяна Сніца**, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри іноземних мов  
Національної академії Державної прикордонної служби України  
імені Богдана Хмельницького

### ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

У статті проаналізовано роль та значення іноземних мов у процесі виконання офіцерами-прикордонниками професійних обов'язків в умовах ситуацій культурних перетинань. Авторкою проведено аналіз окремих теоретичних праць вітчизняних та зарубіжних дослідників щодо необхідності оволодіння іноземними мовами майбутніми фахівцями різних спеціальностей. Розкрито сутність поняття "міжкультурна взаємодія"; обґрунтовано ефективність використання інтерактивних технологій та методів навчання з метою формування світогляду майбутніх офіцерів і розвитку навичок спілкування іноземною мовою.

**Ключові слова:** офіцер-прикордонник; професійна підготовка; професійна діяльність; міжкультурне середовище; взаємодія; іноземна мова.

*Лім. 7.*

**Tetiana Snitsa**, Ph.D. (Pedagogy), Lecturer of the Foreign Languages Department  
Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine

### PECULIARITIES OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING TO FUTURE BORDER GUARD OFFICERS

A qualitatively new level of relations between states and nations, as well as Ukraine's participation in world events, provide for changes in the system of training future border guard officers. The expansion of international cooperation, the organization of joint operational protection of the state border with EU member states require the personnel of the State Border Guard Service of Ukraine to know the cultural and national characteristics of other countries, the ability to communicate with foreign colleagues and citizens crossing the state border, to positively solve disputes, to be impartial and polite. Foreign language is one of the effective means to achieve these goals. The foreign language classes form the cadets' ability to abstract from their own real "role" in life and imagine the world from the perspective of a native speaker of another language and culture. To achieve productive learning, a foreign language instructor is expected to use a great deal of cultural knowledge, various forms and methods of teaching and upbringing.

Cadets learning a foreign language have to learn how to respond appropriately to their interlocutor's non-verbal messages. However, it is not necessary to imitate other people's behavior and communication patterns; they must be learned for successful performance of official duties at state border checkpoints. In the process of teaching a foreign language the individuality of languages and cultures should be highlighted. Knowledge of a foreign language is especially valuable if it is linked to cultural knowledge, knowledge about attitudes, perceptions, and stereotypes of people who speak the foreign language being studied.

The author has analyzed some theoretical works of Ukrainian and foreign researchers on the necessity of mastering foreign languages by future specialists. The definition of the concept of "intercultural interaction" is given; the effectiveness of using interactive technologies and teaching methods to form the worldview of future officers and develop communication skills in a foreign language is substantiated.

In the article there is given an example of the organization of the lecture course of the discipline "Linguistic and Cultural Studies", the analyses the effectiveness of the use of role-playing games for teaching a foreign language in a professional direction.

**Keywords:** border guard officer; professional training; professional activity; intercultural environment; interaction; foreign language.

**П**остановка проблеми у загальному вигляді. Інтеграційні процеси, які є закономірним результатом невинного розвитку людської цивілізації, невідворотно проникають в усі сфери життєдіяльності (політичну, економічну, соціальну, культурну) і приводять до розвитку контактів між країнами, організаціями, установами та окремими

громадянами. Зі значним розширенням масштабів міжнародної взаємодії, зокрема туризму та торгівлі, з року в рік зростає кількість громадян, що перетинають кордони між країнами. Саме тут перетинаються представники різних країн, національностей, віросповідань, культур, мов тощо. І в цих умовах прикордонники здійснюють свою професійну діяльність. З огляду на це

особливого значення набуває підготовка майбутніх фахівців прикордонної служби до діяльності в умовах полікультурного середовища, формування у них ціннісного ставлення до полікультурності, до розширення прикордонного та міжнародного співробітництва, формування і розвиток толерантності, здатності до міжнаціонального спілкування, комунікабельності, умінь знаходити спільну мову з партнером у комунікації, запобігати виникненню конфліктних ситуацій та залагоджувати їх, виховання поваги до співрозмовника, прагнення до співробітництва, взаємодії та взаєморозуміння. У рішеннях Колегії Державної прикордонної служби України (ДПСУ) неодноразово наголошувалося на необхідності активізації готовності прикордонників нести службу в умовах розширення прикордонного співробітництва відповідно до європейських стандартів. Для успішного виконання усіх поставлених задач сучасний офіцер-прикордонник повинен володіти як професійними знаннями, так і хоча б однією іноземною мовою.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми.** Результати аналізу наукових праць з питань професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників свідчать, що науковці вивчали різні аспекти означеної проблеми. Зокрема, обґрунтування сучасних вимог до професійної підготовки офіцерського складу знаходимо у працях І. Блощинського, О. Войцехівського, Ю. Дем'янюка, О. Діденка, Є. Потапчука. Питання іноземної професійної підготовки курсантів Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького (НАДПСУ) були предметом наукового дослідження І. Блощинського, Т. Ваколюк, В. Мичковської, І. Сусліної, Л. Якубовської та ін.; Н. Берестецька досліджувала особливості підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до професійного спілкування у процесі навчання гуманітарних дисциплін, В. Назаренко – психологічні умови розвитку комунікативної компетентності керівників Державної прикордонної служби (ДПС) України, І. Балицький – специфіку професійної культури персоналу ДПС, що здійснює прикордонний контроль у пунктах пропуску на шляхах міжнародних сполучень. Міжкультурну компетентність як інтегративну характеристику випускника закладу вищої освіти (ЗВО) вивчали Н. Воронкова, І. Миронова, Я. Садчикова; проблеми навчання міжкультурного спілкування – Н. Бориско, А. Гордєєва, О. Красковська, Ю. Пассов та ін.

**Формування мети статті.** З огляду на вищезазначене метою статті є виявлення впливу

знання іноземних мов на ефективність виконання професійних обов'язків офіцерами-прикордонниками у ситуаціях культурних перетинань.

Аналіз наукових робіт дає підставу зробити висновок, що, незважаючи на значну кількість досліджень з питань іноземної підготовки майбутніх фахівців, проблема залишається актуальною і потребує подальшого вивчення, особливо стосовно мовної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На необхідність підвищення якості професійної підготовки особового складу Державної прикордонної служби України впливає прагнення України до виконання вимог Угоди про асоціацію з Європейським Союзом, необхідність підготовки прикордонників за гармонізованими стандартами європейських прикордонних відомств, посилення співпраці з країнами НАТО з метою створення ефективної системи попередження та протидії загрозам національній безпеці [1].

Професійне становлення майбутнього офіцера-прикордонника забезпечується злагодженою роботою усього колективу НАДПСУ – ректорату, керівників структурних підрозділів, викладачів. Факультети й кафедри НАДПСУ на основі рішень управлінської ланки забезпечують підготовку й відповідність професійно-важливих якостей випускників, закладених у нормативних та розроблених у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ) документах: кваліфікаційних характеристиках, навчальних планах і програмах спеціальностей, планах спільних науково-дослідницьких робіт ВВНЗ й замовника [3]. Досвідчений науково-педагогічний склад кафедр тактики прикордонної служби, прикордонного контролю, загальновійськових дисциплін докладає максимум зусиль, щоб кордони держави охороняли висококваліфіковані офіцери, віддані народу України та Конституції.

Вагомий внесок у становлення молодих фахівців робить кафедра іноземних мов. Враховуючи розширення міжнародних зв'язків і співробітництва у контексті боротьби з транснаціональною (транскордонною) злочинністю та тероризмом, англійська мова набуває статусу "lingua franca" (функціональний тип мови, що використовується для спілкування між носіями різних мов в умовах обмежених соціальних контактів). З огляду на це однією з основних вимог до поточної підготовки персоналу є підвищення рівня іноземної комунікативної компетентності [2].

І. Ставицька визначає іноземну комунікативну компетентність як складову професійної

компетентності особистості, яка характеризується сукупністю знань, умінь і навичок, готовністю брати участь у комунікації з представниками інших лінгвоетнокультур. На думку дослідниці, слід узяти до уваги те, що навченість іноземної мови є лише елементом комунікативної компетентності. Важливо не лише практично володіти мовою, а й розвивати інший образ свідомості, бути готовим сприйняти і зрозуміти соціокультурний портрет країни, мова якої вивчається, носіїв цієї мови, мовний такт і соціокультурну ввічливість. Саме тому вивчення іноземних мов на сучасному етапі набуває особливого значення та вимагає осучасненого підходу, оскільки сьогодні акцент необхідно робити на розвиток навичок міжкультурної взаємодії [6].

Ми визначаємо міжкультурну взаємодію як спілкування двох чи більше людей, спрямоване на пізнання один одного.

На переконання Е. Курбан і М. Кривошликової, міжкультурна взаємодія передбачає виникнення соціокультурного феномену, який також називають міжкультурним феноменом або міжкультурним діалогом, що розгортається в умовах взаємодії між країнами, народами та етносами, сприяє побудові цілої системи полікультурних контактів, підкреслює тяжіння самобутніх культур до чужорідних цінностей і зразків [5].

Готовність до міжкультурної комунікації дослідниця Г. Захарова розглядає як суттєвий аспект особистісної готовності молодої людини до повноцінної соціальної взаємодії, а отже, поряд з вирішенням завдань навчального характеру ЗВО повинен створити умови для розвитку особистості студентів, у тому числі – для формування готовності до міжкультурної взаємодії як надважливого фактора їх повноцінної самореалізації та самореалізації у суспільстві [4, 3–4].

Кожне заняття з іноземної мови – це перехрестя культур, це практика міжкультурної комунікації, оскільки кожне іноземне слово відображає іноземний світ та іноземну культуру: за кожним словом стоїть зумовлене національного свідомістю уявлення про світ.

З метою формування навичок міжкультурної взаємодії на заняттях з іноземної мови в академії ДПСУ використовуються інтерактивні технології навчання. Серед найпоширеніших різновидів інтерактивних технологій ми називаємо проблемну лекцію, яка активізує пізнавальну активність курсантів, залучає їх до пошуку додаткової інформації, проведення самостійних дослідів. У курсантів, що навчаються за напрямом підготовки “Філологія”, є декілька

лекційних курсів іноземною мовою – “Історія англійської мови”, “Лінгвокраїнознавство”, “Лексикологія”, “Стилістика”.

Великий освітній потенціал для курсантів має навчальна дисципліна “Лінгвокраїнознавство”, яка дає можливість пізнавати світ, використовуючи знання іноземної мови. У навчально-методичному забезпеченні цієї дисципліни є чимало культуро- і країнознавчого матеріалу, який ознайомлює курсантів з особливостями поведінки та світосприйняття різних націй та народів. Окрім історико-географічних аспектів, курсанти вивчають традиції, звичаї та побут. Багато завдань курсанти отримують для самостійного опрацювання. Так, до прикладу, вивчаючи тему “Свята і традиції”, курсанти можуть підготувати інформацію про значимість, сутність та історичне походження свят не лише в англійських, а й у країнах Сходу, Африки та Європи. Використовуючи Інтернет, можна підготувати презентації у Power Point про те, як люди готуються до свят, що їдять і що п’ють, як зустрічають гостей, які готують подарунки. Після кожної презентації доречно організувати обговорення, під час якого курсанти можуть ставити запитання доповідачам, у представленій інформації про зарубіжні особливості шукати спільне та відмінне з українським. Ефективними будуть також завдання на формування навичок говоріння іноземною мовою на основі лінгвокраїнознавчого матеріалу:

- make up conversations with your group mates discussing the suggested questions about culture (the list of questions is ready);
- practice dialogues with different partners;
- express your attitude to the following idea “People should adapt to the customs and culture of the country they are visiting”.

Отримання та обговорення інформації іноземною мовою дає можливість курсантам абстрагуватися від рідної мови і культури, зануритися у життя іншої країни і пізнати його.

Широко використовується на заняттях з іноземної мови рольова гра – інтерактивний метод, який дає змогу навчатися на власному досвіді шляхом спеціально організованого та керованого проживання життєвої або професійної ситуації, тематику яких можуть пропонувати курсанти. Проведення рольових ігор іноземними мовами допомагає курсантам з часом навчитися організувати виважене обговорення, знаходити компроміс у неоднозначних ситуаціях, йти на поступки співрозмовникам, що має велике значення для офіцерів-прикордонників під час виконання службових завдань професійного спрямування.

Під час рольової гри курсанти отримують досвід спілкування з іншими людьми, вчатья іноземною мовою правильно оформлювати висловлювання, звертання до учасників комунікації, використовувати невербальні засоби спілкування. Першими зустрічаючи гостей України на кордоні, прикордонники повинні демонструвати повагу до них та вміння правильно звертатися, тобто використовувати слова-індекси (*a gentleman, a woman, professor, student etc.*) та слова-регулятиви:

**Sir** [s:r] – до дорослого чоловіка будь-якого віку.

**Madam** [ˈmɛd.ɪm] – до дорослої жінки.

**Mr** [ˈmɪs.tɪr] – до будь-якого чоловіка чи хлопчика.

**Mrs** [ˈmɪs.jz] – до заміжньої жінки

**Miss** [mɪs] – до незаміжньої жінки

**Ms** [mɪz] – до жінки, не акцентуючи увагу на її сімейному стані.

Окрім того, продуктивним є і сам процес підготовки до рольової гри, адже курсанти часто самостійно обирають тематику, розподіляють ролі, визначають комунікативні стратегії. Ці питання є дискурсивними і, як показує практичний досвід, спершу – доволі спірними і такими, що викликають агресивну дискусію. У таких випадках важлива партнерська роль викладача – залагодити конфлікт, спрямувати обговорення у спокійне русло, не нав'язуючи курсантам своїх поглядів та думок. Необхідно пам'ятати, що викладач, крім усього, є єдиним носієм іншої мови і, відповідно, культури. Це покладає на нього значну відповідальність, оскільки саме він є так званим “передавачем” культури іншої країни і багато чого курсанти сприймають саме через призму бачення цього їхнім викладачем. Гарною підмогою тут можуть бути автентичні фільми іноземною мовою, відеофрагменти, пісні, газети чи журнали. У наш час отримати усе це не є проблемою.

Не варто також відмовлятися від особистого досвіду курсантів, адже багато з них уже встигли побувати за кордоном і хоча б трохи ознайомитися із тамтешнім життям.

Як справедливо зазначає С. Тер-Мінасова, вивчення мови останнім часом стало більш функціональним. Людей не цікавлять ні теорія, ні історія мови, іноземна мова їм потрібна винятково для використання у різних сферах життя суспільства як засобу реального спілкування з людьми з інших країн [7]. Виконуючи вправи, читаючи тексти, розігруючи діалоги, курсанти також навчаються таких необхідних у спілкуванні речей, як непорушення особистого простору

співрозмовника, регулювання гучності голосу, швидкості мовлення уміння оминати неприємні або табу теми.

Загалом, рольові ігри рекомендується використовувати як форму навчання та контролю задля активізації розумової діяльності, підвищення культури спілкування, тренування непередготовлених реплік іноземною мовою. Цікавими для курсантів є такі теми ігор, як “Інцидент на пункті пропуску N”, “Зустріч іноземної делегації”, “Затримання нелегальних мігрантів”, “Огляд транспортного засобу на кордоні з країною X” та інші.

При обговоренні необхідно використовувати як діалогічні, так і монологічні форми висловлювання – це сприятиме формуванню у курсантів навичок міжкультурного спілкування. Уміння правильно організувати діалогічне спілкування допоможе учасникам інтеракції зрозуміти своє місце в обговоренні, зробити висновки про партнера по комунікації, бути більш відкритим та побачити себе очима співрозмовника.

**Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Навчання іноземної мови на сьогоdnішньому етапі розвитку суспільства є складним явищем. Для того, щоб рівень знань іноземної мови курсантів відповідав вимогам професійної практики, важливо охопити такі розділи – тематична лексика, необхідна умова успішної комунікації, знання відповідних граматичних правил, уміння та навички спілкування іноземною мовою, невербальні особливості спілкування іноземною мовою, особливості досліджуваної культури іншого народу, включаючи країнознавство і культуру повсякденного спілкування, порівняння з відповідними особливостями рідної культури. Великий потенціал має ознайомлення майбутніх офіцерів-прикордонників з пара вербальними і екстралінгвістичними засобами спілкування у професійних ситуаціях культурних перетинань.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Balendr A., Komarnytska O., Islamova, O., Khamaziuk O., Lusan P., & Biliavets A. Online learning facilitation in border guards' foreign language training. *Laplage in Journal*, 7(2), 2021. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220202172743> pp.336–345.
2. Блощинський І. Характеристика курсу дистанційного навчання англійської мови для персоналу державної прикордонної служби України. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія Педагогічні науки*. Хмельницький, 2016, Вип.2, URL: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/>



[Администратор/Мои%20документы/Vnadped\\_2016\\_2\\_3.pdf](#)

3. Войцехівський О. Особливості підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної діяльності в пунктах пропуску через державний кордон. Дрогобич. *Молодь і ринок*. №2 (73). 2011. С. 135 – 140.

4. Захарова Г. В. Формирование готовности к межкультурной коммуникации у студентов вуза : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Общая педагогика, история педагогики и образования. Нижний Новгород, 2009. 164с.

5. Курбан Е., Кривошлыкова М. Межкультурное взаимодействие и межкультурная коммуникация: к определению аспектов. *Социум и власть*. 2013. № 1 (39). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnoe-vzaimodeystvie-i-mezhkulturnaya-kommunikatsiya-k-opredeleniyu-aspektov>

6. Ставицька І. В. Іншомовна компетентність : місце дефініції у термінологічному полі сучасних наукових суджень. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми. 2013. № 4 (30). С. 280–286.

7. Тер-Мінасова С. Язык и межкультурная коммуникация. Москва, 2000. С. 146.

#### REFERENCES

1. Balendr, A., Komarnytska, O., Islamova, O., Khamaziuk, O., Lusan, P., & Biliavets, A. (2021). Online learning facilitation in border guards' foreign language training. *Laplage in Journal*, 7(2), pp.336–345. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220202172743> [in English].

2. Bloshchynskyi, I. (2016). Kharakterystyka kursu dystantsiinoho navchannia anhliiskoi movy dlia personalu derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy [Characteristics of the distance learning English course for the personnel of the State Border Guard Service of Ukraine]. *Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of*

*Ukraine. Series Pedagogical Sciences*. Khmelnytskyi, vol. 2. Available at: [file:///C:/Documents%20and%20Settings/Администратор/Мои%20документы/Vnadped\\_2016\\_2\\_3.pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Администратор/Мои%20документы/Vnadped_2016_2_3.pdf)[in Ukrainian].

3. Voitsekhivskyi, O. (2011). Osoblyvosti pidhotovky maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv do profesiinoi diialnosti v punktakh propusku cherez derzhavnyi kordon [Peculiarities of preparation of future border guard officers for professional activity at state border checkpoints]. *Youth & market*. Drohobych, Vol. 2 (73). pp. 135–140. [in Ukrainian].

4. Zaharova, G. V. (2009). Formirovanie gotovnosti k mezhkulturnoj kommunikacii u studentov vuza [Formation of readiness for intercultural communication to university students]. *Extended abstract of candidate's thesis*. General Pedagogy, History of Pedagogy and Education. Nizhnij Novgorod, 164 p. [in Russian].

5. Kurban, E. & Krivoshlykova, M. (2013). Mezhkulturnoe vzaimodejstvie i mezhkulturnaja komunikacija: k opredeleniju aspektov [Intercultural Interaction and Intercultural Communication: Toward a Definition of Aspects]. *Society and Power*. No. 1 (39). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnoe-vzaimodeystvie-i-mezhkulturnaya-kommunikatsiya-k-opredeleniyu-aspektov> [in Russian].

6. Stavyska, I. V. (2013). Inshomovna kompetentnist : mistse defynitsii u terminolohichnomu poli suchasnykh naukovykh sudzhen [Foreign Language Competence: The Place of Definition in the Terminological Field of Modern Scientific Judgment]. *Pedagogical sciences: theory, history, and innovative technologies*. Sumy. No. 4 (30). pp. 280–286. [in Ukrainian].

7. Ter-Minasova, S. (2000). Jazyk i mezhkulturnaja komunikacija [Language and Intercultural Communication]. *Word*. Moscow, p. 146. [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 29.09.2021

~~~~~

“Секрет майстерності в тому, що секрету немає, є просто-напросто талант”.

Грина Вільде  
українська письменниця

“Сильні життєві потрясіння зціляють від дрібних страхів”.

Оноре де Бальзак  
французький романіст і драматург

~~~~~

УДК 373.3:51

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.248543>

Олег Довгий, кандидат фізико-математичних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки початкової освіти  
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

## ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ТА ОСВІТНЯ ПРОБЛЕМА

Стаття присвячена проблемі формування математичної компетентності учнів початкової школи. У міжнародних рекомендаціях (за даними тестувань PISA, TIMSS, PIRLS) наголошено на необхідності підвищити якість математичної освіти, навчати школярів застосовувати знання у життєвих ситуаціях. У зв'язку з цим формування математичної компетентності необхідно здійснювати з першого року навчання дитини в школі. Не випадково 2020–2021 навчальний рік в Україні оголошено Роком математичної освіти. Перед початковою школою стоїть завдання – створити всі умови для розвивального навчання, що модернізує зміст початкової математичної освіти. Зроблено висновок, що виникнення інтересу до математики в учнів початкових класів, що є чинником формування їхньої математичної компетентності, залежить і від методики її викладання.

**Ключові слова:** математична компетентність; інтерес до математики; учні початкової школи; математичні завдання; розвивальне навчання.

**Лім. 11.**

Oleh Dovhiy, Ph.D. (Physical and Mathematical), Associate Professor of the  
Primary Education Pedagogy Department  
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

## FORMATION OF MATHEMATICAL COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS AS A PEDAGOGICAL AND EDUCATIONAL ISSUE

The article is devoted to the issue of formation of mathematical competence of primary school students. International recommendations (according to PISA, TIMSS, and PIRLS tests) emphasize the need to improve the quality of mathematics education, to teach students how to apply knowledge in life situations. Therefore, the formation of mathematical competence should be carried out from the first year of the child's schooling. The 2020–2021 academic years in Ukraine was declared the Year of Mathematical Education. The task of primary school is to create all the conditions for developmental learning, which modernizes the content of primary mathematics education. This will promote mathematical development of primary school children, organization of mathematics teaching on the principles of humanization, continuity, universal and national values, the needs of general cultural development of students, and enrich the content of mathematical training of students with motivational, educational and developmental material. Mathematics lessons should include tasks that are aimed at formation of key and subject (mathematical) competencies of each primary school student. It is necessary to help young students to understand the role of mathematics in cognition of reality and the practical life of humans. Students must be able to solve situational problems, reason logically, justify their actions and perform them according to the algorithm, use mathematical terminology, sign and graphic information, be familiar with plane and space, apply computing skills in practical situations, and so on. The emergence of interest in mathematics among primary school students depends on the methods of its teaching. This is served by such methodological methods of developmental learning as creating a situational problem in teaching mathematics, using life phenomena, facts, interesting historical material (facts of biography of mathematicians, mathematical tricks, logic problems, didactic games, etc.), research and creative tasks (creating mathematical crossword puzzles and projects, writing essays, drawing illustrations, etc.).

**Keywords:** mathematical competence; interest in mathematics; primary school students; mathematical problems; developmental learning.

**Постановка проблеми.** Високий рівень володіння математичною компетентністю є показником якості освіти на міжнародному рівні та конкурентоспроможності країни в галузі фундаментальних наук та новітніх технологій. У міжнародних рекомендаціях (за даними тестувань PISA, TIMSS, PIRLS) наголошується на необхідності приділяти більше

уваги практичній стороні природничо-математичної освіти, навчати школярів застосовувати знання у життєвих ситуаціях, посилення уваги до загального розвитку учнів засобами природничо-математичної освіти [10].

Важлива роль математики в житті сучасної людини зумовлена необхідністю використання розрахунків та складання алгоритмів у процесі

розв'язання більшості життєвих проблем. У зв'язку з цим формування математичної компетентності необхідно здійснювати з першого року навчання дитини в школі. Не випадково 2020–2021 навчальний рік в Україні, як відомо, оголошено Роком математичної освіти [9], про що було анонсовано ще грудні 2019 р. під час презентації Національного та Міжнародного звітів за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA–2018, яке показало, що 36 % 15-річних учнів не досягають базового рівня знання з математики [11]. Тому однією з ініціатив, покликаних розв'язати цю проблему, стало оголошення навчального року 2020–2021 Роком математичної освіти, що передбачає проведення заходів, покликаних забезпечити рівний доступ учнів до вивчення математики і застосування сучасних технологій навчання математики, удосконалити ресурсне забезпечення освітнього процесу, підвищити мотивацію школярів до вивчення математики та її застосування у житті, популяризувати математичну освіту. Йдеться не тільки про збільшення кількості навчальних годин на вивчення математики в Державному стандарті базової середньої освіти, а й упровадження курсів “Логіка”, “Математична логіка” до варіативного складника навчальних планів 1–11 класів, проведення тренінгів для вчителів початкових класів та вихователів закладів дошкільної освіти, застосовуючи легоматематику в освітньому процесі, розширення мережі математичних гуртків у закладах загальної середньої та позашкільної освіти, організацію літніх “математичних шкіл” для вчителів та учнів, популяризацію математичної освіти тощо [9].

Обов'язкова державна підсумкова атестація у формі ЗНО з математики спонукає, окрім іншого, і до забезпечення якісного вивчення математики в школі, спрямовує на формування математичної компетентності учнів. На це орієнтує і Концепція “Нова українська школа”, де викладені ключові компетентності, що визначені “Рекомендаціями Європейського парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя”, з-поміж яких – математична, що передбачає виявлення простих математичних залежностей у навколишньому світі, моделювання процесів та ситуацій із застосуванням математичних відношень і вимірювань, усвідомлення ролі математичних знань та вмій в особистому й суспільному житті людини, а також формування умінь лаконічно, зрозуміло формулювати думку, аргументувати, доводити правильність тверджень тощо [7].

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Науковці активно досліджують різні аспекти проблеми математичної компетентності учнів. Так, у працях М. Богдановича, Н. Будної, Л. Зайцевої, Л. Коваль, Я. Король, О. Корчевської, С. Краснякова, В. Кушнір, І. Осадчого, С. Ракова, І. Романишин, Р. Романишин, С. Скворцової, Л. Черкаської, Т. Чернецької, В. Швеця та інших учених розглядаються особливості навчання математики в початковій школі, питання ефективності активізації учнів на уроках математики, прикладної спрямованості шкільного курсу математики, формування і розвиток логіко-математичних здібностей тощо.

**Мета статті** – схарактеризувати окремі засоби формування математичної компетентності молодших школярів.

**Виклад основного матеріалу.** У міжнародному досвіді ustalilosya rozuminnia kompetentnosti yak integrovanoogo rezultatu osviti, prisoenoogo osobististiu; nini u svitovii prakticii effektivnist osviti pov'язuetsya z realizaciiu kompetentnogo pidkhodu. Kompetentnisi rezultati navchannia uchniv pochatkovoї shkoli viznacheno v ključovih osvіtnih dokumentah (Dержavnomu standartі [3], u vimoгах navchalnih program [6] toщо). Проте перехід на компетентнісі засади що належним чином не відображено в дидактичному й методичному забезпеченні навчання математики в початковій школі, де і надалі домінує знаннева компонента (стандарт 2011 р. здебільшого орієнтував учителів початкових класів на формування в учнів предметних компетентностей, тоді як чинні нормативи, зокрема й Концепція НУШ, спрямовані на досягнення ще й ключових).

Як слушно зауважують українські науковці [2; 5; 8; 10], зокрема авторитетна вчена С. Скворцова, потрібно актуалізувати розвивальне навчання, що модернізує зміст початкової математичної освіти, активізує математичний розвиток молодших школярів, сприяє організації навчання математики на принципах гуманізації, цілісності, наступності, потреб загальнокультурного розвитку учнів, збагачує зміст математичної підготовки школярів мотиваційним, виховним і розвивальним матеріалом, а також забезпечує впровадження інноваційних технологій, що уможливають технологізацію змісту та процесу навчання математики учнів початкової школи тощо. Звідси окреслюється завдання такої побудови підручників математики таким чином, щоб вони включали завдання, які спрямовані на формування ключових та предметних (математичних)

компетентностей кожного випускника початкової школи, слугували інтеграції як провідному принципу навчання та реалізації змісту, де інваріантним складником є засвоєння знань про цілісність світу, взаємозв'язок між різними математичними явищами, властивостями, здобуття індивідуального досвіду, розв'язання різних типів навчальних (сюжетних) і життєвих завдань, з-поміж яких є обов'язковими є творчі та з логічним навантаженням [5, 15].

Задля досягнення цієї мети, окрім іншого, передбачено формування у молодших школярів розуміння ролі математики в пізнанні дійсності; готовності до розпізнавання проблем, які розв'язуються із застосуванням математичних методів, здатності розв'язувати сюжетні задачі, логічно міркувати, обґрунтовувати свої дії та виконувати дії за алгоритмом; уміння користуватися математичною термінологією, знаковою і графічною інформацією; орієнтуватися на площині та в просторі, застосовувати обчислювальні навички в практичних ситуаціях і розуміти сутність процесу вимірювання величин тощо [3]. В освітній галузі "Математика" цьому слугують такі змістові лінії: числа, дії із числами; величини; математичні вирази, рівності, нерівності; сюжетні задачі; просторові відношення, геометричні фігури; робота з даними. В основі змісту базової навчальної програми з початкового курсу математики [1] – формування початкових математичних знань і способів діяльності, їх практичне застосування спрямовується на засвоєння учнями в передшкільний період математичних уявлень, які на елементарному рівні відображають ознаки, властивості та відношення предметів навколишнього світу. Отже, одне із ключових завдань навчання математики в початковій школі – формування в учнів усвідомлених і міцних обчислювальних навичок, що становлять основу обчислювальної компетентності [1].

Утім, як показує практика, сьогодні існує проблема втрати пізнавального інтересу учнів до навчання математики, як наслідок, відбувається погіршення успішності здобувачів освіти [4]. Розглянемо окремі засоби формування у молодших школярів пізнавальних інтересів до математики. До групи стимулів можна віднести новизну змісту навчального матеріалу з математики, практичне значення змісту математичних знань, історизм та сучасні здобутки математичної науки тощо. Так, до прикладу, інтерес до вивчення того чи іншого математичного питання залежить від переконаності учня в необхідності цього. Найбільш

успішно попередня мотивація реалізується через звернення до практики. Тому доречним буде почати виклад нового теоретичного матеріалу з прикладних завдань, що порушують питання, які розглядаються. Так, вивчення теми "Рівняння" можна почати з демонстрації малюнка до такого орієнтовного завдання: "На лівій чаші терезів лежать кавун та гиря в 3 кг, відповідно на правій – гиря в 6 кг. Терези перебувають у рівновазі. Чому дорівнює маса кавуна?". До сприйняття поняття "найбільший спільний дільник" можна спочатку запропонувати таке завдання: "Яку найбільшу кількість подарунків до свята Миколая можна зробити із 48 мандаринок та 36 бананів, якщо треба використовувати всі фрукти?".

Отже, під час вивчення школярами нового матеріалу варто розкрити його практичну значущість, наголосити на міжпредметних зв'язках математики, увиразнити важливість математичних знань, до прикладу, для визначення положення небесних світил, складання карти зоряного неба, передбачення сонячних затемнень, розрахунків траєкторій комет тощо, а це слугуватиме тому, що учні поступово позбавляться від стереотипних уявлень про математику як "суху науку", відірвану від життя та навколишнього світу. Великий емоційно-естетичний вплив на учнів мають демонстрування репродукцій архітектурних споруд доби Стародавнього Сходу, Античності, Відродження, Нового часу, нерукотворних об'єктів природи, листочків рослин, будови тварин, квітів тощо та розповіді про золотий переріз (перетин), його застосування в математиці, геометрії, живописі, скульптурі, архітектурі, музиці, велику увагу цьому поняттю, що уособлює "божественну пропорцію", приділяв Леонардо да Вінчі та інші вчені. Такого характеру розповіді підкреслюють значення математичних знань, які лежать в основі універсального закону, у якому зафіксований основний принцип формотвірних прагнень до прекрасного й довершеного не тільки у сфері природи, але й мистецтва, що дає підстави стверджувати: математика – це не тільки струнка система чисел, теорем, завдань тощо, а й унікальний засіб пізнання краси, гармонії, природи. Вивчаючи деякі теми, учні за допомогою вчителя самі увиразнюють практичне значення вивчення математики, її застосування у житті (на запитання "Де застосовуються відсотки?" учні зазвичай відповідають: "У банківській справі", "У науці", "В економіці", "У промисловості", "У сільському господарстві" та ін.).

Як показали результати контент-аналізу підручників з математики для початкової школи,

чимало математичних завдань мають нецікаві тексти, що не несуть жодної інформації, не відзначаються пізнавальним характером, часто в учнів такі задачі викликають байдужість до математики, апатію до здобуття знань, швидко втому, а внаслідок цього з'являється втрата інтересу до розв'язування завдань (учені підраховували, що діти під час навчання у школі розв'язують понад 20 000 завдань). Цілком імовірно, що однією з причин нелюбові дітей до математичних завдань є відсутність у задачах пізнавальної життєвої інформації. Тому для прищеплення інтересу до завдань та формування пізнавальної активності учнів на уроках математики доцільно використовувати завдання з літературними, історичними, біологічними, економічними, господарськими, побутовими, географічними сюжетами, для молодших школярів неодмінно треба застосовувати завдання з казковим сюжетом.

Виникнення інтересу до математики у значної частини учнів початкових класів залежить переважно від методики її викладання, від того, наскільки вміло буде організована навчальна робота [2; 4; 5]. Тому вчителю треба дбати про те, щоб на уроках кожен учень працював активно, захоплено, і використовувати це як відповідну точку виникнення та розвитку допитливості, глибокого пізнавального інтересу до математичних знань. Саме в період початкової математичної освіти педагогові потрібно прагнути розкрити привабливі сторони математики. Винятково важлива роль у цьому процесі належить дидактичним іграм. Сьогодні вчені слушно кваліфікують дидактичну гру як визнаний метод навчання і виховання, що володіє освітньою, розвивальною та виховною функціями, що діють в органічній єдності. Отже, дидактичні ігри доцільно широко використовувати й на уроках математики. До прикладу, ігри-загадки. Загадки створювалися самим українським народом, у них – віковий досвід, мудрість українства, вони входили в обряди, ритуали, включалися до свят, слугували народнопедагогічним засобом навчання і виховання, застосовувалися для перевірки знань, винахідливості. У цьому, власне, і полягає очевидна педагогічна спрямованість та популярність загадок як розумної розваги. За сучасного розвитку НУШ загадки, загадування та відгадування розглядаються як вид навчальної гри. Основною ознакою загадки є хитромудрий опис, який потрібно розшифрувати (відгадати та довести), а ключовою особливістю загадок є логічне завдання. Способи побудови логічних завдань різні, але вони активізують розумову

діяльність дитини. Дітям подобаються ігри-загадки. Необхідність порівнювати, пригадувати, думати, здогадуватися – усе це приносить радість розумової праці. Розгадування загадок розвиває здатність до аналізу, узагальнення, формує вміння розмірковувати, робити висновки. Уміле використання народної творчості дає змогу змінити характер уроку, зацікавити учнів роботою. Ідеться, до прикладу, про народні задачі (загадки, прислів'я, небилиці, які містять математичні поняття). У них виявляється розум, кмітливість, спостережливість українського народу, відображено його життя. Наприклад: “Ішло 7 старців, несли по 7 ціпків, на кожному ціпку по 7 мішків, у кожному мішку по 7 кішок, у кожній кішці по 7 кошенят. Скільки всіх кошенят?”. “Стоїть стовп, а на тому стовпі сорок кілець, до кожного кільця прив'язано по 40 кобил, у кожній кобилі по 40 лошат. Скільки всього лошат?”. “Летіли гуси, а на зустріч їм один гусак. “Здраствуйте, 100 гусей”, – каже він. Йому відповідають: “А нас не сто. Щоб було сто, треба ще стільки та півстільки та чверть стільки і ти один”. Скільки летіло гусей?” Такі задачі можна пропонувати учням початкових класів при розв'язанні прикладів на всі дії.

Для розвитку логіко-математичних умінь учнів першого класу доречно запропонувати логічні задачі-жарти. Такі завдання потребують уваги, розвивають оригінальність мислення, винахідливість, допомагають школярам під час таких логіко-математичних п'ятихвилинок переключити увагу, відпочити, отримати позитивні емоції. До прикладу: Одне яйце можна зварити за сім хвилин. За скільки хвилин можна зварити три таких яйця? (За п'ять хвилин); Ти – капітан корабля далекого плавання, який прямує від Нью-Йорка до Барселони. Скільки років пілотові? (Оскільки пілот за умовою задачі – це учень, що розв'язує її, то відповіддю буде вік самого учня); У вазі було 20 троянд. На Свято матері ти подарував мамі, двом бабусям, сестрі по п'ять троянд і п'ять троянд залишилось у вазі. Як таке могло трапитися? (учень подарував комусь п'ять троянд, не витягаючи їх з вазі).

Перед розв'язуванням задач доречно використати “загадкову розминку”. До прикладу: “Математику вивчаймо. Фрукти ми не забуваймо: Дуже жовті, апетитні, Наче сонечка, привітні. Зовсім не такі, як суші, А смачнезні наші .... (груші)”. А далі запропонувати учням умову задачі: в Оксанки було 56 груш. Четверту частину вона віддала Сергійкові, а другу частину від того, що залишилося, Андрійкові. Після цього вона додала Сергійкові ще одну свою грушу і попросила

Андрійка передати Сергійкові декілька груш. У результаті груш у хлопців стало порівну. Скільки груш Андрійко передав Сергійкові і по скільки груш стало в дітей?

Стимулювальний вплив на формування пізнавального інтересу до математики мають творчі роботи учнів. Вони активізують емоційно-вольові та інтелектуальні психічні процеси, сприяють формуванню творчих здібностей, математичної грамотності тощо. Складання математичних кросвордів – одне з улюблених завдань школярів. У такий спосіб вони засвоюють математичну термінологію, навчаються формулювати питання, знаходити на них відповіді. Такий же навчальний ефект має створення дітьми казок, героями яких є числа чи геометричні фігури, та написання математичних творів / есе, присвячених розкриттю зв'язку математичних понять, що вивчаються, з навколишнім світом, практикою (“Навіщо мені потрібна математика?”, “Математика в професії моїх батьків”, “Математика і бізнес” та ін.), створення малюнків чи аплікацій до окремих тем курсу математики (під час вивчення геометричних фігур можна запропонувати дітям завдання – намалювати предмети, що оточують їх у повсякденному житті, мають форми вивчених на уроці тіл) та ін. Такі завдання дають змогу встановити зв'язок математики з довкіллям, виразити практичне значення цієї науки.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Для того, щоб школярі стали активними учасниками процесу навчання математики в початковій школі, необхідно так організувати освітню діяльність, щоб учням було цікаво набувати нових знань, умінь та навичок. Виникнення інтересу молодших школярів до математики залежить від уміння вчителя створити ситуацію розвивального проблемного навчання, тобто таке життєве чи навчальне утруднення, що виникає тоді, коли учень розуміє завдання (явище, ситуацію), намагається її розв'язати (пояснити), але йому бракує знань. Ця ситуація викликає в учнів бажання знайти пояснення незрозумілому факту, створює мотиви навчальної діяльності. Цьому слугують такі методичні прийоми, як створення проблемної ситуації в навчанні математики, використання життєвих явищ, фактів, їх аналіз із метою теоретичного пояснення, а також завдань міжпредметного, прикладного, професійного характеру, застосування історичного чи цікавого матеріалу (фактів біографії математиків, математичних фокусів, логічних завдань, дидактичних ігор тощо), організація практичної

роботи дослідницького та творчого характеру, у ході якої учні доходять емпіричних висновків, що потребують теоретичного обґрунтування. Стимулювальний вплив на формування пізнавального інтересу до математики мають творчі роботи учнів (створення математичних кросвордів, проєктів, написання мінітворів, малювання ілюстрацій тощо), які активізують емоційно-вольові та інтелектуальні психічні процеси, сприяють формуванню творчих здібностей, математичної компетентності учнів. Подальших досліджень потребує питання підготовки майбутніх учителів початкової школи до розвитку пізнавального інтересу в молодших школярів до математики.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Базова навчальна програма для учнів 1 – 4 класів загальноосвітніх навчальних закладів. URL: <http://www.mon.gov.ua/gr/pr/matemat.doc>
2. Богданович М.В., Будна Н. О., Лищенко Г. П. Урок математики в початковій школі : навч. посіб. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. 208 с.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти. URL: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/17911/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911/)
4. Довгий О. Самостійна робота з математики для майбутніх учителів початкових класів як умова їхнього професійного зростання. *Молодь і ринок*. 2019. №12 (179). С. 70–74.
5. Коваль Л.В., Скворцова С.О. Методика навчання математики: теорія і практика: Підручник для студентів за спеціальністю 6.010100 “Початкове навчання”, освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр” 2-ге вид., допов. і переробл. Харків: ЧП “Принт-Лідер”, 2011. 414 с.
6. Навчальна програма з математики для початкових класів загальноосвітніх шкіл (1–4 клас), затверджена Колегією Міністерства освіти і науки 4 серпня 2016 року. URL: <https://mon.gov.ua/osvita>
7. Нова українська школа. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
8. Романишин Р. Формування обчислювальних навичок в учнів початкової школи в умовах нетрадиційних технологій навчання. *Молодь і ринок*. 2020. № 6(185). С. 72–79.
9. Уряд затвердив план року математичної освіти. URL: [www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-planu-zahodiv-shchodo](http://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-planu-zahodiv-shchodo)
10. PISA: математична грамотність / уклад. Т. С. Вакуленко, В. П. Горох, С. В. Ломакович, В. М. Терещенко; перекл. К. Є. Шумова. К. : УЦОЯО, 2018. 60 с

11. OECD (2019). PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA, OECD Publishing, Paris, 352 p. Available at: <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.

#### REFERENCES

1. Bazova navchalna prohrama dlia uchniv 1 – 4 klasiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Basic curriculum for students 1 – 4 classes of secondary schools]. Available at: <http://www.mon.gov.ua/gr/pr/matemat.doc> [in Ukrainian].

2. Bohdanovych, M.V., Budna, N. O. & Lyshenko, H. P. (2004). Urok matematyky v pochatkovii shkoli : navch. posib [Mathematics lesson in primary school: textbook. way]. Ternopil, 208 p. [in Ukrainian].

3. Derzhavnyi standart pochatkovoї zahalnoi osvity [State standard of primary general education]. Available at: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/17911/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911/) [in Ukrainian].

4. Dovhyi, O. (2019). Samostiina robota z matematyky dlia maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv yak umova yikhnoho profesiinoho zrostantia [Independent work on mathematics as a condition of professional growth of future primary school teachers]. *Youth & market*. No.12 (179). pp. 70–74. [in Ukrainian].

5. Koval, L. V. & Skvortsova, S. O. (2011). Metodyka navchannia matematyky: teoriia i praktyka: pidruchnyk dlia studentiv za spetsialnistiu 6.010100 “Pochatkove navchannia”, osvithno-kvalifikatsiinoho rivnia “bakalavr” [Methods of teaching mathematics: theory and practice: Textbook for students majoring

in 6.010100 “Primary Education”, educational qualification level “Bachelor”]. Kharkiv, 414 p. [in Ukrainian].

6. Navchalna prohrama z matematyky dlia pochatkovykh klasiv zahalnoosvitnikh shkil (1–4 klas) [Curriculum in mathematics for primary grades of secondary schools (grades 1–4)]. Available at: <https://mon.gov.ua/osvita> [in Ukrainian].

7. Nova ukrainska shkola [New Ukrainian school]. Available at: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].

8. Romanyshyn, R. (2020). Formuvannia obchysluvalnykh navychok v uchniv pochatkovoї shkoly v umovakh netradytsiinykh tekhnolohii navchannia [Formation of computational skills in primary school students in terms of non-traditional learning technologies]. *Youth & market*. No. 6(185). pp. 72–79. [in Ukrainian].

9. Uriad zatverdyl plan roku matematychnoi osvity [The government has approved a plan for the year of mathematics education]. Available at: [www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-planu-zahodiv-shchodo](http://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-planu-zahodiv-shchodo) [in Ukrainian].

10. PISA: matematychna hramotnist (2018). [PISA: mathematical literacy]. (Ed.). T. S. Vakulenko, V. P. Horokh, S. V. Lomakovich, V. M. Tereshchenko; translation K. Ye. Shumova. Kyiv, 60 p. [in Ukrainian].

11. OECD. (2019). PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA, OECD Publishing, Paris, 352 p. Available at: <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>. [in English].

Стаття надійшла до редакції 04.10.2021



*“Ніхто не зможе побудувати для Вас міст, на якому Ви повинні перетнути потік життя, ніхто, крім Вас самих”.*

*Фрідріх Ніцше  
німецький філософ*

*“Відкрити в кожній людині творця, поставити її на шлях самобутньої творчої, інтелектуально повнокровної праці – це завдання стає нині першочерговим у практичній роботі”.*

*Василь Сухомлинський  
український педагог*

*“Хто рухається вперед у знанні, але відстає в моралі, той скоріше йде назад, ніж уперед”.*

*Аристотель  
давньогрецький філософ*



Магдалина Марушка, кандидат педагогічних наук,  
викладач кафедри культурології та мистецької освіти  
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

### МОДЕЛЬ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

У статті аналізуються аспекти компетентнісного підходу до фахової підготовки здобувачів вищої освіти хореографічного профілю. Зазначено, що завданням компетентнісного підходу є формування професійної компетентності випускника, яка включає фахові знання, вміння і навички, відповідні властивості та якості особистості педагога-хореографа. Розглянуто організаційну модель фахової підготовки вчителів хореографії на основі компетентнісного підходу. Модель враховує усі складові освітнього процесу: мету, завдання, методологічні підходи та дидактичні принципи, педагогічні умови; зміст, форми, методи навчання.

**Ключові слова:** хореографічна освіта; компетентнісний підхід; професійна компетентність; модель фахової підготовки; навчальний процес.

Рис. 1. Літ. 6.

Magdalyna Marushka, Ph.D.(Pedagogy), Lecturer of the Culturology and Art Education Department,  
Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University

### MODEL OF PROFESSIONAL TRAINING OF CHOREOGRAPHY TEACHERS ON THE BASIS OF COMPETENCE APPROACH

The article is devoted to theoretical and practical aspects of training choreographers based on the competence approach. Competence approach is a relevant and conceptual direction in the higher education system. Competence approach directs innovative strategies in education to address the main goal – the formation of a highly professional specialist capable of self-improvement. It is noted that the organization of the process of training future choreographers involves a theoretical understanding of the problem of formation of basic and subject competencies in students. The professional competence of the future teacher of choreography is an integrated education, which is one of the manifestations of his professional development and professional-pedagogical culture, is an indicator of the formation of professionally necessary qualities and characteristics on the basis of psychological-pedagogical and professional knowledge, skills. Professional competencies determine the readiness to carry out choreographic and pedagogical activities, provide a high level of self-organization and professional self-realization. The article presents a model of professional training of choreography teachers based on the competency approach. The model provides mastering in educational process of special knowledge, practical abilities and skills, development of professionally significant qualities of the personality of the future expert. The organizational model is a set of interdependent components. The model takes into account didactic principles, methodological approaches, pedagogical conditions, methods and forms of organization of the educational process. The result is a multifunctional and professional competence of the choreographer who combines the functions of a teacher-educator, a leader of the choreographic team.

**Keywords:** choreographic education; competence approach; professional competence; model of professional training; educational process.

**Постановка проблеми.** В умовах модернізації освіти нові вимоги ставляться і до якості підготовки майбутніх фахівців. Зокрема, випускник спеціальності “Хореографія” має не лише володіти виконавськими танцювальними вміннями, а й знаннями з методики викладання хореографічних дисциплін. Відповідно фахова підготовка майбутніх вчителів хореографії у закладах вищої освіти спрямована на опанування теоретичних знань, розвиток практичних вмінь, засвоєння педагогічних технологій. На сьогоднішній день стандарти педагогічної освіти визначаються на основі професійних компетентностей. Це

зумовлює необхідність побудови освітнього процесу у закладах вищої освіти відповідно до компетентісно-кваліфікаційних вимірів. У цьому контексті пріоритетним методологічним підґрунтям фахової підготовки є компетентнісний підхід.

**Аналіз досліджень і публікацій** з питань фахової підготовки хореографів засвідчив, що компетентнісний підхід є актуальним і концептуальним напрямом у системі вищої освіти. На це вказують праці вітчизняних науковців, присвячені питанням застосування компетентнісного підходу у фаховій підготовці вчителів (М. Головова, Н. Дзюбишина, А. Коробченко, Т. Медвідь,



## МОДЕЛЬ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

Л. Червонська); теоретичним аспектам підготовки хореографів (Т. Дорошенко, О. Мартиненко, А. Чернишова), проблемам формування компетентностей учителів хореографії в умовах освітнього простору закладів вищої освіти (Ю. Тараненко, О. Тищенко).

Під компетентнісним підходом науковці розуміють “метод моделювання результатів освіти як норм якості вищої освіти. Компетентнісний підхід дозволяє: перейти у вищій освіті від її орієнтації на відтворення знання до застосування й організації знання; покласти в основу стратегію підвищення гнучкості на користь розширення можливості працевлаштування; поставити за основу міждисциплінарно-інтегровані вимоги до результату освітнього процесу; орієнтувати діяльність випускників на розмаїтість професійних і життєвих ситуацій. Компетентнісний підхід в освіті ґрунтується, насамперед, на міждисциплінарних інтегрованих вимогах до результату освітнього процесу. Його варто розглядати як методологічну основу забезпечення цілей, змісту та якості освіти” [1, 21–22].

Як “основу підготовки майбутніх фахівців, що передбачає розвиток в особистості здатності орієнтування у розмаїтті складних ситуацій, вміння прогнозувати результати своєї діяльності і нести за них відповідальність” Л. Червонська розглядає компетентнісний підхід [6, 268].

А. Коробченко та М. Головкова зазначають, що “для закладу вищої педагогічної освіти компетентнісний підхід повинен означати, що результатом професійної освіти вчителя буде не сума предметно-спеціальних знань і навичок, а його здатність діяти в різних педагогічних ситуаціях. Тому компетентностями випускника закладу вищої педагогічної освіти виступає єдність предметно-професійних знань, що є в нього, засвоєних технологій, здатностей діяти в ситуаціях, що передбачаються в діяльності вчителя” [3, 149].

Наявні дослідження виявляють значимість компетентнісно-орієнтованої підготовки фахівців у вищій школі. Це актуалізує подальший аналіз концептуальних засад, теоретичних та практичних аспектів формування фахових компетентностей майбутніх вчителів хореографії.

**Мета статті** – проаналізувати організаційну модель фахової підготовки здобувачів вищої педагогічної освіти хореографічного профілю на засадах компетентнісного підходу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Ключовим завданням компетентнісного підходу у вищій освіті є формування професійної компетентності випускника. Закон України “Про вищу освіту” поняття “компетентність” трактує

як “здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей” [4].

Стандарт вищої освіти визначає такі фахові компетентності, якими повинен володіти випускник закладу вищої освіти зі спеціальності “Хореографія” освітнього ступеня “Бакалавр” – фахівець у сфері виконавського мистецтва, балетмейстерської, викладацької, методичної діяльності в сфері початкової, профільної, фахової передвищої мистецької освіти: “1. Усвідомлення ролі культури і мистецтва в розвитку суспільних взаємовідносин. 2. Здатність аналізувати основні етапи, виявляти закономірності історичного розвитку мистецтв, стильові особливості, види і жанри, основні принципи координації історико-стильових періодів світової художньої культури. 3. Здатність застосовувати теорію та сучасні практики хореографічного мистецтва, усвідомлення його як специфічного творчого відображення дійсності, проектування художньої реальності в хореографічних образах. 4. Здатність оперувати професійною термінологією в сфері фахової хореографічної діяльності (виконавської, викладацької, балетмейстерської та організаційної). 5. Здатність використовувати широкий спектр міждисциплінарних зв’язків для забезпечення освітнього процесу в початкових, профільних, фахових закладах освіти. 6. Здатність використовувати і розробляти сучасні інноваційні та освітні технології в галузі культури і мистецтва. 7. Здатність використовувати інтелектуальний потенціал, професійні знання, креативний підхід до розв’язання завдань та вирішення проблем в сфері професійної діяльності. 8. Здатність сприймати новітні концепції, усвідомлювати багатоманітність сучасних танцювальних практик, необхідність їх осмислення та інтегрування в актуальний контекст з врахуванням вітчизняної та світової культурної спадщини. 9. Здатність збирати, обробляти, аналізувати, синтезувати та інтерпретувати художню інформацію з метою створення хореографічної композиції. 10. Здатність застосовувати традиційні й альтернативні інноваційні технології в процесі створення мистецького проекту, його реалізації та презентації. 11. Здатність здійснювати репетиційну діяльність, ставити та вирішувати професійні завдання, творчо співпрацювати з учасниками творчого процесу. 12. Здатність використовувати принципи, методи та засоби педагогіки, сучасні методика організації та

## МОДЕЛЬ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

реалізації освітнього процесу, аналізувати його перебіг та результати в початкових, профільних, фахових закладах освіти. 13. Здатність використовувати традиційні та інноваційні методики для діагностування творчих, рухових (професійних) здібностей, їх розвитку відповідно до вікових, психолого-фізіологічних особливостей суб'єктів освітнього процесу. 14. Здатність забезпечувати високий рівень володіння танцювальними техніками, виконавськими прийомами, застосовувати їх як виражальний засіб. 15. Здатність застосовувати набуті виконавські навички в концертно-сценічній діяльності, підпорядковуючи їх завданням хореографічного проекту. 16. Здатність дотримуватись толерантності у міжособистісних стосунках, етичних і добродійних взаємовідносин у сфері виробничої діяльності. 17. Здатність враховувати економічні, організаційні та правові аспекти професійної діяльності” [5, 7–9].

Відповідно вимоги, які висуваються до здобувачів вищої освіти хореографічного профілю освітнього ступеня “Бакалавр”, визначають та коригують зміст їх підготовки. Н. Дзюбишина говорить про формування багатофункціональної професійної компетентності, адже хореограф виступає ще й в ролі “педагога-вихователя, який добре орієнтується у психології вихованців та менеджера, який володіє мистецтвом керівництва хореографічним колективом” [2, 152].

Представимо процес формування фахової компетентності майбутнього вчителя хореографії у вигляді моделі. Модель є результатом системного проектування мети, засобів та очікуваних результатів обраного напрямку фахової підготовки (рис. 1).

На нашу думку, фахову компетентність майбутніх хореографів, вчителів хореографії можна представити як сукупність таких структурних компонентів: когнітивний (психолого-педагогічні та спеціальні предметні знання); ціннісно-мотиваційний (ціннісне ставлення до обраного фаху, до мистецтва, ціннісні установки, мотивація студентів до оволодіння знаннями, уміннями та навиками, мотивація саморозвитку); діяльнісний (вміння й навички студентів, необхідні для організації та ведення професійної діяльності та міжособистісної комунікації).

Відповідно до зазначених компонентів, завданнями формування фахових компетентностей хореографів є формування: системи фахових знань; позитивної мотивації та ціннісного ставлення до професійної діяльності; фахових навиків та умінь, а також художньо-естетичний розвиток, розвиток творчої активності студентів.

Концептуальним методологічним підходом

до фахової підготовки є компетентнісний, однак в освітньому середовищі закладу освіти пов'язаний з особистісно зорієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, оскільки стосується особистості студента й може бути реалізованим і перевіреном тільки у процесі виконання конкретним студентом певного комплексу дій. Він потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі, яка існує об'єктивно, для “всіх” студентів, на суб'єктивні надбання одного студента, які можна виміряти” [1, 9].

Процес формування фахової компетентності випускників закладу вищої освіти зі спеціальності “Хореографія”, підготовки до професійної взаємодії з учнями, батьками, з творчими колективами ґрунтується на таких принципах:

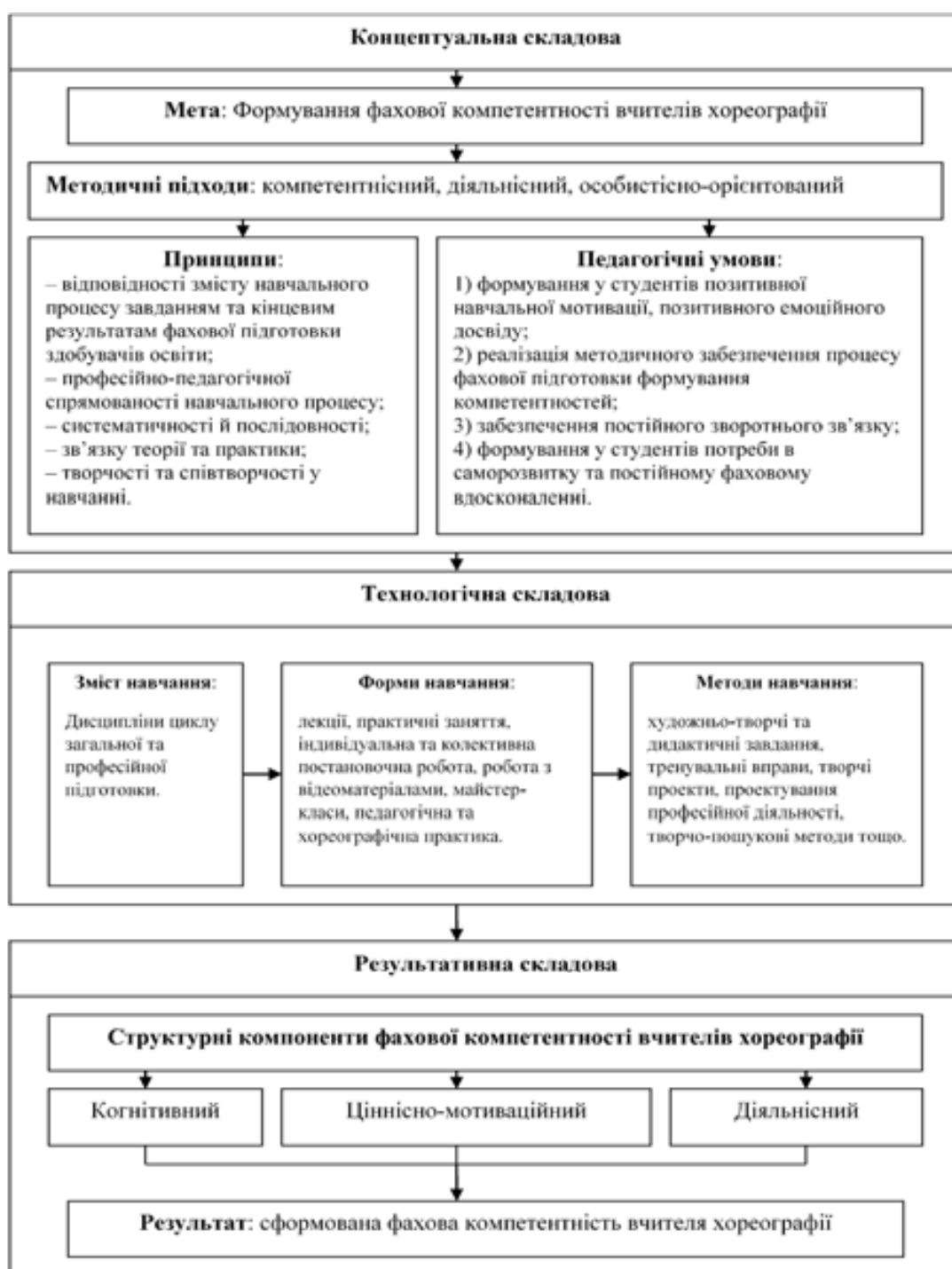
- відповідності змісту навчального процесу завданням та кінцевим результатам фахової підготовки здобувачів освіти;
- професійно-педагогічної спрямованості навчального процесу;
- систематичності й послідовності;
- зв'язку теорії (пізнання) та практики (переживання);
- творчості та співтворчості у навчанні.

На нашу думку, формуванню фахової компетентності майбутнього вчителя хореографії сприяють певні педагогічні умови, а саме:

- 1) вироблення у студентів позитивної навчальної мотивації, позитивного емоційного досвіду через стимулювання пізнавально-пошукової активності, вдосконалення виконавської майстерності;
- 2) реалізація методичного забезпечення процесу фахової підготовки формування компетентностей;
- 3) забезпечення постійного зворотного зв'язку у вигляді поточного та підсумкового контролю знань, умінь, практичних навичок студентів;
- 4) формування у студентів потреби в саморозвитку та постійному фаховому вдосконаленні (від фахової підготовки у закладі вищої освіти на всіх рівнях до післядипломного професійного розвитку).

Загальні та фахові компетентності здобувачі вищої освіти першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю “Хореографія” набувають шляхом вивчення психолого-педагогічних та профільних дисциплін. До циклу психолого-педагогічних входять: “Педагогіка”, “Педагогічна етика”, “Психологія” тощо. Цикл професійної підготовки включає нормативні та вибіркові навчальні дисципліни, серед них: “Історія хореографічного мистецтва”, “Етика та естетика”, “Базова хореографічна термінологія”, “Мистецтво балетмейстера”, “Основи теорії музики”, “Робота

**МОДЕЛЬ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ  
НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ**



**Рис. 1 Організаційна модель фахової підготовки вчителів хореографії на основі компетентнісного підходу**

з хореографічним колективом”, “Теорія і методика народно-сценічного танцю”, “Теорія і методика класичного танцю”, “Теорія і методика українського народного танцю”, “Теорія і методика сучасного бального танцю”, “Підготовка концертних програм та номерів”, “Українські народні танці для учнів дошкільного

віку та учнів молодшого шкільного віку” та інші.

Основними формами організації навчальної, художньо-творчої діяльності здобувачів вищої освіти за спеціальністю “Хореографія” є лекції, практичні заняття, індивідуальна та колективна постановочна робота, робота з відеоматеріалами (перегляд і аналіз виступів відомих виконавців,

## МОДЕЛЬ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

танцювальних колективів, майстер-класи з різних танцювальних стилів), проведення майстер-класів, педагогічна та хореографічна практика.

Методами навчання бакалаврів з хореографії є методи фізичного, художнього та творчого розвитку: художньо-творчі та дидактичні завдання, тренувальні вправи, проєктування професійної діяльності, творчо-пошукові методи тощо.

Отже, цілісність та результативність процесу формування фахових компетентностей вчителів хореографії забезпечують відповідні методологічні підходи, дидактичні принципи, педагогічні умови, спеціально підібрані форми і методи роботи зі студентами.

**Висновки.** Головним результатом компетентнісного підходу до фахової підготовки здобувачів вищої освіти хореографічного профілю освітнього ступеня “Бакалавр” є випускник з високим рівнем професійної компетентності. Відповідно до цього планується навчально-пізнавальна та професійно-практична діяльність студентів. Відображений у моделі процес формування фахових компетентностей вчителів хореографії виступає інтегративним процесом формування знань, умінь, навичок, досвіду, розвитку особистісних якостей, усвідомлення особистої відповідальності за результати цієї діяльності та необхідність постійного самовдосконалення.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Авшенюк, Н., Десятов, Т., Дяченко, Л., Постригач, Н., Пуховська, Л., Сулима, О. *Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика : монографія*. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014.

2. Дзюбишина, Н. Компетентнісний підхід у процесі підготовки майбутніх хореографів. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*, 17, С. 149–153. Відновлено з [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm\\_2017\\_17\\_42](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2017_17_42). 2017.

3. Коробченко, А., Головка, М. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх учителів нової української школи. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю “Особистісно-професійний розвиток вчителя в умовах реалізації Концепції Нової української школи”, Мелітополь, 2018.

4. Про вищу освіту. №1556-VII від 01.07.2014. (редакція від 02.10.2021). URL: [https://urst.com.ua/download\\_act/pro\\_vyshchu\\_osvitu](https://urst.com.ua/download_act/pro_vyshchu_osvitu).

5. Стандарт вищої освіти. Перший (бакалаврський рівень) вищої освіти. Ступінь бакалавр. Галузь знань 02 Культура та мистецтво, спеціальність: 024 Хореографія. Відновлено з <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2020/03/024-choreografia-B.pdf> 2020.

6. Червонська, Л. Компетентнісний підхід як основа професійної підготовки майбутнього вчителя хореографії в умовах сучасної вищої школи. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з

міжнародною участю “Особистісно-професійний розвиток вчителя в умовах реалізації Концепції Нової української школи”, Мелітополь, 2018.

### REFERENCES

1. Avsheniuk, N., Desiatov, T., Diachenko, L., Postryhach, N., Pukhovska, L., Sulyma, O. (2014). *Kompetentnisnyi pidkhd do pidhotovky pedahohiv u zarubizhnykh krainakh: teoriia ta praktyka : monohrafiia* [Competence approach to teacher training in foreign countries: theory and practice]. Kirovohrad. [in Ukrainian].

2. Dziubishyna, N. (2017). *Kompetentnisnyi pidkhd u protsesi pidhotovky maibutnix khoreohrafov* [Competence approach in the process of training future choreographers]. *Updates to the content, forms and methods of learning and education in the bookmarks of education*. Vol.17, pp.149–153. Available at: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm\\_2017\\_17\\_42](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2017_17_42) [in Ukrainian].

3. Korobchenko, A. & Holovkova, M. (2018). *Kompetentnisnyi pidkhd do profesiinoi pidhotovky maibutnix uchyteliv novoi ukrainskoi shkoly* [Competence approach to professional training of future teachers of the new Ukrainian school]. *Materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu “Osobystisno-profesiyni rozvytok vchytelia v umovakh realizatsii Kontseptsii Novoi ukrainskoi shkoly”* – Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference. Personal and professional development of a teacher in the conditions of realization of the Concept of the New Ukrainian school. Melitopol. [in Ukrainian].

4. Pro vyshchu osvitu [About higher education]. №1556-VII vid 01.07.2014. (version from 02.10.2021). Available at: [https://urst.com.ua/download\\_act/pro\\_vyshchu\\_osvitu](https://urst.com.ua/download_act/pro_vyshchu_osvitu) [in Ukrainian].

5. Standart vyshchoi osvity. Pershyi (bakalavrskiy riven) vyshchoi osvity. Stupin bakalavr. Haluz znan 02 Kultura ta mystetstvo, spetsialnist: 024 Khoreohrafiia (2020). [Standard of higher education. The first (bachelor’s level) of higher education. Bachelor’s degree. Branch of knowledge 02 Culture and art, specialty: 024 Choreography]. Available at: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2020/03/024-choreografia-B.pdf> [in Ukrainian].

6. Chervonska, L. (Red.). (2018). *Kompetentnisnyi pidkhd yak osnova profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia khoreohrafiiv v umovakh suchasnoi vyshchoi shkoly* [Competence approach as a basis of professional training of the future teacher of choreography in the conditions of modern high school]. *Materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu “Osobystisno-profesiyni rozvytok vchytelia v umovakh realizatsii Kontseptsii Novoi ukrainskoi shkoly”* – Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference “Personal and professional development of a teacher in the conditions of realization of the Concept of the New Ukrainian school”. Melitopol [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 08.10.2021

УДК 373.2.015.31:51]:794.3

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.248804>

**Валентина Вертугіна**, кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри дошкільної освіти

Київського університету імені Бориса Грінченка

**Тетяна Гурманчук**, студентка 6-го курсу магістратури, спеціальності  
“Дошкільна освіта” Київського університету імені Бориса Грінченка

## ФОРМУВАННЯ ЕЛЕМЕНТАРНИХ МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ ЛОГІЧНИХ БЛОКІВ З. ДЬЄНЕСА

Стаття присвячена питанню розвитку елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку. Показано, як впливає використання дидактичного матеріалу – блоків З. Дьєнєша на математичний розвиток дітей дошкільного віку, їх самостійність і творчість. Одним із освітніх напрямів Базового компонента дошкільної освіти є “Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі”, який передбачає формування сенсорно-пізнавальної, логіко-математичної та дослідницької компетентності дитини. У зв’язку з цим у статті описуються педагогічні умови формування елементарних математичних уявлень дітей дошкільного віку. До змісту статті включено опис результатів дослідження, спрямованого на реалізацію зазначених педагогічних умов з використанням блоків З. Дьєнєша, показано, що цілеспрямоване і організоване використання різноманітних дидактичних засобів педагогами закладів дошкільної освіти впливає не тільки на математичний розвиток дітей дошкільного віку, а й на їх розумовий розвиток загалом.

**Ключові слова:** розвиток елементарних математичних уявлень; логічні блоки З. Дьєнєша; технологія навчання; дидактичний матеріал.

*Лит. 8.*

**Valentyna Vertuhina**, Ph.D.(Pedagogy), Senior Lecturer of the Preschool Education Department  
Kyiv Borys Hrinchenko University

**Tetyana Gurmanchuk**, 6th year Master’s Student, specialty “Preschool education”  
Kyiv Borys Hrinchenko University

## FORMATION OF ELEMENTAL MATHEMATICAL REPRESENTATIONS IN PRESCHOOL CHILDREN THROUGH THE USE OF LOGICAL BLOCKS BY Z. DIENESH

The article is devoted to the development of elementary mathematical concepts in preschool children. It is shown how the use of didactic material – blocks of Z. Dienes on the mathematical development of preschool children, their independence and creativity. One of the educational areas of the Basic component of preschool education is “The child in the sensory-cognitive space”, which involves the formation of sensory-cognitive, logical-mathematical and research competence of the child. In this regard, the article describes the pedagogical conditions for the formation of elementary mathematical concepts of preschool children. The content of the article includes a description of the results of a study aimed at the implementation of these pedagogical conditions using the blocks of Z. Dienes. It is noted that the set of blocks attracts preschool children in various shapes, bright colors, versatility in use. Varieties of games and game exercises with Dienes logic blocks are revealed. Some methodical aspects of work with the specified blocks are described. Examples of games and game exercises with Dienes logic blocks are given. In general, the article shows that the purposeful and organized use of various teaching aids by teachers of preschool education affects not only the mathematical development of preschool children, but also their mental development in general.

**Keywords:** development of elementary mathematical concepts; logical blocks of Z. Dienes; learning technology; didactic material.

**П**остановка проблеми. Поширена думка про те, що математичне мислення для дитини не настільки важливе в повсякденному житті і, що воно може стати в нагоді лише на заняттях математики, вельми помилкова. Уміння правильно встановлювати причинно-наслідкові зв’язки, визначати параметри,

що пов’язують різні явища і предмети, навичка мислити системно – це найважливіші умови успіху в професійно-особистісній сфері, а значить, і запорука майбутньої життєвої успішності дитини.

Одним з найбільш складних предметів шкільного циклу є математика. У дошкільному віці у дітей формуються елементарні математичні

уявлення про число, кількість, величину, форму, простір, час. Одним з програмних завдань математичної підготовки дітей дошкільного віку є розвиток у них кількісних уявлень. Цей процес є основою вивчення арифметичного матеріалу в школі і викликає у більшості дітей значні труднощі. Часто вони не розуміють, навіщо потрібно лічити, вимірювати, причому не наближено, а точно. Не усвідомлюючи значення скоєних дій над числами, школярі виконують їх механічно, що призводить до формального засвоєння знань. Розвиток елементарних математичних уявлень в умовах дитячого садка починається з першої молодшої групи з розв'язування простих завдань, спрямованих на формування сенсорно-пізнавальної компетентності дитини. Далі, в старших групах, дошкільники вчаться знаходити "один" і "багато" серед предметів і явищ навколишнього світу; порівнювати безліч за кількістю елементів прийомами накладання і прикладання; рахувати до 10, використовуючи різні види рахунку; лічити за допомогою різних аналізаторів: "очима", на дотик, на слух; мати уявлення про цифри (0–9); визначати склад чисел з одиниць (в межах 5), з двох менших чисел (в межах 10); розуміти зв'язки і відношення між числами натурального ряду в межах 10; ділити ціле на 2–8 частин; розуміти, що частина – це менше від цілого, а ціле – більше ніж частина та інше.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У сучасній науковій та навчально-методичній літературі проблему формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку висвітлено в працях Н. Голоти, Г. Грама, Н. Грами, О. Коваленко, М. Машовець, А. Науменко, Н. Рудницької та інших.

Питання ефективності формування математичних уявлень у дітей за допомогою логічних блоків З. Дьенеша наразі досліджують українські педагоги О. Гнізділова, Л. Васільєва, В. Мамон, О. Митник, І. Яблонська, С. Ясенюк та ін.

Слід відзначити, що майже всі останні дослідження, що стосуються логіко-математичного розвитку дітей, ґрунтуються на попередніх досягненнях у галузі методики формування математичних уявлень у дошкільників (О. Грибанова, Г. Леушина, Т. Степанова, К. Щербакова та ін.).

Уточнимо, що у рамках впровадження технології З. Дьенеша (як і будь-якої іншої) значення набуває готовність педагогів до цієї діяльності, їх знання, уміння, навички. Науковці Г. Грама та О. Коваленко вважають, що першочергово необхідно вивчати шляхи і засоби підготовки майбутніх вихователів до опанування

методики формування елементарних математичних уявлень у дошкільників, особливо в умовах дистанційної освіти, адже від цього в майбутньому буде залежати їх розвиток і рівень освіти відповідно [3; 4].

Н. Голота та А. Науменко з'ясували, що обов'язково необхідно збагачувати сенсорно-пізнавальне середовище (інтерактивне предметно-ігрове поле), в якому діє дитина, використовувати задля цього будь-яку життєву чи проблемну ситуацію з метою формування сенсорно-пізнавальної компетентності дитини дошкільного віку [2; 7].

**Мета статті** – теоретично обґрунтувати і практично довести ефективність використання логічних блоків З. Дьенеша в процесі формування елементарних математичних уявлень у дітей молодшого дошкільного віку.

**Виклад основного матеріалу.** Сьогодні одним із завдань виховання і навчання дітей дошкільного віку є формування і розвиток розумових здібностей, завдяки яким вони освоюють нові знання. На розв'язання цього завдання спрямовані зміст і методи формування сенсорно-пізнавальної, логіко-математичної та дослідницької компетентностей, тому, відповідно до оновленого БКДО (2021), дошкільник повинен вміти використовувати власну сенсорну систему в процесі логіко-математичної і дослідницької діяльності [1]. Результатом цього є наявність пізнавальної мотивації, базису логіко-математичних, дослідницьких знань, набутих дитиною умінь і навичок (аналізу, порівняння, узагальнення, здійснення самоконтролю), пізнавальний досвід, що накопичується і використовується у різних видах дитячої діяльності.

Навчання дітей математики складається з двох основних напрямів: логічного і математичного, які спрямовані і на формування математичних уявлень, і на розвиток компонентів логічного мислення. Важливо відзначити, що логічна складова в рамках підготовки до вивчення математики розвиває пізнавальні здібності дітей, а також їх мислення і мовлення. Всі види логічного мислення нерозривно пов'язані з мовленням, в логічному мисленні мовлення є єдиною формою, в якій відбувається мислення, адже воно полягає у встановленні зв'язку між значеннями слів. Під час формування математичних уявлень необхідно розвивати компоненти логічного мислення вже в дошкільному віці, оскільки це сприяє розвитку вміння міркувати. Міркуючи, дитина пов'язує між собою різні знання і в підсумку – виносить певні судження [6]. Засвоєнню математичних уявлень

у дошкільників сприяють певні технології навчання, однією з яких виступають логічні блоки З. Дьенеша [5].

З. Дьенеш зробив математику доступною і зрозумілою для дітей. Ним створена унікальна авторська методика навчання, яка отримала назву “нова математика”, для дітей дошкільного віку. В основу методики вивчення математики були покладені різні захопливі ігри. З. Дьенеш дотримувався думки, що найкращий спосіб вчитися для дошкільнят – це не сидіти за партою, уважно вслухаючись у слова педагогів, а грати; грати і розвиватися у грі. Безпосередньо в процесі гри діти можуть освоювати складні логічні і математичні концепції та системи [8].

У результаті роботи з логічними блоками Дьенеша вводяться такі первинні поняття, як логічні дії, кодування інформації, структура та алгоритми виконання дій. Ігри з логічними блоками за методикою Дьенеша вчать малюка не тільки думати, стежити за координацією рухів, а й розмовляти, що сприяє розвитку мовлення. Такими блоками можуть грати діти будь-якого віку: від найменших, до, без п’яти хвилин, першокласників. Варіанти ігрових вправ, за методикою З. Дьенеша, побудовані на принципі порівняльного аналізу: коли малюк у процесі гри вчиться розрізняти властивості предметів за кольором, формою, товщиною та розміром.

Увесь комплекс ігор та вправ з блоками З. Дьенеша – це довгі інтелектуальні сходи, а самі ігри та вправи – їх сходинки. На кожній з цих сходів дитина повинна піднятися. Логічні блоки допомагають їй оволодіти розумовими операціями та діями, до яких належать: виявлення властивостей, їх порівняння, класифікація, узагальнення, кодування та декодування, а також логічні операції. Крім того, блоки можуть закладати у свідомість дітей початок алгоритмічної культури мислення, розвивати у них здатність діяти в розумі, освоювати уявлення про числа та геометричні фігури, просторову орієнтацію [2].

Зважаючи на дослідження науковців щодо ефективності впровадження в роботу з дітьми логічних блоків З. Дьенеша, нами було вирішено апробувати їх з дітьми молодшого дошкільного віку, попередньо дослідивши рівень сформованості у них елементарних математичних уявлень. Базою дослідження обрано заклад дошкільної освіти №10 “Берізка” (м. Коростень). Після проведення констатувального етапу експерименту нами було з’ясовано, що третина дітей молодшого дошкільного віку мають недостатній рівень сформованості елементарних математичних уявлень.

Грунтуючись на дослідженнях науковців, нами встановлено, що молодші дошкільники спочатку освоюють вміння виявляти й абстрагувати в предметах одну властивість (колір, форму, розмір, товщину), порівнювати, класифікувати та узагальнювати предмети за однією з цих властивостей. Потім, у середньому дошкільному віці, вони опановують вміння аналізувати, порівнювати, класифікувати та узагальнювати предмети одночасно за двома властивостями (кольором і формою, формою і розміром, розміром і товщиною і т.д.), трохи пізніше – за трьома (кольором, формою, розміром; формою, розміром, товщиною і т.д.) і чотирма властивостями (кольором, формою, розміром, товщиною), при цьому у них чудово розвивається логічне мислення.

У процесі взаємодії з дітьми зверталась увага на прояв у них цікавості, бажання діяти з логічними блоками, в одній і тій самій вправі варіювали правилами виконання завдання з урахуванням можливостей дітей. Наприклад, кілька дітей будують доріжки. Але одній дитині пропонується побудувати доріжку так, щоб поряд не було блоків однакової форми (оперування однією властивістю), іншій – щоб поряд не було однакових за формою та за кольором (оперування відразу двома властивостями). Залежно від рівня розвитку дітей можна використовувати не весь комплекс, а якусь його частину, спочатку блоки різні за формою та за кольором, але однакові за розміром і товщиною, потім – різні за формою, кольором та розміром, але однакові за товщиною та в кінці повний комплекс фігур. Це дуже важливо: що різноманітніший матеріал, то складніше абстрагувати одні властивості від інших, отже, і порівнювати, і класифікувати, і узагальнювати.

Після освоєння дітьми найпростішого ускладнили ігри: “Знайди всі фігури (блоки), як ця за кольором (за розміром, формою), “Знайди не таку фігуру, як ця “за кольором (за формою, розміром)”, “Ланцюжок”: від довільно обраної фігури постарайтеся побудувати якомога довший ланцюжок. Варіанти побудови ланцюжка:

а) щоб поряд не було фігур однакової форми (кольори, розміру, товщини);

б) щоб поряд не було однакових за формою та кольором фігур (за кольором та розміром; за розміром та формою, за товщиною і т.д.);

в) щоб поряд були фігури однакові за розміром, але різні за формою тощо;

г) щоб поряд були фігури однакового кольору та розміру, але різної форми (однакового розміру, але різного кольору).

Цікавою і пізнавальною для дітей була гра “Другий ряд”: викласти в ряд 5–6 будь-яких фігур. Побудувати під ними другий ряд, але так, щоб під кожною фігурою верхнього ряду опинилася фігура іншої форми (колір, розмір); такої ж форми та іншого кольору (розміру); інша за кольором та розміром; не така за формою, розміром та кольором.

У грі “Доміно” одночасно можуть брати участь не більше чотирьох дітей, фігури діляться порівну між учасниками. Кожен гравець за чергою робить свій перебіг. За відсутності фігури хід пропускається. Виграє той, хто першим викладе всі постаті. Ходити можна по-різному:

- а) фігурами іншого кольору (форми, розміру);
- б) фігурами того ж кольору, але іншого розміру або такого ж розміру, до іншої форми;
- в) фігурами іншого кольору та форми (кольори та розміру, розміру та товщини);
- г) такими ж фігурами за кольором та формою, але іншого розміру (такими ж за розміром та формою, але іншими за кольором);
- д) перебіг фігурами іншого кольору, форми, розміру, товщини.

Активність дітей проявлялась і в процесі гри “Розділи фігури”. Для гри знадобляться іграшки: ведмедик, лялька, заєць та ін. Пропонували дітям розділити фігури між ведмедиком і зайчиком так, щоб у ведмедика виявилися всі червоні фігури.

Поступово до ігор включалися елементи пошуку. Діти вчилися знаходити блоки за кількома наявними ознаками. Надалі пропонувались ігри та вправи, де характеристики блоків зображені на картках. Після того, як діти вчилися за допомогою карток вести пошук фігури, їм пропонували вгадати свою схему, і включити в гру елемент змагання. Також доповнювали гру логічним кубиком, на гранях якого є ознаки предметів. Молодші дошкільники справлялись з цими завданнями, хоч інколи із допомогою дорослого.

Логічні блоки З. Дьенеша використовували в різних видах діяльності. Так, для прикладу, в конструктивній діяльності закріплювались вміння виділяти з безлічі окремі частини, в які входять предмети, що відрізняються від інших за тією чи іншою ознакою; вдосконалювали навички лічби; засвоювались поняття “порівну”, “не порівну”, “більше”, “менше” тощо. (кількість та лічба). В образотворчій діяльності – порівнювали предмети за розміром (великі, маленькі), за товщиною (товсті, тонкі), використовуючи логічні блоки як штампи (величина). У спілкуванні з дитиною під час предметних дій поглиблювали та розширювали уявлення про геометричні фігури і форми предметів розділі (форма).

Як результат, виявлено підвищення рівня сформованості математичних уявлень у дітей молодшого дошкільного віку: жодна дитина експериментальної групи не мала низького рівня на відміну від вихованців контрольної групи.

Зазначимо, що у системі дошкільної освіти сьогодні є величезна кількість різноманітних дидактичних матеріалів. Однак, погоджуючись з думкою В. Мамон, І. Яблонської, А. Половця, можливості для розвитку математичних уявлень і логічних операцій є саме у логічних блоків. Особливість блоків З. Дьенеша як дидактичного матеріалу – це абстрактність, універсальність, ефективність. Також вони допомагають освоювати сенсорні еталони кольору, форми і величини, сприяють розвитку дрібної моторики рук та мовлення [5].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Математика по праву займає важливе місце в системі дошкільної освіти. Вона розвиває розум дитини, гнучкість мислення і вчить логіки. Усі ці якості стануть у нагоді не тільки під час навчання математики. Математичний розвиток дітей, не зводиться лише до кількісних знань, умінь і навичок, він дає змогу дітям засвоювати засоби і способи пізнання, вміння бачити і відкривати в навколишньому світі властивості і відносини, бачити залежності і закономірності, вміння конструювати моделі, предмети, відображати результати своїх дій у мовленні.

Нами встановлено, що використання логічних блоків З. Дьенеша позитивно впливає на розвиток інтелектуальних, пізнавальних і творчих здібностей дітей молодшого дошкільного віку. Ігри з логічними блоками допомагають ознайомити їх з формою, кольором, розміром, товщиною об'єктів; розвивають просторові уявлення, уяву, здатність до моделювання і конструювання; виховують самостійність, ініціативу, вміння успішно оволодівати елементарними математичними уявленнями.

Звичайно, можливості використання логічних блоків З. Дьенеша не вичерпані. Плануємо застосувати цю технологію задля формування математичних уявлень у дітей п'ятого, а надалі – шостого року життя. Впевнені, що творчий підхід до впровадження цієї технології принесе позитивні результати і розкриє великий потенціал їх використання з дітьми дошкільного віку.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). *Нова редакція*, 2021. 37 с.



**ФОРМУВАННЯ ЕЛЕМЕНТАРНИХ МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ  
ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ ЛОГІЧНИХ БЛОКІВ З. ДЬЕНЕША**

2. Голота Н.М. Довкілля як засіб пізнання дитиною дошкільного віку простору та часу. Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання (29), 2018. С. 45–51.

3. Грама Г. Г. Підготовка майбутніх вихователів до формування елементарних математичних уявлень у дошкільників: дис. канд. пед. наук. Південно-український педагогічний університет ім. П. Д. Ушинського, Одеса, 2010. С. 76.

4. Коваленко О.В. Індивідуальний підхід до формування логіко-математичної компетентності дошкільників. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2016. №5. С. 44–47.

5. Мамон В. Г., Яблонська І. Я., Половець А. Л. Розвиток логіко-математичної компетентності дошкільників за допомогою паличок Кьюзенера та блоків Дьєнеша. *Дошкільний навчальний заклад*. 2009. №3. С. 21–27.

6. Митник О., Задніпрянець С. Розвиваємо мислення: блоки Дьєнеша. *Дошкільне виховання*. 2016. №10. С. 4–7.

7. Науменко А. В. Формування елементарних математичних уявлень у дітей старшого дошкільного віку засобами проблемних ситуацій. *Майстерність комунікації у мистецькій і професійній освіті*. Збірник наукових праць. Житомир, 2020. С. 86.

8. Ясенюк С., Котненко А. Блоки Дьєнеша для логіко-математичного розвитку дітей. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2010. №5. С. 59–64.

**REFERENCES**

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity) (2021). [Basic component of preschool education (State standard of preschool education)]. *New edition*. p. 37. [in Ukrainian].

2. Holota, N.M. (2018). Dovkillia yak zasib piznannia dytynoiu doshkilnoho viku prostoru ta chasu [Environment as a means of cognition of space and time by a preschool child]. *Scientific journal of NPU*

*named after Mykhaylo Drahomanov: Series 17. Theory and practice of teaching and education* (29), pp.45–51. [in Ukrainian].

3. Hrama, H. H. (2010). Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv do formuvannia elementarnykh matematychnykh uiaflen u doshkilnykiv [Preparation of future educators for the formation of elementary mathematical concepts in preschoolers]. *Candidate's thesis*. Odesa, 76 p. [in Ukrainian].

4. Kovalenko, O.V. (2016). Indyvidualnyi pidkhid do formuvannia lohiko-matematychnoi kompetentnosti doshkilnykiv [Individual approach to the formation of logical and mathematical competence of preschoolers]. *Educator-methodologist of preschool institution*. No.5. pp. 44–47. [in Ukrainian].

5. Mamon, V. H., Yablonska, I. Ya. & Polovets, A. L. (2009). Rozvytok lohikomatematychnoi kompetentnosti doshkilnykiv za dopomohoiu palychok Kiuzenera ta blokiv Dienesha [Development of logical and mathematical competence of preschoolers with the help of Kusener sticks and Dienes blocks]. *Preschool educational institution*. No.3. pp. 21–27. [in Ukrainian].

6. Mytnyk, O. & Zadniprianets, S. (2016). Rozvyvaiemo myslennia: bloky Dienesha [Developing thinking: Dienes blocks]. *Preschool education*. No.10. pp. 4–7. [in Ukrainian].

7. Naumenko, A.V. (2020). Formuvannia elementarnykh matematychnykh uiaflen u ditei starshoho doshkilnoho viku zasobamy problemnykh sytuatsii [Formation of elementary mathematical concepts in children of senior preschool age by means of problem situations]. *Communication skills in art and vocational education. Collection of scientific works*. p. 86. [in Ukrainian].

8. Iaseniuk, S. & Kotnenko, A. (2010). Bloky Dienesha dlia lohiko-matematychnoho rozvytku ditei [Dienes blocks for logical and mathematical development of children]. *Educator-methodologist of preschool institution*. No.5. pp. 59–64. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 07.10.2021



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

Костянтин Ушинський  
український педагог



УДК 78.087.68(100=161.2)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.248805>

**Зоряна Гнатів**, кандидат філософських наук,  
доцент кафедри методики музичного виховання і диригування,  
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка  
**Ірина Чернова**, магістр педагогічної освіти,  
вчитель музичного мистецтва Роздільської ЗОШ,  
керівник вокальної студії та викладач вокалу “Школи раннього творчого розвитку “Малютко”  
Новороздільського будинку дитячої та юнацької творчості

### ОБ'ЄКТИВНІСТЬ ЕСТЕТИЧНОГО В ДІЯЛЬНОСТІ УКРАЇНСЬКИХ ХОРОВИХ ОСЕРЕДКІВ ЗАРУБІЖЖЯ

*Багатство феномену естетичного утверджує культивування цінностей, категорій прекрасного, духовного, спонукає до переформатування людської психіки, людської дійсності, людського буття. Геніальність творів мистецтва, що виступає наслідком особливостей людського розуму складають партитуру світових симфоній та є могутнім чинником процесу едукації. Автори піднімають проблему хорової практики української діаспори, висвітлення якої сприяє комплексним мистецько-освітнім дослідженням питань феноменів естетичного, розумінням світоглядних моделей культури, теорії та практики музичного виховання тощо.*

**Ключові слова:** хорове мистецтво; диригенти; українська діаспора; національна культура; естетичні цінності.

**Лім. 8.**

**Zoriana Hnativ**, Ph.D. (Philosophy), Associate Professor of the  
Teshnique of Musical Education and Conducting Department  
Drohodych Ivan Franko State Pedagogical University  
**Iryna Chernova**, Master Student of Pedagogical Education, Teacher of Music Art of Rozdil  
School, Head of Vocal Studio and Vocal Teacher of the “School of Early  
Creative Development “Malyatko” of Novorozdil House of Children’s and Youth Creativity

### OBJECTIVITY OF THE AESTHETIC IN THE ACTIVITIES OF UKRAINIAN CHOIR CENTERS OF FOREIGN COUNTRIES

*The richness of the aesthetic phenomenon affirms the cultivation of values, categories of the beautiful and the spiritual as well as encourages the reformatting of the human psyche, human reality, and human existence. The artistic and aesthetic values developed by mankind throughout history are the source of development of all civilizations. The genius of works of art, which is a consequence of the peculiarities of the human mind, make up the score of world symphonies.*

*Musical art, in particular choral singing, is an integral part of the general cultural process of society. The phenomenon of Ukrainian singing is celebrated all over the world for its melodiousness and uniqueness. The functioning of Ukrainian choirs outside our country has a long history and full development. Original samples of Ukrainian culture are nurtured and transmitted by the artistic potential and accumulated abroad.*

*Choral culture of Ukraine of the XIX–XX centuries manifested itself far beyond its ethnographic lands. Creating a real image of the unreal Ukrainian choral singing is known in all corners of the planet. In many countries, choirs led by people from Ukraine, who found themselves there by fate, found their creative expression. Conductors organized from groups of newly arrived singers groups, or existing choirs, orchestras, which were based on Ukrainians, different in profession, education, but – patriots of their culture, people, faith. Belief in the state of Ukraine.*

*Choral conductors of the diaspora presented Ukrainian music to the civilized world in different ways. It was performed by both amateur and professional groups. Conductors and instrumentalists performed complex works of world classics. Among the famous artists are M. Haivoronsky, L. Turkevych, O. Koshyts, I. Sonevytsky, M. Antonovych, A. Hnatyshyn, V. Kolesnyk, M. Dytyniak and many others, who with their efforts raised large vocal-symphonic, instrumental, choral, opera and oratorio canvases.*

*Under the direction of choral composers-conductors – musicians of the Ukrainian diaspora – the best examples of choral art, including Liturgy, opera, symphony, sounded at all known World Forums: in Rome on the occasion of the 1000th anniversary of the baptism of Rus-Ukraine, at various state celebrations and anniversaries in the USA, Canada, Austria, Poland, England, Australia, Germany, France, Holland, the Czech Republic, Slovakia, etc.*

*An educational research on the phenomena of aesthetics, understanding of worldview models of culture, theory and practice of music education, etc.*

**Keywords:** choral art; conductors; Ukrainian diaspora; national culture; aesthetic values.

**П**остановка проблеми. Аналіз внутрішньої структури мистецтва спонукає до осмислення прекрасного, яке твориться людською діяльністю. В цьому випадку йдеться про феномен хорового мистецтва та його творців – композиторів, диригентів, співаків, які за волею долі жили та творили за межами своєї країни.

Тривалий час багато видатних діячів українського мистецтва талановитих українських композиторів, диригентів, педагогів і музично-громадських діячів були у забутті. На сьогоднішній день життя та творчість деяких з них ще недостатньо вивчені і маловідомі широкому загалу, адже це діяльність у несприятливих умовах чужини, не без впливу існуючої державної культури, звичаїв корінного народу тощо. Відтак, завдяки рідним, знайомим, друзям композиторів, окремим музикознавцям й науковцям вдається відкривати той творчий пласт мистецького доробку, який зайняв належне місце в еволюції української музичної культури. Виїхавши свого часу з власної волі чи вимушено, мистці знаходили та продовжують знаходити можливість реалізувати свої творчі задуми і плани. Багато з них проводять активну музично-просвітницьку роботу, виступають з концертами, пишуть музику, організовують хори, конкурси, фестивалі тощо.

**Аналіз наукових праць з проблемами дослідження.** Діяльність українських хорових диригентів діаспори розглядається багатьма дослідниками передусім як музично-педагогічна, громадсько-просвітницька, регентська. Деякі відомості про хорову культуру української діаспори подані в працях В. Андрущака, М. Барана, М. Бурбана, О. Кошиця, В. Луціва та ін. Вагомою працею, яка побачила світ у 2012 р., стала монографія Г. Карась “Музична культура української діаспори у світовому часопросторі ХХ ст.”, в якій на основі багатой джерельної бази викладено результати комплексного дослідження музичної культури української діаспори, відтворено процес її становлення, розвитку та особливості в різних країнах світу, здійснено реконструкцію більш як столітнього музичного життя українців за кордоном.

Феномен хорової культури українського зарубіжжя охоплює значний часовий період та є широкомасштабним, тому кожен з дослідників, працюючи над означеною проблемою відкриває все нові і нові горизонти вагомого доробку українського мистецького життя за кордоном,

свідчать про його самобутність, ментальність, змістовність. Вихідним пунктом нашого аналізу є естетично-діяльнісний феномен мистецтва, відтак хорового мистецтва української діаспори, що складає естетичну свідомість, тобто породжуючу, формуючу силу існування людського роду, народу, нації. “Художні формотворчі характеристики мистецтва визначають його змістовний вимір. Ці елементи фіксують як позитивний, так і негативний досвід самовизначення людини й людського роду. Гуманізація людини, формування її самосвідомості і здатності до самовизначення, гуманістичного світоставлення полягає, передусім, у розвитку естетичної свідомості та чуттєвості” [1, 6].

**Мета статті** – висвітлити мистецьку діяльність творців української хорової культури за кордоном, зокрема Англії та США, як важливе джерело естетичної комунікації та духовної єдності народу в контексті розвитку сучасних освітніх процесів.

**Виклад основного матеріалу.** У світлі сучасних бачень розвитку освіти та науки, мистецтва та культури, відтак українського музичного діаспорознавства, одного з найбільш пріоритетних та перспективних нових напрямів у галузі гуманітарних досліджень (факт зародження якого зазначено постановою Президії НАН України від 16.03.1994 р.) [6, 112], ми звертаємось до цікавих сторінок української музичної культури зарубіжжя, опираючись на необхідність відтворення музично-естетичних та історичних координат національної самобутності. Як зазначає Г. Карась: “Історичний розвиток української культури передбачає виняткові, специфічні обставини життєдіяльності етноспільності. Самобутні зразки української художньої культури формувались не лише на рідній землі, у нерозривному зв'язку зі своїм народом, але й створювались поза її межами митцями, що силою обставин були відірвані від батьківщини, поставлені у дуже непрості соціально-культурні і суспільні умови” [4, 15].

Важливу роль у розвитку хорової культури в діаспорі відіграло культурно-мистецьке середовище. Українські хори в Англії виникли в післявоєнний період із числа українських емігрантів. Хори створювались та існували у місцевих осередках осілости українців – вони виконували функції і церковних хорів.

Серед відомих колективів – український чоловічий самодіяльний репрезентативний хор

Союзу українців у Великій Британії. Слід зазначити, що Союз Українців у Великій Британії (СУБ) [Association of Ukrainians in Great Britain] – найбільша українська громадська організація в Сполученому Королівстві (СК), яка об'єднує етнічних українців- мешканців СК та прихильників України в цій країні. Організація була заснована 19–20 січня 1946 р. в Единбурзі. Від початку існування СУБ займається проведенням різноманітної культурно-освітньої діяльності з метою “збереження національних традицій та ідентичності серед місцевого українства і представлення української культури в британському суспільстві. У 1954 р. при відділах СУБ діяли 17 хорів, 14 танцювальних гуртків і 15 театральних колективів. Вони виступали на концертах та інших культурних заходах, організованих як місцевими Відділами, так і Головною Управою (часто для відзначення роковин подій з історії України), а також поза українською громадою, зокрема на міжнародних фестивалях і конкурсах, в тому числі за кордоном. У пізніших роках більшість згаданих колективів перестали існувати, а на їх місце прийшли нові, створені з нащадків післявоєнних поселенців. Деякі колективи, однак, ще багато років діяли при СУБ, зокрема хор “Томін” і надалі існуючий танцювальний колектив “Орлик” у Манчестері та хор “Діброва” в Брадфорді [7].

Високим рівнем виконанням та різноманітним хоровим репертуаром славився хор “Томін”. У виконанні хору звучали: хоровий концерт №15, “Херувимська” Д. Боргнянського, “У неділеньку святую”, “Прометей”, “Рано-вранці”, “Бурлака” К. Стеценка, “Зокрушків”, “Туляли” О. Нижанківського, “Огні горять” С. Воробкевича, хор “Закувала та сива зозуля” з музичної картини до п'єси Т. Шевченка “Вечорниці” П. Ніщинського, обробки народних пісень, колядки, щедрівки, стрілецькі пісні, пісні УПА.

Хор “Томін” заснований із числа українців-емігрантів у 1949 р. Я. Бабуняком у м. Манчестер. Від 1949 до 1964 р. хором керували Я. Бабуняк та Є. Пасіка. У 1964 р. Є. Пасіка переїжджає до США й відтоді керівником колективу залишається Я. Бабуняк. 29 серпня 2012 р. світ дізнався про смерть відомого диригента Я. Бабуняка. Поховали митця в м. Манчестер.

Протягом 1980–1990 рр. у культурно-освітній діяльності ОБВУ (Об'єднання бувших Вояків Українців) брали участь такі мистецькі ансамблі, колективи і групи з різних місцевостей Великої Британії: Чоловічий хор “Діброва” – Брадфорд, хор Осередку СУМ “Боян” – Ноттінгем, хор гуртка ОУЖ “Барвінок” – Лестер, дівочий хор

“Трембіта” Олдгам, мішаний хор “Сурма” – Лондон, мішаний хор в Коентрі, чоловічий хор в Кіхлей, жіночий хор “Волошки” – Ковенрі, чоловічий хор в Лестер, жіночий хор в Рочдейлі, хор “Луна” – Олдгам, хоровий гурток ОУЖ – Тодморден, хоровий гурток СУБ – Тодморден, музико-співочий гурток в Нортгемптоні. Культурно-освітнім референтом Головної Управи Об'єднання бувших Вояків Українців у Великій Британії працював безперервно В. Нагайло [5, 37].

Серед відомих керівників хорових колективів Д. Марків (жіночий хор у Брадфорді), С. Замулінський (мішаний хор “Діброва”). В м. Ковентрі керівником жіночого хору був М. Костюк, в м. Лестері хором “Барвінок” керував Х. Кіллам, у м. Манчестері існував жіночий хор під орудою М. Цебрій, у м. Олдгайм жіночим хором керував К. Душа, у м. Рочдейл відомий жіночий хор під керівництвом О. Парашак, у м. Тодморден – жіночий хор під керівництвом А. Білецької. Всі ці хори – учасники Організації Українських Жінок Великої Британії (ОУЖ), заснованої у 1963 р.

Серед сучасних хорів в Англії Соборний хор при Українській Католицькій Єпархії Пресвятої Родини в Лондоні. Названий хор був організований і вперше публічно заспіваний під час Великодніх служб у 2000 р. під керівництвом П. Кочанського і в цьому ж році вперше публічно виступив під час Великодніх служб. 2 лютого 2006 р. за благословенням єпископа П. Хомницького хор отримав назву “Промінь Надії”. У ньому бере участь відомий сучасний композитор Г. Курцеба. Партитура Курцеби з Божественної Літургії святого Іоанна Златоуста була вперше виконана 30 липня 2006 р., з того часу її співають численні хори в Україні та США. “Промінь надії” регулярно виступає на різних заходах української громади, включаючи концерти в Лондоні, Глостері, Вулвергемптоні, Ноттінгемі та ін. Крім того щонеділі о 10.00 виконує Божественну Літургію в соборі Української Католицької Єпархії Пресвятої Родини в Лондоні. Своїми музичними зусиллями цей хор, як і багато інших українських хорів демонструє англійській аудиторії багату історію та духовність священної української хорової музики.

Перший український хор кількістю 50 осіб на теренах США був заснований в м. Шенандоа (Пенсільванія) В. Сименовичом. У виконанні колективу в 1894 р. вперше на американській землі у м. Шамокін прозвучав гімн “Ще не вмерла Україна” М. Вербицького. Українські хори також існували в Нью-Йорку, Філадельфії, Пітсбургу, Чикаго, Нью-Арку, Перт-Амбої.

Якісний злет у пропаганді українського

## ОБ'ЄКТИВНІСТЬ ЕСТЕТИЧНОГО В ДІЯЛЬНОСТІ УКРАЇНСЬКИХ ХОРОВИХ ОСЕРЕДКІВ ЗАРУБІЖЖЯ

хорового співу в Америці відбувся в 1922 р., коли сюди прибув Український національний хор під керівництвом Олександра Кошиця. Колектив тричі виходив переможцем у щорічному конкурсі аматорів співу з чотирьох штатів, який влаштовувався газетою “Chicago Tribune” (Чикаго трібюн). У газеті відзначалось, що за своєю злагожденістю, чистотою тону це один із найкращих хорів в Америці. З 1922 р. в США керував хорами, оркестрами, український композитор, диригент і педагог Павло Печеніга-Углицький, виходець із Харківщини.

У 1923 р. в Америці розпочалася діяльність М. Гайворонського. Як пише В. Витвицький: “Свою диригентську діяльність Гайворонський провадив з різними українськими хорами, зокрема, деякий час очолював Український хор ім. М. Леонтовича. В програмі одного з концертів виконав інсценізацію народної “Пісні про Байду” у своїй обробці для двох солістів і хору” [3, 9]. Наприкінці 1920-х рр. М. Гайворонський зумів об'єднати українські хори, які функціонували недалеко від Нью-Йорка (керівниками цих колективів були Т. Каськів, А. Гела, М. Буката, М. Фапок, В. Мельничук, С. Грабар, П. Щавінський). Під його керівництвом була створена організація “З'єднаних українських хорів”, членами якої стали 50 хорів, поділених на округи: Нью-Йорк, Філадельфія, Клівленд, Пітсбург, Дітройт, Чикаго.

У 1927 р. в Детройті засновується хор “Думка”, яким диригував І. Атаманець. У Чикаго диригентом українських хорів був М. Бенецький, у Нью-Йорку – Ю. Кириченко, в Оліфанті – Л. Сорочинський. В 30-их рр. відбулися виступи зведених українських церковних хорів під керівництвом М. Гайворонського.

У 1950 р. засновується ще один хор “Думка” в Нью-Йорку, яким керували О. Микитюк, Л. Крушельницький, І. Задорожний, І. Недільський. У 1950–1951, 1965–1966, 1973–1974 рр. диригентом хору був І. Соневицький – відомий композитор, мистецтвознавець, диригент, співзасновник та викладач Українського Музичного Інституту в Нью-Йорку, а в 1959–1961 рр. його директор.

70-річчя видатного хору було відзначено 6 жовтня 2019 р. святковим концертом у Нью-Йорку. Генеральне консульство України в Нью-Йорку повідомляло: “За сім десятиліть хор “Думка” став одним із символів української громади у США, який активно популяризує на теренах Америки та за її межами музичну культуру українського народу, насамперед – хорове мистецтво. За невтомну працю у пропаганді української музики в Америці, Канаді та Європі хор “Думка” нагороджений державною

премією імені Миколи Лисенка”. 28 років художнім керівником та диригентом хору є випускник Львівської консерваторії Василь Гречинський. Серед особистих заслуг Маєстро Гречинського – заснування дитячої хорової студії “Молода Думка”, виступи якої користуються незмінною популярністю серед українців США” [8].

У 1953 р. у Філадельфії А. Рудницький організує хор “Кобзар”. До відомих українських хорів у США належать: хор ім. М. Леонтовича “Трембіта” (Нью-Йорк), “Трембіта” (Детройт), “Дніпро” ім. М. Лисенка (Клівленд), “Прометей” (Філадельфія), “Сурма” (Чикаго), “Кобзар” (Лос-Анджелес).

У США продовжили свою діяльність диригенти, композитори, священики В. Безкоровайний (Буффало), Т. Губицький (Детройт), К. Цепенда (Детройт), Я. Барнич (Клівленд), О. Берник (Нью-Йорк), В. Божик (Лос-Анджелес), І. Задорожний (Чикаго, Філадельфія, Нью-Йорк, Стемфорд), О. Залеський (Буффало), З. Злочовський (Філадельфія), Ю. Оранський (Філадельфія), Є. Пасіка (Ротчестер) [2, 59]. Тут ведуть активну концертну діяльність диригенти А. Бриттан, С. Комірний, з церковним хором працює О. Боднарчук (Клівленд) – випускниця Дрогобицького музичного училища. В Чикаго популярними є хор ім. М. Лисенка кафедрального собору (кер. Д. Іванков), “Славуґа” (кер. Ю. Яримович), церкви св. Йосафата (кер. Ю. Позняк), хор “Прометей” (кер. Р. Андрушків).

Цікава сторінка в українському музичному житті у США – діяльність капели бандуристів ім. Т. Шевченка (Детройт). На початку творчого шляху вона складалася з колишніх учасників довоєнної Полтавської капели, частина якої, на чолі з Г. Китастим, прибула до США в 1949 р. Капела бандуристів ім. Т. Шевченка гідно спричинилася до сучасного українського національного відродження. З 1984 р. нею керував відомий український митець В. Колесник. Колектив неодноразово бував у Європі, а також в 1991 р. та 1994 р. в Україні.

Отже, хорова культура України як складова загальнокультурного історичного процесу проявила себе і за своїми географічними межами, де на чужих землях завдяки ініціативі та праці українських митців звучала українська хорова музика, функціонували нові хори, організувались колективи з числа новоприбулих співаків, працювали хори, оркестри. Основу їх складали і складають українці, різні за фахом, освітою, але – патріоти своєї культури та народу, своєї віри та цінностей. У різних куточках світу завдяки чуттєвому втіленню українське мистецтво є окремим суб'єктом з його внутрішньою

життєвістю. Естетичні ідеї духовності, патріотизму, вічних цінностей закладені в партитурі хорового мистецтва, зумовлюють його зосередження на розкритті багатства духовного світу людини, нації, держави. Вивчення мистецько-освітніх проявів українського суспільства, міжкультурної комунікації сприяє більш ефективному вихованню сучасної особистості та формуванню людських цінностей життя.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бігаєв В. Духовна культура України та її гуманістичний потенціал. *Духовна культура як домінанта українського життєтворення: зб матеріалів всеукр. науково-практичної конференції*, Київ 22–23 грудня 2005 р. Київ: ДАКККіМ, 2005. Ч.1 356с. С.6–9

2. Бурбан М. Хорова культура української діаспори: навч. посібник. Дрогобич: НВЦ “Каменярь”, 2003. 94с.

3. Витвицький В. Українське хорове мистецтво. *Ми і світ*. 1963. листопад. С.4–14.

4. Карась Г. Музична культура української діаспори у світовому часопросторі ХХ століття: монографія. Івано-Франківськ: Тіповіт, 2012. 1664 с.

5. Об'єднання бувших Вояків Українців у Великій Британії / під заг.ред. д-р Святомира М. Фостуна. *Альманах*. Лондон, 1990. 351с.

6. Проблеми вивчення української діаспори в установах України. Постанова президії АН України від 16 березня 1994р. Українська діаспора. Київ- Чикаго: Інститут соціології НАН України, Редакція Енциклопедії української діаспори при НТШ (США), 1994. Ч.5. С.111–115.

7. Українці в Сполученому Королівстві / За матеріалами інтернет-енциклопедії. URL: <http://www.ukrainiansintheuk.info/ukr/03/sub-u.htm>

8. 70-річчя заснування українського хору “Думка” (м. Нью-Йорк, США) URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-diaspora/2797059-u-nujorku-vidznacili-70ricca-zasnuvanna-ukrainskogo-horu-dumka.html>

ta yii humanistychnyi potentsial [Spiritual culture of Ukraine and its humanistic potential]. *Dukhovna kultura yak dominanta ukrainskoho zhyttievorennya: zb materialiv vseukr. naukovo-praktychnoi konferentsii*, Kyiv 22–23 hrudnia 2005 r.– Spiritual culture as a dominant of Ukrainian life: a collection of materials all-Ukrainian. scientific-practical conference, Kyiv, December 22–23, 2005. Kyiv, part.1 356 p. pp.6–9. [in Ukrainian].

2. Burban, M. (2003). Khorova kultura ukrainskoi diaspori: navch. posibnyk [Choral culture of the Ukrainian diaspora: textbook. manual]. Drohobych, 94 p. [in Ukrainian].

3. Vytvytskyi, V. (1963). Ukrainske khorove mystetstvo [Ukrainian choral art]. We and the world.pp.4–14. [in Ukrainian].

4. Karas, H. (2012). Muzychna kultura ukrainskoi diaspori u svitovomu chasoprostori XX stolittia: monohrafiia [Musical culture of the Ukrainian diaspora in the world time-space of the XX century: monograph]. Ivano-Frankivsk, 1664 p. [in Ukrainian].

5. Obiednannia buvshykh Voiakiv Ukraintsiv u Velykii Brytanii (1990). [Association of Former Ukrainian Soldiers in Great Britain. Almanac.]. (Ed). Sviatomyr & M. Fostun. *Almanac*. London, 351p. [in Ukrainian].

6. Problemy vyvchennia ukrainskoi diaspori v ustanovakh Ukrainy. Postanova prezydii AN Ukrainy vid 16 bereznia 1994r. [Problems of studying the Ukrainian diaspora in Ukrainian institutions. Resolution of the Presidium of the Academy of Sciences of Ukraine of March 16, 1994]. *Ukrainian diaspora*. Kyiv-Chikaho, part.5. pp.111–115. [in Ukrainian].

7. Ukraintsi v Spoluchenomu Korolivstvi [Ukrainians in the United Kingdom]. *According to the online encyclopedia*. Available at : <http://www.ukrainiansintheuk.info/ukr/03/sub-u.htm> [in Ukrainian].

8. 70-richchia zasnuvannia ukrainskoho khoru “Dumka” (m. Niu-York, SSHA) [70th anniversary of the Ukrainian choir “Dumka” (New York, USA)]. Available at : <https://www.ukrinform.ua/rubric-diaspora/2797059-u-nujorku-vidznacili-70ricca-zasnuvanna-ukrainskogo-horu-dumka.html> [in Ukrainian].

#### REFERENCES

1. Bitaiiev, V. (2005). Dukhovna kultura Ukrainy

Стаття надійшла до редакції 15.10.2021



“Учень запитав: “Чи можна все життя керувати одним словом?” Вчитель відповів: “Це слово взаємність. Не роби іншим того, чого не бажаєш собі”.

Конфуцій  
давньокитайський філософ



УДК 378:373.3.011.3-051]:[7:005.336.2]

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.248810>

**Роксолана Шпіца**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри початкової освіти Київського університету імені Бориса Грінченка

**Інна Федів**, магістрантка Київського університету імені Бориса Грінченка

## СТРУКТУРА МИСТЕЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті розглянуто й окреслено наукову проблематику мистецької компетентності майбутнього вчителя початкових класів. Уточнено сутність поняття на перетині дефініцій “компетентність” та “компетенція”. Означено тлумачення ключових та дотичних категорій у педагогічній літературі, їх зміст і структуру. Спираючись на науково-педагогічні джерела, встановлено недостатню розробленість структури мистецької компетентності майбутнього вчителя. Відтак, висвітлено зміст і структуру означеного поняття. З’ясовано, що наукового обґрунтування потребують педагогічні умови, методи та прийоми формування мистецької компетентності майбутнього педагога.

**Ключові слова:** компетентність; мистецька компетентність; початкова освіта; вчитель 1–4 класів; НУШ.

*Рис. 1. Літ. 14.*

**Roksolana Shpitsa**, Ph.D. (Pedagogy), Senior Lecturer of the Elementary Education Department, Pedagogical Institute, Kyiv Borys Hrinchenko University

**Inna Fediv**, Master Student of Kyiv Borys Hrinchenko University

## THE STRUCTURE OF ARTISTIC COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER

The article considers the essence of the concepts “competence”, “competence”, “artistic competence of future primary school teachers” and on the basis of the theoretical analysis of the researched problem the structure of artistic competence of the future primary school teacher is outlined. The polar views on its solution and the essence of the phenomenon at the intersection of tangent definitions are clarified. The generalization of the experience of domestic and foreign scholars allowed us to formulate the definition of “artistic competence of the future primary school teacher” as follows: as a personal quality and the result of understanding the specifics of the artistic component of their own professional activity in the field of various arts during their practical mastery. The author considered the structural components of the competence of the future teacher proposed by scientists and adapted their scientific research to the plane of our study. Therefore, we propose the structure of artistic competence of the future primary school teacher in which we distinguish three components: personal-motivational, cognitive-reflexive and creative-organizational. Thus, the first component includes a set of personal traits necessary for a primary school teacher in teaching an integrated course “Art” and the formation of motives for the implementation of pedagogical support. The availability of the necessary knowledge of art (knowledge of song repertoire and works for listening) (grades 1–4), mastering basic knowledge of musical instruments, the ability to assess their own professional artistic activity and make appropriate adjustments became the basis of cognitive-reflexive component, preparation and organization of project, concert and extracurricular art work. Their combination and interaction comprehensively outline the essence of the basic category. Additional scientific justification requires pedagogical conditions, methods and techniques for the formation of artistic competence of future teachers, which we see prospects for further research.

**Keywords:** competence; artistic competence; primary education; teacher of grades 1–4; New Ukrainian School.

**Постановка проблеми.** Сучасні суспільні виклики та умови модернізації національної системи освіти детермінують переосмислення досвіду теорії і практики підготовки педагогів початкової школи. Це зумовлено актуальними суспільними пріоритетами, що передбачають інтенсифікація інтеграційних процесів. Вони безпосередньо впливають на освітню систему. Вона покликана забезпечити підготовку майбутнього вчителя,

який буде компетентний у багатьох аспектах. Відповідно, змінюються вимоги до компетентнісного рівня студентів. Майбутньому вчителю належить пройти нелегкий шлях професійного становлення у площині набуття фахових, зокрема предметних компетентностей та життєвих, мистецька серед яких займає чільне місце. Вона передбачає особистісно-ціннісне ставлення до мистецтва, знання композицій для виконання / слухання та мистецького тезаурусу, розуміння мови та засобів

виразності видів мистецтва, розвиток пізнавальних процесів (зокрема оперування художніми образами), творчої самостійності та здатності спілкуватися мовою мистецтва на різних рівнях комунікації організовуючи мистецько-педагогічну та проектну діяльність в ЗОШ. Уміння розв'язувати зазначені завдання – важлива умова якісного рівня фахової компетентності студента – майбутнього вчителя початкової школи. Названа проблематика розглядається здебільшого у контексті професійної музичної освіти та підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. У контексті ж підготовки вчителя початкових класів та розвитку його мистецької компетентності наукових досліджень бракує. Відтак у цій площині визначення змісту та структури мистецької компетентності не має достатнього освітлення у роботах вчених і потребує уточнення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідженню проблеми професійної підготовки викладачів та філософії сучасної вищої освіти присвячені праці В. Андрущенка, В. Огнев'юка, В. Кременя. Становлення дефініції “компетентність” та “компетенція” розглядали у психолого-педагогічних та дидактичних джерелах І. Зимня, К. Вельде, О. Локшина, Р. Майєрс, О. Пометун, О. Дубасенюк, Ч. Тінтін, С. Лейко. Питання формування компетентності майбутніх учителів педагогічних та мистецьких спеціальностей досліджувалася багатьма вченими. Цінними є студії В. Берека та А. Галаса стосовно розвитку професійної компетентності вчителя початкових класів у методичному аспекті. У мистецькій освіті вищої школи виділяємо наукові праці Г. Падалка, Г. Ніколаї, А. Соколової. Актуальні питання підготовки майбутнього вчителя початкової школи до реалізації завдань мистецько-освітньої діяльності репрезентують у наукових здобутках учені країн Європейського Союзу Е. Мартісаускіне, Р. Віткаускас, Ж. Ринкевичюс, М. Санжаревская, М. Радванська, Я. Фігель. Визначенню сутності та структурі професійної компетентності присвячені роботи Л. Анциферової, Ю. Варданян, А. Маркової, Дж. Равена. Структуру компетентності вчителя у мистецькій сфері вивчали Н. Лупак та О. Семенова.

**Мета статті** – уточнити сутність понять “компетенція”, “компетентність”, “мистецька компетентність майбутніх учителів початкових класів” та на основі теоретичного аналізу досліджуваної проблеми окреслити структуру мистецької компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Широкий пласт наукових розвідок, що розкриває

сутність категорії “компетентність” та її структури, свідчить про зацікавленість вченими зазначеною проблематикою. На сьогодні існує декілька полярних поглядів щодо її розв'язання. Для уточнення сутності поняття мистецької компетентності майбутніх учителів початкової школи та її структури, розглянемо сутність феномену на перетині дотичних дефініцій.

У довідкових джерелах термін “*compete*” у дослівному перекладі означає “відповідати, бути здатним, годящим”, а поняття “*competentia*” – відповідність, узгодженість; приналежність по праву, здатність до змагання. У Словнику іншомовних слів та Великому тлумачному словнику сучасної української мови категорія “компетентність” трактується як обізнаність, поінформованість, авторитетність, а “компетенція” – коло повноважень якої небудь організації або особи. Зі свого боку, “компетентний” – той, який має достатній рівень знань у якій небудь галузі; кваліфікований, ґрунтується на знанні, з чим небудь гарно обізнаний, тямущий.

Так, експертами країн Європейського Союзу визначено поняття “компетентність” як “здатність застосування знання й уміння активне застосування навчальних досягнень у нових ситуаціях”. А саме поняття компетентності включає набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу діяти або виконувати певні функції, які спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі чи діяльності” [13, 8–9].

У наукових дослідженнях існують різні точки зору стосовно зазначеної проблематики. Окреслимо деякі з них.

Вітчизняний науковець М. Головань пропонує ототожнювати значення поняття “компетентність” та “компетенція”. У наукових розвідках автор спирається на англomовні джерела, в яких застосовується слово “*competency*”, яке має ті самі значення, що й “*competence*”. Крім того, – зазначає автор, – на основі аналізу етимологічної інформації тлумачного словника, “*competency*” перекладається як “компетенція” [3, 224–233].

Підтвердження цієї думки знаходимо у Глосарії термінів ЕФО (Європейський фонд освіти, 1997 р.). Саме тут вищезазначені поняття використовуються в одних і тих самих значеннях: “Здатність виконувати особливі трудові функції” [5, 12].

Для більш детального розкриття означеної проблематики звернемося до трактувань цих категорій сучасними науковцями.

Так, вітчизняна дослідниця Т. Росул у своїх наукових розвідках детально розглядає компетенції майбутніх учителів початкових класів у контексті мистецької освіти. Авторка підтримує



точку зору авторитетних науковців про потребу диференціації понять “компетенція” та “компетентність”, проте зазначає, що донині існує певна їх термінологічна невизначеність [8, 83 – 88]. Спираючись на Закон України “Про вищу освіту” [4, 1–2] та Професійний стандарт вищої освіти України за спеціальністю 013 Початкова освіта (затверджений 23.03.2021) р. [9, 1–2], вона зазначає, що підготовка фахівців передбачає виховання соціально зрілої особистості та передбачає сформованість у майбутнього педагога загальних і професійних компетентностей. А фахову компетентність вчителя початкової школи пропонує розглядати як інтеграцію когнітивного, предметно-практичного та особистісно-орієнтованого досвіду особистості.

Суголосні погляди натрапляємо у наукових дослідженнях Р. Шпіци. Вона, розглядаючи категорію “компетентність”, також акцентує увагу на полярності поглядів дослідників стосовно диференціації зазначених категорій. Так, авторка виділяє науковців, які ототожнюють, або вважають за доцільне використовувати їх як слова-синоніми (Дж. Равен, Д. Ільязова та ін.) та розмежовують поняття “компетенція” та “компетентність” (О. Семенов, М. Рижков, Л. Болотов та ін.) [13, 50].

Детально розглянувши феномен компетентності, науковець виокремлює ключові визначення, що його характеризують. Серед них: “знання досвід в тій або іншій галузі”; “базова характеристика особи”; “деякі внутрішні, потенціальні психологічні новоутворення, які потім виявляються в діяльності”; “інтегративна характеристика якості підготовки випускника”; “комплекс умінь, знання в дії”; “здатність, готовність, спроможність”; “якість особистості”; “специфічна здатність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній галузі, яка охоплює вузькоспеціальні знання, специфічні предметні навички, способи мислення, розуміння відповідальності за власні дії”. Відтак, авторка пропонує розрізнити зазначені терміни і не ототожнювати їх [13, 54].

Науковець А. Хуторський також детально розглядає зазначені поняття. Розмежовуючи їх, він трактує “компетенцію” як коло питань, у яких людина добре обізнана, має певний досвід. Зі свого боку “компетентність” розглядається як поєднання знань, здібностей у певній галузі, що дають змогу обґрунтовано охарактеризувати цю сферу та активно діяти в ній. Водночас, компетентність трактується як певна освіченість, майстерність, обдарованість тощо. А “компетенція” – як маленький елемент широкого поняття компетентності [10, 58–64].

Так, у спеціальній літературі наукового, практичного та методичного характеру визначено специфіку компетентності, яка формується засобами мистецтва. У цьому контексті важливе значення мають дослідження Л. Масол. Вона акцентує увагу на тому, що “під час спілкування особистості з художніми цінностями у перебігу загального духовного зростання особистості її мистецькі знання, власний досвід, ціннісні художні орієнтації за певних умов повинні трансформуватися в художньо-естетичні компетентності”, які зі свого боку відображають інтегровані результати навчання у галузі мистецтва та сформовані особистісні якості. Вона узагальнює досвід своїх попередників і формулює визначення мистецької компетентності як здатність до розуміння і творчого самовираження у сфері різних видів мистецтва і їх практичного опанування [6, 58–64].

На думку О. Олексюк, мистецька компетентність відображає духовний потенціал особистості, її здатність до емоційно-ціннісного світопереживання, готовність створювати творчий стиль життя й діяльності на основі досвіду використання мистецьких компетенцій. Дослідниця розглядає мистецьку компетентність як єдність “знань з історії, теорії, методики викладання мистецтва, зокрема музичного, художньо-творчих умінь у галузі виконавства та досвіду практичної художньо-освітньої діяльності” [7, 112–116]. Водночас вітчизняна вчена розглядає поняття мистецької компетентності майбутнього вчителя музики ширше, ніж компетенції, виокремлюючи у складі категорії цілу низку предметних компетенцій, які охоплюють різні види музичної діяльності майбутніх педагогів. Серед них:

- *здатність до* вільного оперування мистецькими знаннями; проведення художніх паралелей між стильовими напрямками й жанрами музики та інших видів мистецтв; відтворення об’єктивного змісту твору і вираження суб’єктивного ставлення до музики; педагогічно доцільного добору репертуару;

- *уміння* мобільно застосовувати наявні знання в контексті конкретного музичного твору;

- *дотримання* стильових засад виконавства; артистичного втілення інтерпретаційного задуму в реальному звучанні;

- *спроможність* визначати навчально-виховний потенціал музичного твору.

Узагальнення досвіду зазначених науковців дає нам змогу сформулювати визначення “мистецької компетентності майбутнього вчителя початкових класів” як особистісну якість та результат усвідомлення специфіка мистецької складової

власної професійної діяльності, що передбачає інтеграцію знань з теорії та методики викладання мистецтва, творчого самовираження та рефлексії у сфері різних видів мистецтва під час їх практичного опанування.

У контексті розгляду структури мистецької компетентності виокремлюємо педагогічний та мистецький аспекти.

У професійно-педагогічному дискурсі структуру “компетентності” майбутнього вчителя у педагогічній площині розглядала плеяда вітчизняних науковців. Серед них: І. Шмиголь, О. Білостоцька, Т. Бондаренко, Л. Шерстюк та ін.

Так, дослідник І. Шмиголь, досліджуючи проблему формування професійної компетентності, педагога визначає таку її структуру, що складається з дев’яти компонентів. Серед них автор виокремлює: мотиваційний, спеціально-предметний, психолого-педагогічний, особистісний, комунікативний, організаційно-управлінський, експериментально-дослідницький, рефлексивний та самостійність. Він наголошує, що всі структурні компоненти професійної компетентності вчителя взаємозалежні та взаємопов’язані [12, 197–204].

Зі свого боку вітчизняна вчена О. Білостоцька, здійснюючи авторський аналіз структури професійної компетентності майбутнього викладача, окреслює такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, регулятивно-рефлексивний компоненти. Вона переконана, що саме їх взаємодія та поєднання сприяють комплексному розумінню змісту поняття “компетентності” [1, 74–78].

Екстраполюючи наукові пошуки Т. Бондаренко у сферу педагогіки вищої школи, зазначимо, що науковець, розглядаючи структуру методичної компетентності, виділяє три компоненти. До них дослідник відносить когнітивний, емоційно-ціннісний та діялісно-практичний. Автор підтримує точку зору попередніх науковців про єдність всіх компонентів та їх взаємодію для розкриття базового поняття [2, 150–155].

Варто виділити результати наукових розвідок сучасної дослідниці Л. Шерстюк. Вона розглядає компетентність викладача як сукупність конструктивно-проектувальної діяльності, рефлексії та володіння предметними, психолого-педагогічними, науково-методичними знаннями. Науковиця визначає дві взаємовідповідальні складові (блоки) компетентності: вміння здійснювати традиційну педагогічну діяльність та вміння проектувати педагогічні інновації [11, 220–224].

Ми погоджуємось, що методична компетентність учителя має базуватись на традиційному педагогічному досвіді, але за умови впровадження в освітній процес інноваційних методів та підходів.

У контексті мистецької освіти структуру базового поняття “мистецька компетентність майбутнього педагога”, прямо та опосередковано розглядали такі вітчизняні науковці: А. Козир, Г. Падалка, О. Олексюк, Л. Масол В. Орлова та ін. Науковці зазначають, що професійна компетентність учителів мистецтва містить низку компонентів. Серед них, на їхню думку, особливого значення набувають: особистісний (сукупність особистісних рис, необхідних для вчителя мистецтва); мотиваційний (сформованість мотивів до здійснення професійної діяльності вчителя мистецтва); когнітивний (наявність необхідних знань з мистецтвознавчих дисциплін, а також знань із суміжних дисциплін, що необхідні для роботи); операційний (сформованість умінь і навичок практичного розв’язання професійних завдань), рефлексивний (здатність оцінювати власну професійну діяльність, зробити певні висновки, визнавати помилки, вносити відповідні корективи). Розглянувши розв’язання наукової проблеми зазначеними авторами, адаптуємо їхні наукові погляди у площину нашого дослідження.

Розглянувши подані вище структурні складові компетентності майбутнього вчителя, пропонуємо таку структуру мистецької компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Відтак, виокремлюємо три компоненти, серед яких виділяємо: особистісно-мотиваційний, когнітивно-рефлексивний та творчо-організаційний. Їх поєднання та взаємодія комплексно окреслюють суть базової категорії. Так, перший компонент включає сукупність особистісних рис, необхідних для вчителя початкових класів при викладанні інтегрованого курсу “Мистецтво” та сформованість мотивів до здійснення педагогічного супроводу. Наявність необхідних знань з мистецтва (знання пісенного репертуару і творів для слухання (1–4 класи), оволодіння елементарними знаннями з музичного інструмента, здатність оцінювати власну професійну мистецьку діяльність та вносити відповідні корективи стають основою когнітивно-рефлексивного компонента. Останній компонент включає творчу діяльність педагога, підготовку та організацію проектної, концертної та позашкільної мистецької роботи.

**Висновки.** Досліджуючи задеклароване дискусійне питання та підтримуючи думку авторитетних науковців, ми розглянули багатовимірність зазначених понять. З’ясовано, що терміни “компетенція” та “компетентність”

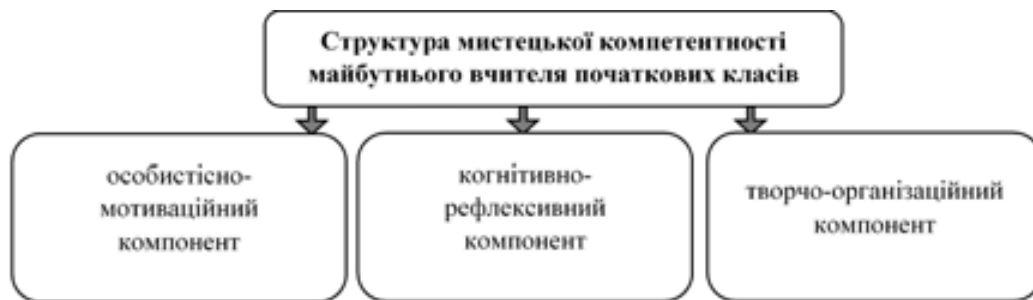


Рис. 1. Структура мистецької компетентності майбутнього вчителя початкових класів

потрібно розрізняти. Розкрито поняття “мистецька компетентність майбутнього вчителя початкових класів” та подача його структура. Базову категорію визначаємо як особистісну якість та результат усвідомлення специфіки мистецької складової власної професійної діяльності, що передбачає інтеграцію знань з теорії та методики викладання мистецтва, творчого самовираження та рефлексії у сфері різних видів мистецтва під час їх практичного опанування. У структурі мистецької компетентності майбутнього вчителя початкових класів пропонуємо виокремлювати три складові компоненти: особистісно-мотиваційний, когнітивно-рефлексивний та творчо-організаційний. Додаткового наукового обґрунтування потребують педагогічні умови, методи та прийоми формування мистецької компетентності майбутнього педагога, у чому вбачаємо перспективу для подальшого дослідження.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Білостоцька О. В. Компоненти та критерії професійної компетентності майбутнього викладача музичного мистецтва. *Інноваційна педагогіка. Причорномор. наук.-дослід. ін-т економіки та інновацій*. Одеса. 2019. Т. 1, № 18. С. 74–78.
2. Бондаренко Т. С. Визначення змісту, структури та етапів формування методичної компетентності у майбутніх учителів біології. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. Умань. 2012. № 5(2). С. 150–155.
3. Головань М.С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми. 2011. №8. С. 224–233.
4. Закон України “Про вищу освіту”. *Відомості Верховної Ради*. 2014. № 37–38. С.2004. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 13.06.2021)
5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативная целевая основа компетентностного

подхода в образовании. Москва. 2004, 42с. URL: [www.rc.edu.ru](http://www.rc.edu.ru)

6. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта : теорія і практика : монографія. Київ: Промінь, 2006. 432 с.

7. Олексюк О. М. Музична педагогіка: навч. посібник. Київ. Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. 248 с.

8. Росул Т. І. Формування “4К” – компетенцій майбутніх учителів початкових класів засобами оперного мистецтва, *Молодь і ринок*. Щомісячний науково-педагогічний журнал. Дрогобич. 2021. №5–6 (191–192). С. 83 – 88.

9. Стандарт вищої освіти України ступеня бакалавра, спеціальності 013 “Початкова освіта”. (2021). URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti> (дата звернення: 08.06.2021).

10. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. Москва, 2003. №2. С.58–64.

11. Шерстюк Л.В. Сутність та структура методичної компетентності майбутнього викладача-філолога. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: *Педагогічні науки*. Чернігів, 2017. № 142. С. 220–224. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP\\_2017\\_142\\_50](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2017_142_50) (дата звернення: 29.07.2020).

12. Шмиголь І.А. Сутність та структура професійної компетентності педагога. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. Т. 1, № 4. С. 197–204. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/prpsv\\_2011\\_4\(1\)\\_32](http://nbuv.gov.ua/UJRN/prpsv_2011_4(1)_32) (дата звернення : 13.08.2020)

13. Шпіца Р. І. Категорія “компетентність” як наукова проблема педагогічної освіти. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: збірник наукових праць. Випуск 15(20). Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. С.49–54.

#### REFERENCES

1. Bilostotska, O. V. (2019). Komponenty ta

- kryterii profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vykladacha muzychnoho mystetstva [Components and criteria of professional competence of a future music teacher]. *Black Sea Research Institute of Economy and Innovation*. Odessa, no.18. pp. 74–78. [in Ukrainian].
2. Bondarenko, T. S. (2012). Vyznachennia zmistu, struktury ta etapiv formuvannia metodychnoi kompetentnosti u maibutnikh uchyteliv biolohii [Determining the content, structure and stages of formation of methodological competence in future biology teachers]. *Problems of modern teacher training*. Uman, no. 5(2). pp. 150–155. [in Ukrainian].
3. Holovan, M.S. (2012). Kompetentsiia ta kompetentnist: porivnialnyi analiz poniat [Competence and competence: a comparative analysis of concepts]. *“Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies”*. Sumy, no. 8. pp 224–233. [in Ukrainian].
4. Zakon Ukrainy “Pro vyshchu osvitu” (2014). [Law of Ukraine “On Higher Education”]. *Information of the Verkhovna Rada*. No. 37–38. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (accessed 13 June 2021). [in Ukrainian].
5. Zimnyaya, I.A. (2004). Klyucheve kompetentnosti kak rezultativnaya tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii [Key competencies as an effective target basis for a competency-based approach in education]. *Research Center for the Problems of the Quality of Training of Specialists*. Moscow, p. 42. Available at: [www.rc.edu.ru](http://www.rc.edu.ru) [in Russian].
6. Masol, L.M. (2016). Zahalna mystetska osvita : teoriia i praktyka [General art education: theory and practice]. Kyiv, p. 432. [in Ukrainian].
7. Oleksiuk, O. M. (2013). Muzychna pedahohika [Music pedagogy]. Textbook. Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, p. 248. [in Ukrainian].
8. Rosul, T. I. (2021). Formuvannia “4K” – kompetentsii maibutnikh vchyteliv pochatkovykh klasiv zasobamy opernoho mystetstva [Formation of “4K” – the competencies of future primary school teachers by means of oper]. *“Youth and market”*. *Monthly scientific pedagogical journal*. Drohobych, №5–6 (191–192). pp. 83 – 88. [in Ukrainian].
9. Standart vyshchoi osvity Ukrainy stupenia bakalavra, spetsialnosti 013 “Pochatkova osvita” (2021). [Standard of higher education of Ukraine bachelor’s degree, specialty 013 “Primary education”]. Available at: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti> (accessed 08 June 2021) [in Ukrainian].
10. Khutorskoy, A.V. (2003). Klyucheve kompetentsii kak komponent lichnostno-orientirovannoy paradigmy obrazovaniya [Key competencies as a component of a student-centered education paradigm]. *Public education*, Moscow, no. 2 pp. 58–64. [in Russian].
11. Sherstiuk, L.V. (2017). Sutnist ta struktura metodychnoi kompetentnosti maibutnoho vykladacha-filoloha [The essence and structure of methodological competence of the future teacher-philologist]. *Bulletin of the T.H. Shevchenko National University “Chernihiv Colehium”*, Chernihiv, no. 142. pp. 220–224. Available at: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP\\_2017\\_142\\_50](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2017_142_50) (accessed 07 July. 2020) [in Ukrainian].
12. Shmyhol, I. A. (2011). Sutnist ta struktura profesiinoi kompetentnosti pedahoha [The essence and structure of professional competence of a teacher]. *Problems of modern teacher training*. Uman, no. 4. pp. 197–204. Available at: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv\\_2011\\_4\(1\)\\_32](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2011_4(1)_32) (accessed 13 August. 2020) [in Ukrainian].
13. Shpitsa, R. I. (2013). Katehoriia “kompetentnist” yak naukova problema pedahohichnoi osvity [Rank “competence” as a scientific problem of pedagogical education]. *Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University*, Series 14. Theory and methods of art education: a collection of scientific papers, Kyiv, no. 14. pp.49–54, [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 04.10.2021



“Слідкуй за своїми думками; вони стануть словами.

Слідкуй за своїми словами; вони стануть діями.

Слідкуй за своїми діями; вони стануть звичкою.

Слідкуй за своїми звичками; вони стануть образом.

Слідкуй за своїм образом; він стане долею”.

Лао-Цзи  
китайський філософ



УДК 372.2/.3.015.31:070](477)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.248811>

**Ірина Кузьма**, кандидат педагогічних наук,  
викладач кафедри педагогіки і психології та інклюзивної освіти  
Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти;  
викладач кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти  
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

## РОЗВИТОК ІДЕЙ МЕДІАОСВІТИ В ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ТА ПОЧАТКОВИХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ У 1985–1991 рр.

У статті охарактеризовано генезу ідей медіаосвіти в дошкільних закладах та початкових школах України у 1985–1991 рр. у контексті розвитку освітньої галузі, на тлі впливу суспільно-політичних чинників. Термін “медіаосвіта” на той час не використовувався. Існували процеси, що зараз трактуються як медіаосвіта. Показано унікальність, суперечливість тенденцій досліджуваного періоду. Відображено початок комп’ютеризації дошкільної та початкової освіти. Розглянуто особливості формування критичного мислення. Виявлено перспективний досвід.

**Ключові слова:** розвиток медіаосвіти; комп’ютерні засоби; традиційні та інноваційні медіа; критичне мислення; дошкільні заклади; початкові школи.

*Лит. 20.*

**Iryna Kuzma**, Ph. D. (Pedagogy),  
Lecturer of the Pedagogy and Psychology and Inclusive Education Department  
Ternopil Regional Municipal Institute of Postgraduate Pedagogical Education;  
Lecturer of the Pedagogy and Methods of Primary and Preschool Education Department  
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

## DEVELOPMENT OF MEDIA EDUCATION IDEAS AT PRESCHOOL INSTITUTIONS AND PRIMARY SCHOOLS OF UKRAINE IN 1985–1991

The genesis of media education ideas at preschool institutions and primary schools of Ukraine in 1985–1991 in the context of the development of the educational sector, against the background of socio-political factors influence has been described in the article. It has been emphasized that the term “media education” was not used in the analyzed period. There were processes that now are interpreted as media education.

The beginning of computerization of preschool and primary education, didactic functions of new means, and organization of scientific researches are comprehensively characterized in the article. The goals of the use of computer equipment have been outlined: training children to the “computer operating background”, which will help in the future to avoid a kind of psychological barrier, prejudice against the computer; using the capabilities of computer equipment to improve the effectiveness of preparation to training. New didactic possibilities of the computer, in particular visualization, individualization, possession of huge informative potential, etc., have been defined.

It has been found that the idea of the need to study the computer from an early age and develop the ability to use its potential was widespread in the media. It has been shown that against the background of technical progress, computerization of education, which is the embryonic form of the future of media education, the educational process continued to retain traditional means, which now are interpreted as traditional media. The role of television (cartoons), radio as a means of harmonious development of children remained.

The uniqueness and contradiction of tendencies of the studied period are shown. Peculiarities of formation of children’s critical thinking have been considered. Emphasis has been placed on the limitation, the locality of critical thinking. It has been found that, despite the “perestroika”, ideological requirements have not lost their relevance.

Promising experience that needs to be implemented in the modern educational field has been revealed: formation of critical thinking for participation in the processes of social progress; differentiation of true and false messages, real and fabulous; performing tasks to find errors in media production, the use of computer means of education and the development of skills of teachers, kindergarten teachers for the use of these means.

**Keywords:** development of media education; computer equipment; traditional and innovative media; critical thinking; preschool institutions; primary schools.

**П**остановка проблеми. Однією з впровадження та прискорений розвиток провідних тенденцій розвитку освіти медіатехнологій. в останні два десятиріччя є Уперше термін “медіаосвіта” був використаний

у 1973 р. на спільному засіданні сектору інформації ЮНЕСКО та Міжнародної ради з кіно та телебачення. Хоча є й інша думка щодо часу започаткування медіаосвіти – 1959 р., коли канадський учений М. МакЛюен розробив першу навчальну програму з медіаосвіти. І вже у 1960-х рр. у Великій Британії, Канаді, Німеччині, США, Франції розпочалося активне застосування медіаосвіти в освітньому процесі. Її завдання було визначено як формування інформаційної культури людей та підготовка до життя в інформаційному суспільстві [9, 3].

Проте в Україні у 60–70-х рр. термін “медіаосвіта” не використовувався, натомість існували процеси, які зараз визначаються цим терміном, – застосування візуальних, аудальних, аудіовізуальних засобів в освітньому процесі закладів дошкільної, середньої та вищої освіти, виконання дітьми й молоддю творчих робіт, яке трактується як виготовлення медіапродукції, диференціація програм на якісні та неякісні тощо.

Водночас для формування медіаграмотності існували й гальмівні чинники. Критичне мислення було обмеженим, локальним: тотальна цензура, ідеологічні догми не залишали жодного шансу для того, щоб розрізнати правду й неправду в засобах масової інформації, формувати власну думку щодо реалій і перспектив країни, у якій живеш.

Особливим періодом у генезі медіаосвіти в Україні, яка входила до складу тоталітарної держави СРСР, є 1985–1991 рр. (від початку перебудови до утворення незалежної країни). Він дуже короткий – усього 6 років. Проте це унікальний період, у якому в сконцентрованому вигляді були представлені позитивні й негативні процеси, притаманні генезі медіаосвіти минулого, а також в елементарній, зародковій, формі виникали нові перспективні тенденції, що у XXI ст. (новому тисячолітті) отримали продовження.

У 1985–1991 рр. суттєва увага приділялася розвитку дошкільної та початкової освіти, зокрема використанню візуальних, аудальних, аудіовізуальних засобів у навчанні й вихованні дітей, упровадженню результатів наукових досліджень для підвищення якості освіти, іншим процесам, які зараз трактуються як медіаосвіта.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблеми медіаосвіти, зважаючи на актуальність, є предметом численних розвідок В. Іванова, О. Волошенюк, Г. Головченка, Л. Кульчинської, Ю. Мірошніченко тощо. Генезу дошкільної та початкової освіти як чинник розвитку освітніх технологій, медіаосвіти вивчають К. Біницька, І. Улюкаєва, О. Янкович та ін. Зокрема, О. Янкович обґрунтувала періодизацію розвитку освітніх технологій у

початкових школах України другої половини ХХ – початку ХХІ ст. У цій періодизації виокремлено 1985–1990 рр. як перебудовно-комп’ютеризаційний період. Науковець визначила його тенденції: перші спроби впровадження комп’ютера в освітній процес; початок наукових пошуків щодо можливостей вивчення основ інформатики дітьми; поєднання прогресивних інноваційних підходів і неприйнятних пережитків минулого [17, 24]. Зазначений період О. Янкович назвала зв’язувальною ланкою, містком між радянським тоталітарним минулим та сучасним розвитком шкільництва, демократичним прийдешнім України [17, 30].

Формування медіаграмотності дітей дошкільного та молодшого шкільного віку студіюють Т. Іванова, О. Писарчук, Г. Терещук, В. Чайка, О. Янкович [20] та ін. Інтеграцію медіаосвіти та освіти для сталого розвитку як перспективний напрям наукових пошуків, підвищення ефективності навчання відобразили І. Левчик, Т. Рожко-Павлишин, А. Чайковська [18] та ін. Необхідність інтеграції педагогіки й інформатики для вдосконалення діагностики та як один зі шляхів підвищення рівня медіаграмотності учасників освітнього процесу обґрунтувала О. Янкович [16].

Досліджено історичні аспекти медіаосвіти у 1959–2018 рр. [5]. Проте потребує поглибленого вивчення ті процеси, що зараз потрафковані як медіаосвіта дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Саме в 1985–1991 рр. у контексті наступності з виокремленням перспективних ідей вона відображена недостатньо, що зумовило **мету статті**: дослідити генезу ідей медіаосвіти в закладах дошкільної та початкової освіти у 1985–1991 рр. та виявити перспективний досвід, що потребує втілення в сучасній освітній галузі.

**Виклад основного матеріалу.** На початку 80-х рр. ХХ ст. було здійснено декілька спроб реформувати освіту в тоталітарній державі СРСР. Найбільш вагомою подією стало затвердження “Основних напрямів реформування загальноосвітньої і професійної школи” (12 квітня 1984 р.).

“І хоча реформа перш за все стосувалася школи, але її реалізація була неможлива без відповідної перебудови й інших ланок освітньої системи, зокрема першого її ступеня – дошкільного виховання”, – зазначає І. Улюкаєва [14, 335].

Зрештою, 19 травня 1984 р. була прийнята Постанова Ради міністрів СРСР “Про дальше поліпшення суспільного дошкільного виховання і підготовку дітей до навчання в школі”, якою ініційовано низку перетворень, зокрема прийняття документів для розвитку дошкільля (“Типова

програма навчання та виховання дітей в дитячому садку”, “Положення про дитячий дошкільний заклад”).

Згодом педагогічні працівники зазначали, що реформа школи не виправдала багатьох сподівань освітян, проте її орієнтири щодо використання електронно-обчислювальної техніки, а також зарубіжні досягнення в галузі інформатизації суспільства сприяли прискоренню комп'ютеризації закладів освіти. Отже, у середині 80-х рр. у школах та навіть дитячих садках з'явився і набув поширення потужний засіб – комп'ютер, що згодом, уже в новому тисячолітті, був означений терміном “медіазасіб”.

Комп'ютеризація на тлі суспільно-політичних подій (ініційована М. Горбачовим перебудова, що супроводжувалася гласністю та прискоренням економічного розвитку) зумовила виокремлення 1985 р. нижньою межею періодизації багатьох освітніх процесів.

Отже, з 1985 р. в Україні швидкими темпами розвиваються комп'ютерні технології. Їхній генезі сприяла, окрім “Основних напрямів реформування загальноосвітньої і професійної школи” (12 квітня 1984 р.), Постанова ЦК Компартії України і Ради Міністрів Української РСР “Про даліше вдосконалення загальної середньої освіти молоді і поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи” (№ 281 від 10 липня 1984 р. з подальшими змінами).

Саме з цього часу розпочалися системні розвідки щодо вивчення інформатики дітьми молодшого шкільного віку та доцільності використання нової техніки в дошкільлі.

Наукові пошуки проводили Інститут системних досліджень МО України, Інститут педагогіки АПН України. Учені цих установ дійшли висновку, що знайомитися з комп'ютерною технікою й елементами інформатики треба в ранньому дитинстві: з дитячого садка, перших кроків навчання в школі. У 1985–1990 рр. експериментально була доведена можливість і доцільність використання персональних комп'ютерів у процесі навчання дітей 5–9 років [6, 19]. А отже, створювалася комп'ютерна техніка, призначена спеціально для дітей, яка представлялася на виставках досягнень.

У цей період у школах та навіть дитячих садках (зазвичай відомчих, наприклад, садку ВО “Київський радіозавод”) створювалися комп'ютерні класи [10, 21].

Тобто ХХ ст. диктувало свої вимоги щодо технізації освіти. Навіть найзапекліші песимісти зрештою визнали, що для дитячого садка це хай не завтрашній, то післязавтрашній день.

Поступово нагромаджувався й цікавий досвід спілкування дітей із комп'ютерами, було визначено психолого-педагогічні умови ефективності використання сучасної електронно-обчислювальної техніки в навчанні та вихованні дітей різного віку [8, 26].

З'ясовано цілі використання комп'ютерної техніки: привчання дітей до “комп'ютерного операційного фону”, що допоможе в майбутньому уникнути своєрідного психологічного бар'єру, упередженості щодо комп'ютера; використання можливостей комп'ютерної техніки для підвищення ефективності підготовки до навчання [8, 26]. Визначено нові дидактичні можливості комп'ютера, зокрема унаочнення, індивідуалізації, володіння величезним інформативним потенціалом тощо.

У 80-х – на початку 90-х рр. ХХ ст. було виявлено функцію медіазасобів у закладах дошкільної та початкової освіти, про яку зараз майже не пишуть. Ідеться про розвиток почуття гумору засобами художньої літератури, фольклорних збірок, театру [12, 12]. Особливості української народної педагогіки, зокрема її величезний фольклорний потенціал щодо формування щасливої, повноцінної, здорової душою й тілом дитини, вивчав В. Верховинець. У збірці “Про рухливі ігри зі співами” він зазначає, що радість, сміх, гра є головними у виховному процесі, в організації здорового способу життя малечі [2, 3–6].

На сучасному етапі використовується гуморотерапія як шлях до оздоровлення, але зазвичай лікувальна функція медіа в розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку не визначається.

У середині 80-х рр. використовується термін “комп'ютерна грамотність”: “Діти усвідомлюють, що вони охоче працюють з ним і успішно оволодівають початками так званої “комп'ютерної грамотності” [8, 26].

У засобах масової інформації поширюється думка про необхідність раннього вивчення комп'ютера та формування вміння використовувати його потенціал. При цьому як аргумент наводяться ідеї зарубіжних учених, незважаючи на те, яку країну вони представляють – соціалістичного чи капіталістичного табору.

Зокрема, Є. Маргуліс зазначає: “Провідний дослідник у галузі комп'ютерного навчання Сеймур Пейперт, учень відомого швейцарського психолога Ж. Піаже, наполягає на якомога ранішому ознайомленні дітей з комп'ютером, який може найабстрактніші речі зробити конкретними і доступними. Учений вважає, що між дітьми, які

систематично використовують комп'ютер, і тими, хто цього не робить, утворюється розрив, який пізніше дуже важко усунути” [8, 26].

Крім того, С. Маргуліс описав комп'ютери для дошкільнят: “Деякі комп'ютери, призначені для дошкільнят, – це по суті, роботи невеликого розміру, які переміщуються на аркуші паперу, малюючи пером різні лінії. Часто таким комп'ютерам надають вигляд симпатичної черепашки, і дошкільнятам залишається керувати її рухом...” [8, 27].

У 80-х рр. ХХ ст. були здійснені суттєві кроки для забезпечення наступності дитячих садків і початкової школи, зокрема набули популярності навчально-виховні комплекси. Уже на початку 1986/1987 навчального року в Україні функціонувало понад 300 шкіл-садків із контингентом 4500 дітей [15, 3].

Зрозуміло, що й використання комп'ютера в початковій школі відбувалося на вищому рівні, ніж у садках. Ішлося про розробку експериментальних курсів для учнів молодшого шкільного віку з початкової інформатики.

У кінці 80-х рр. були зроблені перші спроби наукового обґрунтування інформаційної технології. На думку М. Жалдака та А. Олійник, “основу нової інформаційної технології (НІТ) становлять комп'ютерна техніка, “доброзичливе” програмне забезпечення та розвинені системи комунікації. НІТ характеризують три основні властивості: інтегрованість, гнучкість, інтерактивність” [3, 72].

Водночас зі стрімким розвитком основ інформаційної технології в кінці 80-х рр. набула актуальності проблема підготовки вчителів до використання ІКТ, а також навчання учнів основ інформатики [3, 73].

Проте реально комп'ютер у кінці 80-х рр. ще не став поширеним засобом освіти. Діти молодшого шкільного віку зазвичай його ще не бачили. Часто перші уроки з інформатики в експериментальних класах у початковій школі навіть на початку 90-х рр. розпочиналися запитаннями: “Діти, хто з Вас бачив комп'ютер?”, “Що він може виконувати?”, “З яких частин складається?” [6, 23].

У 1986 р. Міністерство освіти УРСР оголосило республіканський конкурс на створення нових навчально-наочних посібників, дидактичних ігор та іграшок із використанням комп'ютерної техніки для дошкільних закладів. Цікаво, що зразки мали відповідати певним ідеологічним, педагогічним та художньо-конструктивним вимогам [4, 31].

Отже, незважаючи на перебудову, ідеологічні вимоги ще не втратили актуальності. З використанням книг, періодики, у яких

прославлялися Ленін, Жовтень, здійснювалося комуністичне виховання дітей. У цьому контексті 1985–1989 рр. нічим не відрізняються від періоду застою, облудної пропаганди. Ситуація змінилася у 1990 р., коли замість ідейного почало домінували національне виховання.

На тлі технічного прогресу, комп'ютеризації освіти, що є зародковою формою майбутнього медіаосвіти, в освітньому процесі продовжували зберігатися традиційні засоби, популярні в 60–70 рр. ХХ ст., які зараз трактуються як традиційні медіа. У закладах дошкільної та початкової освіти використовувалися екранні, звукові й екранно-звукові засоби; при цьому враховувалися програмні вимоги, вікові особливості і рівень розвитку дітей, а вчителі та вихователі підвищували педагогічну майстерність, фахову кваліфікацію наставників наймолодших [7, 16].

У кінці 80-х рр. зберігалася роль телебачення (мультфільмів), радіо як засобів гармонійного розвитку дітей. Декілька разів на тиждень у визначений час українське радіо зверталось до наймолодших слухачів, пропонуючи їм свої циклові передачі “Загадки їжачка-лісовичка”, “Казки Червоної Шапочки”, “Казкова хата діда Гната”, “Ярик-школяр”, “У нас в гостях журнал “Малятко”, нові вірші та казки сучасних письменників [11, 31].

Медіаосвіта дітей дошкільного і молодшого шкільного віку – це частина освітнього процесу, якому притаманна трикомпонентна структура (навчання про медіа, навчання, виховання й розвиток через медіа та для медіа), що реалізується завдяки партнерству вихователів / учителів, батьків і дітей, передбачає формування вміння критичного, свідомого, відповідального сприймання інформації в усіх учасників партнерської взаємодії [5]. В освітньому процесі середини 80-х – початку 90-х рр. використовувалися друковані видання, телебачення, радіо.

Водночас зроблені перші кроки для формування критичного мислення. Його доцільно розглядати в контексті навчання для медіа.

У кінці 80-х рр. ХХ ст. дітей навчали розуміти зміст казки, співвідносити реальне і казкове [13, 12].

Диференціація правдивих і неправдивих повідомлень є сучасною новацією закладів початкової та дошкільної освіти. Проте основи для цих процесів закладалися ще три-чотири десятиріччя тому.

Із середини 80-х рр. ХХ ст. розпочалося використання терміна “критичне мислення”, що став чи не найпоширенішим в освіті ХХІ ст. Уперше вчені визначили формування критичного і практичного мислення як обов'язок школи та



дошкільного закладу. У цьому контексті С. Векслер писав: “Для розв’язання визначених партією складних завдань перебудови необхідне нове мислення. Це означає: кожному потрібне вміння бачити і негативні явища, що заважають нашому просуванню вперед, і те позитивне, що забезпечує вищі результати праці. ... Уже в дітей дошкільного віку можна закладати фундамент стереотипу нового мислення, формувати прагнення і бажання міркувати над об’єктами і явищами навколишнього світу, помічати в діях помилки, недоліки.

Спрямованість критичного мислення різна: спростувати хибні думки; вивчити позитивні і негативні сторони предметів, явищ, дій (процесу і результатів); надати допомогу, вдосконалити діяльність. Діти повинні вчитися обґрунтовувати свою оцінку” [1, 6–7]. Важливим завданням школи й садка визначено формування вміння не просто констатувати плюси і мінуси, а й пропонувати, як подолати мінуси, як піднести на вищий рівень хороше [1, 7].

С. Векслер пропонував виконувати завдання, які в сучасних закладах освіти трактуються як прийом “Лови помилку”: “Щоб навчити дітей знаходити і усувати помилки, їм пропонують завдання із зумисне внесеними похибками” [1, 7].

Аналіз формування критичного мислення дітей дошкільного та молодшого шкільного віку дає змогу зробити висновок, що воно існувало вже в кінці 80-х рр. у широкому та вузькому значенні слова: і як вишукування помилок, і як навчання мудрості (на ці два підходи до тлумачення терміну вказує С. Терно).

Проте в кінці 80-х рр. ХХ ст. реалізація критичного мислення у двох значеннях перебувала в зародковому стані, адже політичні догми минулого ще міцно тяжіли над освітянами.

**Висновки.** 1985–1991 рр. (від початку перебудови до утворення незалежної України) – це період розвитку ідей медіаосвіти в закладах дошкільної та початкової освіти, який пов’язує між собою консервативне минуле (комуністична пропаганда, маніпуляції свідомістю, обмежена, локальна критика) та прогресивне майбутнє (розквіт комп’ютерних засобів навчання, імерсивних технологій, розробка інноваційних методів критичного мислення та використання його в широкому сенсі слова як оволодіння мудрістю).

Водночас це період концентрації здобутків минулого (нарошування засобів освіти – сьогодні медіа – і їхнє різнобічне використання, проведення наукових досліджень у цій сфері, формування майстерності й готовності педагогічних працівників до застосування технічних засобів) та забезпечення генези досягнень у майбутньому.

Ідеями медіаосвіти 1985–1991 рр., що були започатковані в елементарній формі, а згодом відроджені як інноваційні, є: формування критичного мислення для участі в процесах суспільного поступу; диференціація правдивих і неправдивих повідомлень, реального й казкового; виконання завдань для знаходження помилок у медіапродукції, використання комп’ютерних засобів освіти та розвиток майстерності вчителів, вихователів для їхнього застосування.

Перспективами подальших досліджень є вивчення освітнього потенціалу інноваційних медіа в закладах дошкільної та початкової освіти у ХХІ ст.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Векслер С. Розвивати мислення дитини. *Дошкільне виховання*. 1988. № 9. С. 6–7.
2. Верховинець В. М. Весняночка: Ігри з піснями для дітей дошк. і мол. шк. віку. 5-те вид. Київ: Муз. Україна, 1989. 343 с.
3. Жалдак М. І., Олійник А. Г. Нова інформаційна технологія. *Радянська школа*. 1989. № 11. С. 71–73.
4. Комп’ютерна техніка – дошкільникам. *Дошкільне виховання*. 1986. № 3. С. 31.
5. Кузьма І. Розвиток медіаосвіти дітей дошкільного та молодшого шкільного віку (1959–2018 рр.). *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: “Педагогіка. Соціальна робота”*. 2020. Випуск 1 (46). С. 64–69.
6. Левшин М. М. До вивчення інформатики в 1–4 класах. *Початкова школа*. 1994. № 8. С. 19–24.
7. Максименко Л. Використання технічних засобів у навчанні та вихованні дітей педагогами дошкільного закладу № 270 м. Запоріжжя. *Дошкільне виховання*. 1986. № 8. С. 16–17.
8. Маргуліс Є. З машиною на “ти”. *Дошкільне виховання*. 1985. № 11. С. 26–27.
9. Медіаосвіта та медіаграмотність: короткий огляд / Іванов В., Волошенюк О., Кульчинська Л., Іванова Т., Мірошніченко Ю. 2-ге вид., стер. Київ: АУП, ЦВП, 2012. 58 с.
10. Молачова В. З дисплеєм на ти. *Дошкільне виховання*. 1988. № 7. С. 21.
11. Радіо – малятам. *Дошкільне виховання*. 1987. № 2. С. 31.
12. Самсонюк Н., Сагарда М. Сміх – це потреба. *Дошкільне виховання*. 1991. № 6. С. 12–13.
13. Середня група: планування занять. Орієнтовний розподіл програмного матеріалу, який реалізується в другому кварталі. *Дошкільне виховання*. 1987. № 9. С. 10–17.
14. Улюкаєва І. Г. Розвиток дошкільної освіти в Україні в 1960–1990 рр. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. 2015. Випуск 3. С. 330–339.

15. Хоменко І. Перебудова – справа всіх. *Дошкільне виховання*. 1987. № 1. С. 2–3.
16. Янкович О. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до організації педагогічної діагностики з використанням інформаційних технологій. *Молодь і ринок*. 2014. № 8. С. 7–10.
17. Янкович О. І. Розвиток освітніх технологій у початкових школах України (1959–2018 рр.): монографія. Тернопіль: Осадца Ю. В., 2021. 162 с.
18. Chaikovska H., Yankovych O., Levchuk I., Kuzma I., Rozhko-Pavlyshyn T. Formation of sustainable development competencies in primary school children. *Journal of Education Culture and Society*. No. 2\_2021 p. 341–360. doi: 10.15503.jecs2021.2.341.360
19. Tereshchuk H. V., Kuzma I. I., Yankovych O. I., Falfushynska H. I. The formation of a successful personality of a pupil in Ukrainian primary school during media education implementation. *Cloud Technologies in Education. Proceedings of the 6th Workshop CTE 2018* (Kryvyi Rih, Ukraine, December 21, 2018) / Eds. Kiv, A. E., Soloviev, V. N. CEUR-WS.org, online. P. 145–158. URL: <http://ceur-ws.org/Vol-2433/paper08.pdf> (Accessed 7 Nov. 2021).
20. Yankovych O. I., Chaika V. M., Ivanova T. V., Binytska K. M., Kuzma I. I., Pysarchuk O. T., Falfushynska H. I. Technology of forming medialiteracy of children of the senior pre-school age of Ukraine. *Cloud Technologies in Education. Proceedings of the 6th Workshop CTE 2018* (Kryvyi Rih, Ukraine, December 21, 2018) / Eds. Kiv, A. E., Soloviev, V. N. CEUR-WS.org, online. P. 126–144. URL: <http://ceur-ws.org/Vol-2433/paper07.pdf> (Accessed 7 Nov. 2021).
21. and primary school age children (1959–2018)]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: "Pedagogy. Social work"*, Vol. 1 (46), pp. 64–69. [in Ukrainian].
6. Levshyn, M. M. (1994). Do vyvchennia informatyky v 1–4 klasakh [To the study of computer science in grades 1–4]. *Primary School*, No. 8, pp. 19–24. [in Ukrainian].
7. Maksymenko, L. (1986). Vykorystannia tekhnichnykh zasobiv u navchanni ta vykhovanni ditei pedahohamy doshkilnoho zakladu № 270 m. Zaporizhzhia [The use of technical means in the education and upbringing of children by kindergarten teachers of the Zaporizhzhia preschool institution No. 270]. *Preschool Education*, No. 8, pp. 16–17. [in Ukrainian].
8. Marhulis, Ye. (1985). Z mashynoiu na "ty" [With a machine on "you"]. *Preschool Education*, No. 11, pp. 26–27. [in Ukrainian].
9. Ivanov, V., Volosheniuk, O., Kulchynska, L., Ivanova, T. & Miroschnychenko Yu. (2012). Mediaosvita ta mediahramotnist: korotkyi ohliad [Media education and media literacy: a brief review]. Vol. 2. Kyiv, 58 p. [in Ukrainian].
10. Molachova, V. (1988). Z dyspleiem na ty [With a display on you]. *Preschool Education*, No. 7, p. 21. [in Ukrainian].
11. Radio – maliatam (1987). [Radio for kids] *Preschool Education*, No. 2, p. 31. [in Ukrainian].
12. Samsoniuk, N. & Saharda, M. (1991). Smikh – tse potreba [Laughter is a necessity]. *Preschool Education*, No. 6, pp. 12–13. [in Ukrainian].
13. Serednia hrupa: planuvannia zaniat. Oriientovnyi rozpodil prohramnoho materialu, yakyi realizuietsia v druhomu kvartali (1987). [Middle group: lesson planning. Approximate distribution of program material, which is implemented in the second quarter]. *Preschool Education*, No. 9, pp. 10–17. [in Ukrainian].
14. Uliukaieva, I. H. (2015). Rozvytok doshkilnoi osvity v Ukraini v 1960–1990 rr [The development of preschool education in Ukraine in 1960–1990]. *Scientific notes of Berdiansk State Pedagogical University*, Vol. 3, pp. 330–339. [in Ukrainian].
15. Khomenko, I. (1987). Perebudova – sprava vsikh [Perestroika is everyone's business.]. *Preschool Education*, No. 1, pp. 2–3. [in Ukrainian].
16. Yankovych, O. (2014). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly do orhanizatsii pedahohichnoi diahnostryky z vykorystanniam informatsiinykh tekhnolohii [Training future primary school teachers for the organization of pedagogical diagnostics with the use of information technologies]. *Youth and market*, No. 8, pp. 7–10. [in Ukrainian].
17. Yankovych, O. I. (2021). Rozvytok osvitnikh

## REFERENCES

1. Veksler, S. (1988). Rozvyvaty myslennia dytyny [Develop the child's thinking]. *Preschool Education*, No. 9, pp. 6–7. [in Ukrainian].
2. Verkhovynets, V. M. (1989). Vesnianochka: Ihry z pisniamy dlia ditei doshk. i mol. shk. viku [Vesnyanochka: Games with songs for preschool and primary school age children]. Vol.5. Kyiv, 343 p. [in Ukrainian].
3. Zhaldak, M. I. & Oliinyk, A. H. (1989). Nova informatsiina tekhnolohiia [New information technology]. *Soviet School*, No. 11, pp. 71–73. [in Ukrainian].
4. Kompiuterna tekhnika – doshkilnykam (1986). [Computer equipment – for preschoolers]. *Preschool Education*, No. 3, p. 31. [in Ukrainian].
5. Kuzma, I. (2020). Rozvytok mediaosvity ditei doshkilnoho ta molodshoho shkilnoho viku (1959–2018 rr.) [The development of media education of preschool

## ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ВНУТРІШНЬОЇ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ У ЗАКЛАДІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

tehnologhii u pochatkovykh shkolakh Ukrainy (1959–2018 rr.): monohrafiia [The development of educational technologies at primary schools of Ukraine (1959–2018): monograph]. Ternopil, 162 p. [in Ukrainian].

18. Chaikovska, H., Yankovych, O., Levchyk, I., Kuzma, I. & Rozhko-Pavlyshyn, T. (2021). Formation of sustainable development competencies in primary school children. *Journal of Education Culture and Society*, No. 2, pp. 341–360. doi: 10.15503.jecs.2021.2.341.360 [in English].

19. Tereshchuk, H. V., Kuzma, I. I., Yankovych, O. I. & Falfushynska, H. I. (2018). The formation of a successful personality of a pupil in Ukrainian primary school during media education implementation. *Cloud Technologies in Education. Proceedings of the 6th*

*Workshop CTE 2018* (Kryvyi Rih, Ukraine, December 21, 2018) / Eds. Kiv, A. E., Soloviev, V. N. CEUR-WS.org, online, pp. 145–158. Available at: <http://ceur-ws.org/Vol-2433/paper08.pdf> (Accessed 7 Nov. 2021). [in English].

20. Yankovych, O. I., Chaika, V. M., Ivanova, T. V., Binytska, K. M., Kuzma, I. I., Pysarchuk, O. T. & Falfushynska, H. I. (2018). Technology of forming medialiteracy of children of the senior pre-school age of Ukraine. *Cloud Technologies in Education. Proceedings of the 6th Workshop CTE 2018* (Kryvyi Rih, Ukraine, December 21, 2018) / Eds. Kiv, A. E., Soloviev, V. N. CEUR-WS.org, online, pp. 126–144. Available at: <http://ceur-ws.org/Vol-2433/paper07.pdf> (Accessed 7 Nov. 2021). [in English].

Стаття надійшла до редакції 27.09.2021

УДК 37.014.6:378.046-021.68

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.248813>

**Броніслава Ренькас**, кандидат педагогічних наук, професор  
кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін  
Комунального закладу “Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти”  
Житомирської обласної ради

## ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ВНУТРІШНЬОЇ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ У ЗАКЛАДІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена проблемі управління якістю освіти у закладі освіти, акцентовано увагу на використанні сучасних методів забезпечення якості освітньої діяльності закладу післядипломної педагогічної освіти. Розглянуто елементи політики внутрішньої системи забезпечення якості освіти. Охарактеризовано набір процедур впровадження системи забезпечення якості освіти у закладі післядипломної освіти.

**Ключові слова:** якість освіти; якість освітньої діяльності; управління якістю освіти; внутрішня система забезпечення якості освіти закладу післядипломної педагогічної освіти.

*Лит. 8.*

**Bronislava Renkas, Ph.D. (Pedagogy), Professor of the Social and Humanitarian Branch of Science Department of Communal Educational Institution “Zhytomyr Regional In-Service Teachers’ Training Institute”**

## PECULIARITIES OF IMPLEMENTATION OF THE INTERNAL SYSTEM OF QUALITY ASSURANCE IN EDUCATION IN THE IN-SERVICE TEACHERS’ TRAINING INSTITUTE

The article is devoted to the problem of quality management of education in an educational institution; the emphasis is on the use of modern methods of ensuring the quality of educational activities of the In-Service Teachers’ Training institution. The peculiarities of education quality management as a leading idea of educational institution management are outlined.

The essence of the concepts “quality of education”, “education quality management”, “quality management system” is analyzed. The elements of the policy of the internal system of quality assurance of education are considered. The main principles on which the internal system of quality assurance of postgraduate pedagogical education is based as an element of policy are formulated. It is established that an essential step in understanding the policy of the internal system of quality assurance of education is to determine the purpose and main goals that the system should be guided by. The main tasks of the internal system of quality assurance of In-Service Teachers’ Training institution as its intentions and orientation are outlined. Their place and role in the structure of the document, which should be the provisions of the internal quality assurance system of education in the educational institution, are determined

*A set of procedures for the implementation of the system of quality assurance of In-Service Teachers’ Training*

## ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ВНУТРІШНЬОЇ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ У ЗАКЛАДІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

*institution by means of which the policy of the system is implemented, is characterized. Procedures are determined by the characteristics of the institution, are a set of interrelated work to achieve the planned result. It is emphasized that quality assurance of education is a separate procedure in building an internal system of quality assurance of education of postgraduate pedagogical education, the purpose of its separation is the peculiarity of the implementation of the main processes – the quality of management processes and the quality of the main processes for the organization of refresher courses.*

*The requirements to the group of information support procedures, which are determined by the licensing conditions of educational activities in the In-Service Teachers' Training institution, are taken into account.*

*Attention is paid to the procedures for the development of general and professional competencies of pedagogical and scientific-pedagogical employees of the In-Service Teachers' Training institution as a component of the system of internal quality assurance of education.*

**Keywords:** *quality of education; quality of educational activity; management of quality of education; education quality assurance internal system of In-Service Teachers' Training institution.*

**Постановка проблеми.** Одним із головних завдань управління закладами післядипломної педагогічної освіти є ефективне управління якістю освіти та якістю освітньої діяльності. З огляду на це важливим стає впровадження внутрішньої системи забезпечення якості освіти закладу післядипломної педагогічної освіти.

Проблема побудови та впровадження внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі післядипломної педагогічної освіти нині набула особливого значення. Це пов'язано з тим, що у вітчизняній законодавчій базі з питань освіти вимога щодо побудови системи забезпечення якості освіти у внутрішньому середовищі закладу освіти, розроблені методичні рекомендації для запровадження такої системи для дошкільної, загальної середньої освіти. На цій підставі виправданою є увага до впровадження такої системи у закладі післядипломної педагогічної освіти.

Зрозуміло, що особливості функціонування та розвитку сучасних закладів післядипломної педагогічної освіти зумовлюють особливості впровадження внутрішньої системи забезпечення якості освіти в них. У зв'язку з цим, важливо виокремлення політик і процедур як спрямовуючих елементів такої системи, моделювання на їх основі структури з урахуванням специфіки освітньої діяльності закладу післядипломної педагогічної освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження якості освіти, управління нею набули особливого значення в період реформування системи освіти. У вітчизняному науковому просторі осмислення зазначених процесів представлено у працях В. Андрущенка, В. Вікторова, І. Зязюна, Т. Лукіної, В. Лутая, С. Сисоєвої та ін. Інтерес вітчизняних науковців простягався від соціально-філософського осмислення до пропозиції шляхів забезпечення управління якістю освіти.

Якість освіти визначається як соціальна категорія; рівень забезпечення очікувань

учасників освітнього процесу; рівень досягнення цілей і завдань освіти; рівень знань і вмінь, розумового, морального і фізичного розвитку тих, хто навчається; рівень забезпечення освітньої діяльності освітнім закладом [4].

Поряд з термінологічним становленням поняття "якість освіти", його законодавчим унормуванням, відбулося становлення поняття "управління якістю освіти". Оскільки якість освіти залежить від багатьох взаємопов'язаних факторів (матеріально-технічного, соціального забезпечення та ін.), а також професіоналізму, професійної компетентності педагогів, продуктивності взаємодії суб'єктів педагогічної діяльності та ін. [4], очевидно, що управління якістю освіти набуває особливої актуальності.

Т. Лукіна підкреслює значущість процесу управління якістю освіти, оскільки воно є специфічним видом суспільної діяльності, що спрямована на підтримку та поліпшення якості й результативності функціонування галузі загалом та загальноосвітнього, культурного та професійного рівня тих, хто навчається [3].

Досить поширеним є визначення системи управління якістю, яка трактується як сукупність взаємопов'язаних та/або взаємодіючих елементів організації, які дають змогу спрямовувати та контролювати діяльність організації щодо якості [8].

На цій підставі є висновки, згідно з якими внутрішню систему забезпечення якості освіти закладу освіти можливо розглядати як множину взаємопов'язаних та / або взаємодіючих елементів закладу освіти, які дають змогу спрямовувати та контролювати його діяльність щодо забезпечення якості освіти [5].

Побудова внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі освіти, таким чином, передбачає урахування елементів, які спрямовують діяльність закладу, та елементів, які контролюють її, у їх взаємозв'язку та взаємодії. Особливості діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти обумовлюють специфіку побудови та впровадження такої системи в них.

## ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ВНУТРІШНЬОЇ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ У ЗАКЛАДІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

**Мета статті:** визначити й охарактеризувати основні елементи внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах післядипломної педагогічної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Оскільки управління якістю освіти як процес базується на основних принципах сучасної освітньої політики, то очевидно, що заклад освіти, зокрема і заклад післядипломної педагогічної освіти (ЗППО), має керуватися вимогами законодавства до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти. Орієнтиром для побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти закладу післядипломної педагогічної освіти стають вимоги, вписані у Законі України “Про освіту”, Національному стандарті України ДСТУ ISO 21001:2019 (ISO 21001:2018, IDT) Освітні організації. Системи управління в освітніх організаціях. Вимоги та настанови щодо застосування [2, 1].

Проаналізовані джерела та вимоги, досвід впровадження дають змогу структурувати внутрішню систему забезпечення якості освіти ЗППО за такими елементами, як: мета; принципи; основні завдання; функції; структура відповідальності; механізми забезпечення якості освіти; удосконалення освітньої діяльності, освітніх програм; інформаційне забезпечення освітньої діяльності; оцінювання слухачів курсів підвищення кваліфікації; документи, що регламентують управління якістю освітньої діяльності; забезпечення публічності інформації про ЗППО та освітні програми; забезпечення системи академічної доброчесності; забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників ЗППО тощо. Таке структурування лягає в основу Положення про внутрішню систему забезпечення якості освіти ЗППО.

Насамперед варто визначитися з політиками внутрішньої системи тобто елементами, які спрямовують діяльність у сфері якості, – метою, принципами, завданнями – та виокремити процедури як сукупності взаємопов’язаних робіт для досягнення запланованого результату.

Цілеспрямованість внутрішньої системи забезпечення якості освіти ЗППО визначається формулюванням мети, якою може бути встановлення, підтримка функціонування та поліпшення механізмів якості освіти та якості освітньої діяльності.

Основними вихідними положеннями, принципами, на яких базуватиметься внутрішня система забезпечення якості освіти ЗППО, стають: академічна доброчесність; відкритість до нової інформації; партнерська взаємодія;

компетентність персоналу; відповідальність за результат; лідерство та ініціативність; орієнтація на замовника; узгодженість у прийнятті управлінських рішень тощо.

Досвід побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у ЗППО дає підстави стверджувати, що суттєвим етапом її впровадження є визначення основних завдань (цілей), вона система має керуватись – це забезпечення якості освітньої діяльності та якості освіти; практико-орієнтоване підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів та установ освіти; побудова сучасного інформаційно забезпеченого освітнього середовища засобами дистанційних технологій; створення системи безперервного професійного розвитку персоналу; розвиток позитивного іміджу ЗППО тощо.

Зрозуміло, що такі завдання мають характер тактичних цілей, які варто деталізувати шляхом розроблення функціонального набору внутрішньої системи забезпечення якості освіти ЗППО. Такі функції розглядаються як оперативні цілі, способи і заходи діяльності, процедури спрямовані на реалізацію завдань. З нашої точки зору, виправданими тут є високий ступінь деталізації, уточнювальний характер, максимальна раціональність, насиченість змісту, наявність дублювання деяких формулювань тощо.

У нашому баченні до таких функціональних процедур варто віднести: розподіл повноважень між структурними підрозділами з питань забезпечення якості освіти; оптимальне використання внутрішніх горизонтальних зв’язків для налагодження ефективної комунікації; узгодженість у прийнятті рішень відповідно до розроблених норм; впровадження практико-орієнтованого підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів та установ освіти; забезпечення можливості вільного вибору освітніх програм; диверсифікація освітніх програм за темами, формами проведення, термінами проведення, обсягами; регулярність збору інформації щодо якості освітньої діяльності; забезпечення академічної доброчесності; сприяння безперервному професійному розвитку педагогічних та науково-педагогічних працівників; розроблення навчальних матеріалів, у тому числі електронних, для забезпечення проведення курсів підвищення кваліфікації; моніторинг результатів організації та проведення курсів підвищення кваліфікації; урахування результатів опитування під час опрацювання змісту освітніх програм; апробація навчальних матеріалів шляхом публікацій у фахових та методичних джерелах; впровадження інноваційних технологій та методів

## ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ВНУТРІШНЬОЇ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ У ЗАКЛАДІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

роботи зі слухачами курсів підвищення кваліфікації; сприяння побудові індивідуальної освітньої траєкторії педагогічного працівника засобами організації курсів підвищення кваліфікації; публічна діяльність з просування у зовнішньому середовищі інформації з питань освітньої політики, освітніх тенденцій; комунікація із зовнішніми та внутрішніми стейкхолдерами; розвиток інформаційно забезпеченого освітнього середовища закладу засобами дистанційних технологій; розвиток системи командної взаємодії структурних підрозділів тощо.

Зазначені вище процедури ілюструють загальні характеристики діяльності ЗППО. Уважаємо, що функціональний набір залежить від масштабу діяльності, що є специфічною ознакою окремого ЗППО.

Значне місце у впровадженні внутрішньої системи забезпечення якості освіти належить процедурі вибудовування структури відповідальності за її реалізацію. Встановлення такої процедури є необхідним заходом, оскільки фіксує делегування такої відповідальності, а не тільки повноважень, встановлює організаційні зв'язки підпорядкування, додатково формалізує напрями виконання процедур, а відтак конкретизує їх. Зрозуміло, що відповідальність за реалізацію внутрішньої системи забезпечення якості освіти покладається не тільки на робочі органи управління, керівників ЗППО, керівників структурних підрозділів, а й на колегіальні органи – вчена рада, науково-методична рада, рада з якості освіти ЗППО тощо. У цьому контексті слід зазначити, що документування такої відповідальності відбувається шляхом введення відповідних змін у положення про структурні підрозділи та колегіальні органи, у посадові інструкції посадових осіб, виправданим може бути створення окремого структурного підрозділу, наприклад, Центру забезпечення якості освіти ЗППО тощо. Водночас, чільне місце відводиться Положенню про внутрішню систему забезпечення якості освіти ЗППО, у якому представлена структура відповідальності як окремий розділ.

Виведення забезпечення якості освіти в окрему процедуру у розбудові внутрішньої системи забезпечення якості освіти ЗППО має на меті розмежувати її реалізацію за основними напрямками – якість управлінських процесів та якість процесів організації та провадження курсів підвищення кваліфікації. Доречно використання універсального управлінського циклу для представлення сукупності процесів, спрямованих на забезпечення якості управління. Тому до забезпечення якості управлінських процесів у

ЗППО нами віднесено: якість аналізу потреб і очікувань зацікавлених сторін; якість планування процесів освітньої діяльності; якість організації курсів підвищення кваліфікації; якість стимулювання та мотивації кадрових і матеріально-технічних ресурсів; якість контрольних заходів і процесів самооцінювання тощо.

До забезпечення якості процесів організації та провадження курсів підвищення кваліфікації у ЗППО віднесено: якість реагування на потреби і очікування зацікавлених сторін; якість вимог щодо критеріїв оцінювання змісту та структури освітніх програм підвищення кваліфікації і навчальних планів курсів підвищення кваліфікації; якість викладання на курсах підвищення кваліфікації (опитувальник щодо якості освітньої діяльності); якість навчально-методичних матеріалів (навчально-методичні комплекси до освітніх програм підвищення кваліфікації); якість регламентних вимог у ЗПО.

Окремо до процесів забезпечення якості освіти у ЗППО слід віднести рішення керівників структурних підрозділів з питань вдосконалення та розвитку внутрішньої системи забезпечення якості освіти у ЗППО.

Удосконалення якості освітньої діяльності може бути віднесено до процедур внутрішньої системи забезпечення якості освіти. Реалізація процедури удосконалення спрямована на підтримку функціонування алгоритмів та механізмів відстеження досягнутих результатів, аналізу освітніх програм тощо. Акцентуємо увагу на тому, що має бути передбачено виконання низки повноважень з удосконалення якості освітньої діяльності, які донедавна не були властиві робочим органам ЗППО, тому модернізація їх діяльності є умовою належного вирішення. В управлінні ЗППО задля модернізації та оптимізації діяльності можливе використання процесів зміни структури або зміни змісту діяльності окремих структур. Очевидно, що зміна структури, пов'язана з подоланням значної кількості формальних процедур, є прерогативою засновника, потребує значного часового проміжку тощо, тому оновлення змісту діяльності структурних підрозділів є більш оперативним шляхом реагування на нові умови і потреби. На цій підставі створення центру забезпечення якості освіти у складі окремого підрозділу є, по-перше, вимогою управління якістю освітньої діяльності, а по-друге, дієвим механізмом внутрішньої системи забезпечення якості освіти.

Інформаційне забезпечення освітньої діяльності у складі процедур внутрішньої системи

## ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ВНУТРІШНЬОЇ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ У ЗАКЛАДІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

забезпечення якості освіти розглядається як використання відкритих систем управління навчанням; електронних ресурсів на сайті ЗППО тощо. Варто урахувати вимоги до інформаційного забезпечення освітньої діяльності згідно з п. 46 Постанови Кабінету Міністрів України від 30 грудня 2015 р. № 1187 (в редакції Постанови Кабінету Міністрів України від 24 березня 2021 р. № 365) Ліцензійні умови провадження освітньої діяльності щодо забезпечення доступу здобувачів освіти до електронних версій необхідних підручників, навчальних посібників, конспектів лекцій тощо (або відповідного електронного ресурсу) [6].

Оцінюванню слухачів курсів підвищення кваліфікації у внутрішній системі забезпечення якості освіти відведено значне місце, оскільки оцінювання є способом аналізу досягнутих результатів, визначенням проблемних аспектів навчання та викладання тощо. Процедура оцінювання передбачає розроблення низки необхідних документів, які відображають основні механізми, логіку і послідовність здійснення необхідних дій.

Підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників ЗППО розглядається як складова процесу безперервного професійного розвитку та умова якості освітньої діяльності. Виокремлення цього елемента у вигляді окремої складової внутрішньої системи забезпечення якості освіти дає підставу акцентувати увагу на удосконаленні загальних та професійних компетентностей, необхідних для здійснення наукової, навчальної, методичної та організаційної діяльності у ЗППО. Підвищення кваліфікації науково-педагогічних і педагогічних працівників у ЗППО регламентується окремими Порядками підвищення кваліфікації та визнання результатів підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників і педагогічних працівників ЗППО згідно з вимогами Постанови Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800 “Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників” [7].

**Висновок.** Управління якістю освіти розглядається як провідна ідея управління ЗППО, передбачає розроблення механізмів задля підвищення якості освітньої діяльності та якості освіти. Внутрішня система забезпечення якості освіти ЗППО, побудована з урахуванням сучасного стану вимог, нових практичних підходів, стає суттєвим елементом управління якістю освіти. Особливості розроблення структури внутрішньої системи забезпечення якості освіти

ЗППО полягають в урахуванні основних процесів діяльності закладу, спрямованих на задоволення потреб педагогічних працівників закладів загальної середньої дошкільної, позашкільної освіти у підвищенні кваліфікації.

### ЛІТЕРАТУРА

1. ДСТУ ISO 21001:2019 Освітні організації. Системи управління в освітніх організаціях. Вимоги та настанови щодо застосування (ISO 21001:2018, IDT) / Технічний комітет стандартизації “Системи управління якістю” (ТК 189).
2. Закон України “Про освіту”. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
3. Лукіна Т. О. Управління якістю освіти. *Енциклопедія освіти / АПН України*; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юріном Інтер, 2008. С. 945-947.
4. Освіта дорослих: короткий термінологічний словник / авт.-упоряд. Лук’янова Л. Б., Аніщенко О. В. Київ; Ніжин: Видавць ПП Лисенко М. М., 2014. 108 с.
5. Пастовенский О., Ренькас Б. Примірне положення про внутрішню систему забезпечення якості освіти в закладі загальної середньої освіти. *Народна освіта*. 2019. № 3 (39).
6. Постанова Кабінету Міністрів України від 30 грудня 2015 р. № 1187 (в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 24 березня 2021 р. № 365) Ліцензійні умови провадження освітньої діяльності. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/365-2021-%D0%BF#Text>
7. Постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800 “Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників”. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text>
8. Системи управління якістю. URL: <https://www.pharmacencyclopedia.com.ua/article/546/sistemi-upravlinnya-yakisty>.

### REFERENCES

1. DSTU ISO 21001: 2019 Osvitni orhanizatsiyi. Systemy upravlinnya v osvitnikh orhanizatsiyakh. Vymohy ta nastanovy shchodo zastosuvannya [Educational organizations. Management systems in educational organizations. Requirements and guidelines for use] (ISO 21001: 2018, IDT) / Technical Committee for Standardization of Quality Management Systems (TC 189). [in Ukrainian].
2. Zakon Ukrayiny “Pro osvitu” [Law of Ukraine “On Education”]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>. [in Ukrainian].
3. Lukina, T. O. (2008). Upravlinnya yakistyu osvity [Education quality management]. *Encyclopedia of Education*. (Ed.). V. H. Kremen. Kyiv, pp. 945–947. [in Ukrainian].
4. Osvita doroslykh (2014): korotky terminolohichnyy slovnyk [Adult education]. (Eds.). Lukyanova L. B. & Anishchenko O. V. Kyiv, 108 p. [in Ukrainian].
5. Pastovenskyi, O. & Renkas, B. (2019). Prymirne polozhennya pro vnutrishnyu systemu zabezpechennya yakosti osvity v zaklady zahalnoyi serednoyi osvity

## МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-МЕХАНІКІВ ЗАСОБАМИ КОМП'ЮТЕРНОГО МОДЕЛЮВАННЯ

[Indicative provision on the internal system of quality assurance of education in general secondary education]. *Public education*. No. 3 (39). [in Ukrainian].

6. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 30 hrudnya 2015 r. № 1187 (u redaktsiyi postanovy Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 24 bereznya 2021 r. № 365). Litsenziyni umovy provadzhennya osvithnoyi diyalnosti [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No 1187 Licensing conditions for educational activities]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/365-2021-%D0%BF#Text>. [in Ukrainian].

7. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 21 serpnia 2019 r. № 800 “Deyaki pytannya pidvyschennya kvalifikatsiyi pedahohichnykh i naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv” [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 800 Some issues of professional development of pedagogical and scientific-pedagogical workers]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text>. [in Ukrainian].

8. Systemy upravlinnya yakistyu [Quality management systems]. Available at: <https://www.pharmencyclopedia.com.ua/article/546/sistemi-upravlinnya-yakistyu>. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 11.10.2021

УДК 378.04:62]:378.091.39:004.94

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.248816>

**Владислав Бойко**, кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедри будівництва та цивільної інженерії Національний університет  
“Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка”

**Лариса Гриценко**, кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри теорії і методики технологічної освіти  
Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

## МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ- МЕХАНІКІВ ЗАСОБАМИ КОМП'ЮТЕРНОГО МОДЕЛЮВАННЯ

У статті представлено методичні аспекти графічної підготовки майбутніх інженерів-механіків у закладах вищої та професійно-технічної освіти. Вказується необхідність створення й застосування в освітньому процесі інформаційно-освітнього середовища засобами комп'ютерного моделювання. Виділено дидактичні принципи та педагогічні умови, що є складовими методичної системи викладання предмету креслення. Розглянуто нормативно-правові документи (Концепція розвитку професійної освіти і навчання в Україні (2012–2020), Національна стратегія розвитку освіти в Україні (2012–2021), Закони України “Про вищу освіту” (2016), “Про освіту” (2016), “Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року”). Авторами розвідки для розв'язання завдань та розкриття проблеми запропоновано власну концепцію графічної підготовки майбутніх інженерів-механіків засобами комп'ютерного моделювання.

**Ключові слова:** методика; комп'ютерне моделювання; графічна підготовка; майбутні інженери-механіки; інформаційно-освітнє середовище; дидактичні принципи; педагогічні умови.

**Рис. 1. Літ. 13.**

**Vladyslav Boyko**, Ph.D.(Pedagogy), Associate Professor of the Construction and Civil Engineering Department, National University “Poltava Polytechnic named after Yuri Kondratyuk”

**Larysa Hrytsenko**, Ph.D.(Pedagogy), Associate Professor,  
Associate Professor of the Theory and Methods of Technological Education Department,  
Poltava Volodymyr Korolenko National Pedagogical University

## METHODICAL ASPECTS OF GRAPHIC TRAINING OF FUTURE MECHANICAL ENGINEERS BY MEANS OF COMPUTER MODELING

The article presents methodological aspects of graphic training of future mechanical engineers in institutions of higher and vocational education. The necessity of creation and application in the educational process of information-educational environment by means of computer modeling is indicated. The didactic principles and pedagogical conditions that are components of the methodical system of teaching the subject of drawing are highlighted. Regulatory and legal documents (Concept of development of vocational education and training in Ukraine) (2012–2020), National strategy of development of education in Ukraine (2012–2021), Laws of Ukraine “On higher education” (2016), “On education” (2016) are considered, “National Strategy for Education Development in Ukraine until 2021”). The authors of the research proposed their own concept of graphic training of future mechanical engineers by means of computer modeling to solve problems and solve the problem.

In the theory of education and training at the present stage of their development, paradigmatic approaches to the organization of vocational training, corresponding didactic principles, principles of industrial training and



*personality-oriented development constitute the general didactic level of the concept of graphic training of future mechanical engineers by computer modeling. The methodical possibilities of computer methods in the process of graphic training of future mechanical engineers are clarified. Prospects for the study include the development of similar methods of computer modeling for future mechanical engineers.*

**Keywords:** *methods; computer modeling; graphic training; future mechanical engineers; information and educational environment; didactic principles; pedagogical conditions.*

**П**остановка проблеми. Сьогодні активізувалася потреба у фахівцях, здатних орієнтуватися в мінливому інформаційному та виробничому середовищах. Соціальні зміни та процеси, що відбуваються в сучасному суспільстві пов'язані з входженням України в європейський освітньо-науковий простір, ключовою стратегією якого є утвердження компетентнісної парадигми. Важливість удосконалення методики навчання інженерної графіки майбутніх інженерів-механіків засобами комп'ютерного моделювання доведена ходом дослідження теоретичного та практичного досвіду розв'язання різних аспектів проблеми, що поряд із позитивними досягненнями у педагогічній науці й практиці інженерно-графічної підготовки фахівців, залишаються питання, що потребують розв'язання як на загальнодидактичному, так і конкретно методичному рівнях. Відповідно, компетентність фахівця визначається глибокою та міцною графічною підготовкою, яка є складником професійної, що сприяє розвитку наукового світогляду, проектного бачення, конструкторських здібностей, особистісно-професійних якостей. Оскільки сферою інтересів виступає вища професійна освіта, а в основі її лежить освітній процес, то очевидно, що об'єктом управління є навчання. Інженер повинен уміти виконувати проектно-конструкторську, науково-дослідницьку та винахідницьку роботу, брати участь у проєктувальній діяльності з урахуванням технічного прогресу, обирати новаторську позицію, бути готовим самостійно розв'язувати професійні проблеми.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Останнім часом до проблеми графічної підготовки майбутніх інженерів-механіків звертаються у своїх працях такі вітчизняні вчені, як: О. Ботвинников, А. Верхола, О. Вох, С. Ганев, І. Голяд, О. Деджула, М. Лагунова, Б. Ломов, І. Нищак, Т. Олефіренко, Л. Павлова, М. Самардак, В. Селезень, В. Сидоренко, Н. Федотова, Н. Щетина; методичні аспекти застосування комп'ютерного моделювання розглядають М. Бетуганова, М. Жалдак, Ж. Есмуханова, С. Кудрявцева, С. Мартин, С. Машбиця, Н. Морзе, О. Мусієнко, О. Пузанкова, Г. Райковська, І. Роберт, Т. Чемоданова, Н. Чопов, М. Юсупов.

Вітчизняні й зарубіжні науковці наголошують

також на різні аспекти формування проектно-конструкторської компетентності у процесі графічної підготовки (О. Вох "Формування графічної компетентності у майбутніх інженерів у самостійній пізнавальній діяльності"; О. Деджула "Теорія і методика графічної підготовки студентів інженерних спеціальностей вищих навчальних закладів"; Є. Вехтер "Розвиток проектно-конструкторської компетентності бакалаврів технічного профілю"; Т. Олефіренко "Формування графічної компетентності у майбутніх учителів технології"; І. Нищак "Розвиток технічного мислення майбутніх учителів трудового навчання у процесі графічної підготовки засобами інформаційних технологій"; М. Самардак "Дидактичні умови активізації самостійної роботи студентів (на прикладі графічних дисциплін)"; О. Ерцкіна "Формування проектно-конструкторської компетентності студентів у процесі інженерної освіти"; О. Мусієнко "Розвиток професійної компетентності студентів у процесі навчання графічних дисциплін").

**Метою** цієї розвідки є з'ясування методичних можливостей комп'ютерних методик у процесі графічної підготовки майбутніх інженерів-механіків.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У сучасному інноваційному українському суспільстві, що йде вперед поруч із світовими тенденціями майбутній інженер-механік повинен володіти технологією і технікою проектно-конструкторської роботи, брати участь у проєктувальній та винахідницькій діяльності, керуватися не лише традиційною практичною, а й обирати новаторську позицію, володіти різноманітними формами самоосвіти. Одним зі найголовніших напрямів становлення в професії сучасного інженера-механіка, на думку науковців (Ю. Белова, Є. Вехтер, Н. Федотова, Л. Цвіркун, Т. Чемоданова) [2; 3; 9; 11; 12], є графічна підготовка. Її основне завдання – формування проектно-конструкторської компетентності, усебічному розвитку фахівця, який прагне до подальшого зростання та збагачення свого професійного й освітнього потенціалу. Процес навчання – це сукупність послідовних і взаємопов'язаних дій того, хто навчає, та того, хто навчається, які спрямовані на свідоме та надійне оволодіння системою наукових знань,

умінь і навичок, формування вміння застосовувати їх у житті, на розвиток самостійності мислення, спостережливості, враховуючи інші пізнавальні здібності тих, хто навчається та опановує елементи культури розумової праці, формування основ світогляду. Потреба в інженерних кадрах, які мають ґрунтовну теоретичну й практичну підготовку та широкий науковий кругозір за фахом, вимагають від майбутніх інженерів-механіків опанування комплексу знань, які ґрунтуються на науково-теоретичній, інженерно-графічній та інформаційно-технологічній базі, що потребує застосування інтелектуального і творчого потенціалів.

Процес навчання зумовлений метою освіти й визначає взаємодію таких компонентів:

- викладання – діяльність педагога, яка повинна сформувати у студентів мотиви навчання, у викладанні змісту предмету, в організації діяльності студентів та в керівництві їх самостійною роботою, спрямованою на вивчення і використання знань, у перевірці знань та набутих умінь;

- змісту навчання – навчальний предмет, який є системою знань (основ наук) для оволодіння нею здобувачами вищої освіти;

- засобів навчання (навчальні посібники, підручники, пристрої, технічні засоби тощо);

- навчання – всебічна діяльність майбутніх фахівців, а саме їх розумових і фізичних дій [10].

Важливою проблемою дидактики є встановлення найбільш сприятливих технологій між основними компонентами навчання з метою забезпечення максимально ефективного оволодіння знаннями та розумового розвитку здобувачів вищої освіти. Серед цих компонентів найбільш значущу позицію відіграє мета освіти, яка безпосередньо впливає на вибір змісту навчання, його провідні ідеї та структуру.

Виходячи з положень про єдність діалектики, логіки та теорії пізнання, вчені-дидакти довели, що процес навчання – це різновид пізнавального процесу, який здійснюється у специфічних умовах. Таким чином, означена проблема зводиться до побудови дидактичної концепції, в якій представлено таке: *дидактична концепція* – це система поглядів на процес навчання, що виражає напрями, пріоритети і технології розвитку його як об'єкта управління на довготривалу перспективу. Дидактична система – це сукупність елементів, що створюють єдину цілісну структуру, спрямовану на досягнення мети навчання. У психолого-педагогічній літературі дидактику часто називають дидактичними системами. До цієї системи відносять: дидактичні процеси, цілі,

форми, принципи навчання, зміст освіти, засоби, методи тощо [7]. Сучасна дидактична система базується на положенні, яке визначає викладання і навчання як невід'ємну складову процесу навчання, а їх дидактичний взаємозв'язок у його структурі є предметом дидактики. Сучасна дидактична концепція включає такі напрями, як: когнітивна психологія (Дж. Брунер); програмоване, проблемне, розвивальне навчання (П. Гальперін, Л. Занков, В. Давидов); педагогіка співробітництва вчителів-новаторів; гуманістична педагогіка (К. Роджерс); педагогічна технологія; інтерактивне навчання тощо [8].

Кожна із систем має досягнення, і розвиток кожної наступної зумовлений саме тими проблемами, які не було подолано. Сучасний підхід до системи навчання, забезпечує загальну, систематичну, фундаментальну освіту на високому академічному рівні, розвиток особистості і психологічну своєрідність, перспективу надати здобувачеві вищої освіти у навчанні вільну ініціативу. Педагогічна теорія включає такі складові: педагогічні ідеї, педагогічні поняття, педагогічні концепції, педагогічні закономірності та педагогічні принципи. Теорія систематизує їх в окремих явищах. Відповідно побудова процесу навчання повинна відповідати певним вимогам, в основі яких лежать педагогічні теорії – система науково-педагогічних знань, яка роз'яснює та описує елементи реальної педагогічної діяльності у ЗВО, на основі якої формується методика навчання у ЗВО.

Очевидним стає те, що більш значущим та ефективним для досягнення успіху в професійній діяльності є узагальнені вміння, а не розрізнені знання. Вміння визначаються здатністю розв'язувати життєві та професійні проблеми, а підготовка у сфері інформаційних технологій сприяє досягненню такого результату, компетентнісний підхід – спрямованість педагогічного процесу як на формування й розвиток ключових (основних, базових), так і предметних компетентностей особистості [13]. Результатом такого процесу буде сформована загальна компетентність фахівця, що є набором ключових компетентностей – інтегрована характеристика майбутнього фахівця.

Дедалі більший акцент робиться на якості освіти, універсальності підготовки майбутніх інженерів-механіків та їх адаптації до ринку праці, на особистісну зорієнтованість освітнього процесу, його інформатизацію, визначальну важливість освіти для забезпечення сталого розвитку людини. Вибір теорій навчання впливає фактично на всі

компоненти процесу, його структурні складники. Наприклад, завданням вищої освіти сьогодні є підготовка фахівців, які через інновації в освіті зможуть забезпечити перехід від індустріального до інформаційно-технологічного суспільства, вивованні та науково-методичній роботі [7].

Компетентнісний підхід зумовлює збільшення прикладного, практичного характеру всієї вищої освіти і спрямований на те, щоб не розширювати обсяги інформованості особистості в різних предметних галузях, а допомагати їй долати проблеми самостійно. Цей підхід в освіті, всупереч концепції “засвоєння знань”, передбачає опанування здобувачами вищої освіти різного роду вмій, які можуть дозволити їм в майбутньому діяти більш ефективно в ситуаціях суспільного, особистого і професійного життя [7]. Використання означеного підходу сприяє подоланню традиційних когнітивних орієнтацій вищої професійної освіти, визначає новий її зміст, методи і технології. Він потребує трансформації змісту освіти і навчання, їх організаційно-педагогічного забезпечення в логіці перетворення його з моделі, яка існує об'єктивно, для “усіх”, на суб'єктивні надбання кожного. Компетентнісний підхід в освіті й особливості його реалізації вказують на тісний зв'язок з особистісно зорієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, бо репрезентується особистістю здобувача вищої освіти та може бути реалізованим і апробованим тільки при виконанні конкретним здобувачем певного комплексу дій [7].

Вивчення графічних дисциплін сприяє розвитку креативних і творчих здібностей, формуванню професійно значущих якостей, які є невід'ємним складником професійної готовності фахівця. Графічна підготовка становить основу багатьох видів інженерної діяльності. Відомий вчений С. Ганєєв зауважує, що графічну підготовку необхідно розглядати як “глибоке та всебічне оволодіння графічними знаннями, що забезпечує набуття вмій і навичок, спрямованих на формування готовності до свідомого використання отриманих знань у майбутній професійній діяльності” [4].

У процесів вивчення графічних дисциплін здобувачі вищої освіти навчаються правильно читати креслення та схеми, розв'язувати пізнавальні задачі, конструкторські роботи, виконувати графічні завдання. Науковці, які досліджують різні аспекти графічної підготовки (І. Голяд, С. Ганєв, О. Деджула, Г. Райковська, М. Самардак, В. Сидоренко, Т. Чемоданова та ін.), наголошують, що рівень графічної освіченості здобувача вищої освіти визначається його

готовністю до майбутньої професійної діяльності, а не тільки оволодінням технікою виконання графічних завдань.

Комп'ютеризація педагогічного процесу дозволяє використовувати електронно-обчислювальні засоби, які надають можливість ширше представляти інформацію та її опрацьовувати, а також забезпечувати контроль і самоконтроль, диференціацію й індивідуалізацію навчання, моделювання та імітацію досліджуваних процесів, об'єктів, явищ, розвитку пізнавальних інтересів здобувачів вищої освіти [1]. Майбутній інженер-механік повинен уміти уявляти графічні зображення та оперувати ними, просторову модель деталі сприймати не лише як цілісний об'єкт, а й виокремлювати його складники, що сприятиме розумінню дій, які необхідно виконати у процесі побудови [11].

Щодо методики навчання інженерної графіки майбутніми інженерами-механіками, то вона пов'язана із методикою викладання графічних дисциплін, яка розкриває питання вивчення головних розділів і тем, роль графічних задач та їх використання у навчанні, шляхи формування навичок креслення та виконання креслеників, використання комп'ютерного моделювання тощо. Методика передбачає побудову змістовної методології навчання інженерної графіки і траєкторії реалізації його у відповідних умовах, алгоритм її втілення в практику, трансформування знань і вмій у структуру запланованого кінцевого результату.

Отже, методичний рівень розроблення концепції має включати: визначення змісту і структури навчання інженерної графіки засобами комп'ютерного моделювання; визначення конкретних цілей навчання інженерної графіки, його значення як складової частини професійної підготовки майбутніх інженерів-механіків; забезпечення надійного та гнучкого підходу до оцінки навчальних досягнень; розроблення найбільш раціональних форм, методів, засобів, технологій навчання, що забезпечать належне засвоєння студентами знань, вмій і навичок як основи формування компетенцій; ключові точки траєкторії навчання інженерної графіки засобами комп'ютерного моделювання (об'єктивні компоненти, ключові фактори успіху); виявлення проблем і завдань у кожному компоненті попереднього рівня; значення траєкторії для досягнення мети.

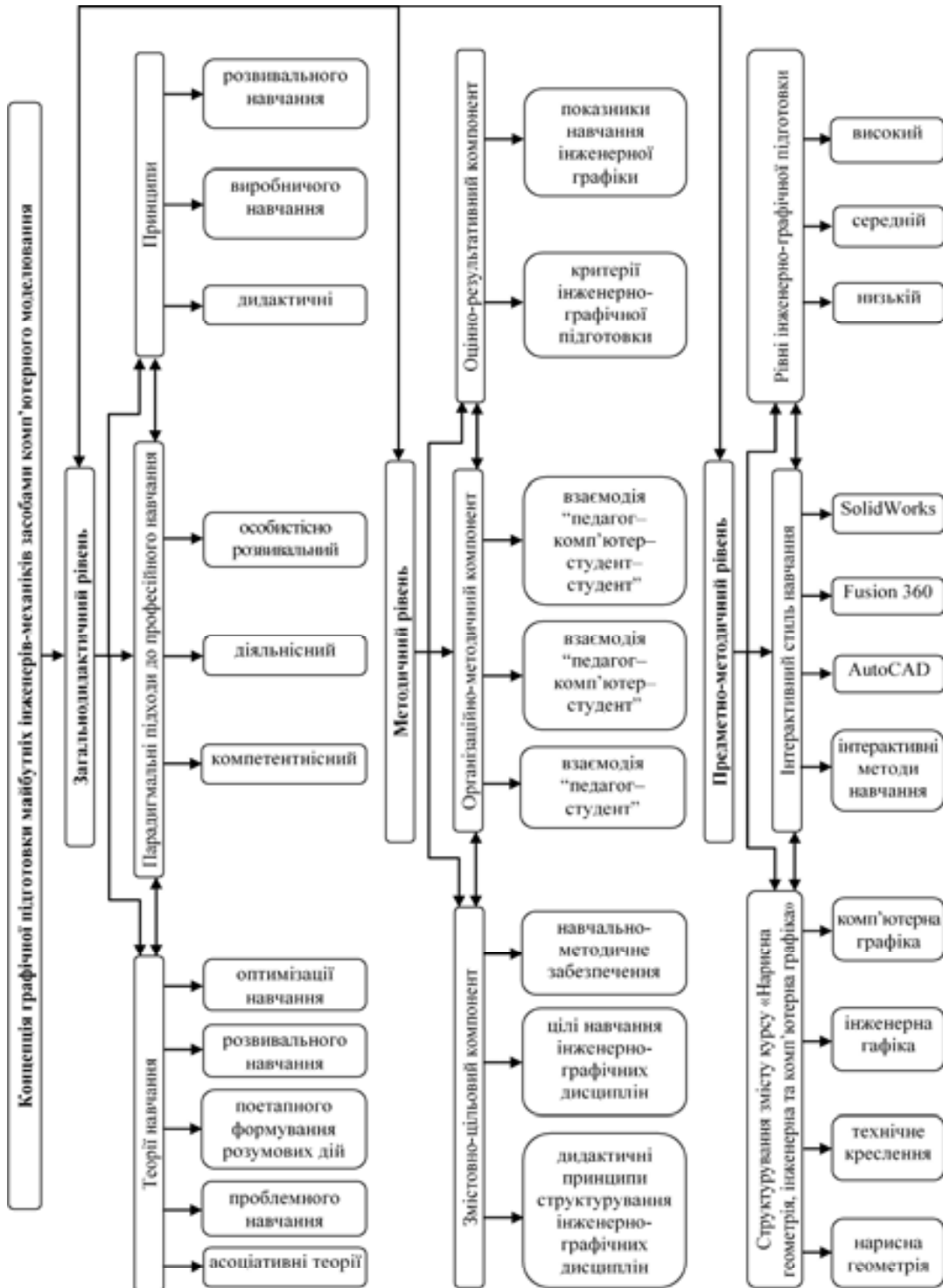
Концепцію графічної підготовки майбутніх інженерів-механіків засобами комп'ютерного моделювання схематично представлено на рис. 1.

Як бачимо, деталізований етап концепції

**МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-МЕХАНІКІВ  
ЗАСОБАМИ КОМП'ЮТЕРНОГО МОДЕЛЮВАННЯ**

виражає конкретно-предметну методику і включає: дидактичні принципи структурування змісту інженерно-графічних дисциплін (у тому числі дисципліни “Нарисна геометрія, інженерна та комп’ютерна графіка”); інтерактивний стиль навчання інженерної графіки засобами

комп’ютерного моделювання; критерії, показники та рівні інженерно-графічної підготовки студентів як результату навчання інженерно-графічних дисциплін; цілі навчання інженерної графіки засобами комп’ютерного моделювання на рівні інженерно-графічної підготовки майбутніх



**Рис. 1. Схема концепції графічної підготовки майбутніх інженерів-механіків засобами комп’ютерного моделювання**

інженерів-механіків, на рівні навчання інженерно-графічних дисциплін (зокрема, навчальної дисципліни “Нарисна геометрія, інженерна та комп'ютерна графіка”), на рівні організації навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів навчання.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отже, в теорії освіти і навчання на сучасному етапі їх розвитку, парадигмальні підходи до організації професійного навчання, відповідні до них дидактичні принципи, принципи виробничого навчання та особистісно зорієнтованого розвитку складають загальнодидактичний рівень концепції графічної підготовки майбутніх інженерів-механіків засобами комп'ютерного моделювання. Представлено методичні аспекти графічної підготовки майбутніх інженерів-механіків у закладах вищої та професійно-технічної освіти. Вказується необхідність створення й застосування в освітньому процесі інформаційно-освітнього середовища засобами комп'ютерного моделювання. Виділено дидактичні принципи та педагогічні умови, що є складовими методичної системи викладання предмета креслення. З'ясовано методичні можливості комп'ютерних методик у процесі графічної підготовки майбутніх інженерів-механіків та представлено власну концепцію графічної підготовки майбутніх інженерів-механіків засобами комп'ютерного моделювання. До перспектив дослідження відносно розроблення аналогічних методик комп'ютерного моделювання для майбутніх інженерів-механіків.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Батышев С. Я. Профессиональная педагогика: учеб. для студентов, обучающихся по пед. спец. и направлениям. Москва: Асоц. “Проф. образование”. 1997. 512 с.
2. Белова Ю. Ю. Проектна діяльність майбутнього інженера-педагога. Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова : зб. наук. праць. Київ: НПУ. 2015. Вип. 51. С. 17–21.
3. Вехтер Е. В. Развитие проектно-конструкторских компетенций бакалавров технического профиля : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08. Тобольск. 2012. 25 с.
4. Ганеев С. М. Формирование графической грамотности учащихся при обучении решению планиметрических задач в условиях компьютерной поддержки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. М. 2004. 23 с.
5. Головань М. С. Компетенція і компетентність : досвід теорії, теорія досвіду. Вища освіта України. 2008. № 3. С. 23–30.
6. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / за ред. З. Н. Курлянд. Київ: Знання. 2007. 495 с.
7. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія. 2016. URL: [distance.dnu.dp.ua/ukr/nmmateriali/documents/pedagogikavsh.pdf](http://distance.dnu.dp.ua/ukr/nmmateriali/documents/pedagogikavsh.pdf)
8. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Вип. 51 : зб. наук. праць. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. 2015. С. 222–226.
9. Федотова Н. В. Формирование графической компетентности студентов технического вуза на основе трехмерного моделирования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Москва. 2011. 178 с.
10. Фіцула М.М. Педагогіка: навч. посіб. Вид 3-тє, стереотип. Київ: Академвидав, 2009. 560 с.
11. Цвіркун Л. О. Розвиток проектно-конструкторської компетентності студентів у процесі графічної підготовки. Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць. Кривий Ріг : КДПУ. 2013. Вип. 39. С. 111–115.
12. Чемоданова Т. В. Система информационно-технологического обеспечения графической подготовки студентов технического вуза : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Москва, 2004. 375 с.
13. Spector J. Michael-de la Teja Peana. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse N.Y. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification. 2001. P. 1–3.

#### REFERENCES

1. Bатышев, S. Ya. (1997). Professionalnaya pedagogika: ucheb. dlya studentov, obuchayushchikhsya po ped. spets. i napravleniyam [Professional pedagogy: textbook. for students studying ped. special and directions]. Moscow, 512 p. [in Russian].
2. Bielova, Yu. Yu. (2015). Proektna diialnist maibutnoho inzhenera-pedahoha [Project activity of the future engineer-teacher]. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after Mykhaylo Drahomanov: coll. science. works*. Kyiv, Vol. 51. pp. 17–21. [in Ukrainian].
3. Vekhter, E. V. (2012). Razvytye proektno-konstruktorskykh kompetentsyi bakalavrov tekhnicheskoho profilya [Development of design and engineering competencies of bachelors of technical profile]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Tobolsk. 25 p. [in Russian].
4. Haneev, S. M. (2004). Formyrovanye hrafycheskoi hramotnosti uchashchikhsia pry obucheniyu resheniyu planymetrycheskykh zadach v uslovyakh kompiuternoї podderzhky [Formation of graphic literacy of students when learning to solve planimetric problems in the conditions of computer support]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Moscow, 23 p. [in Russian].
5. Holovan, M. S. (2008). Kompetentsiia i kompetentnist : dosvid teorii, teoriia dosvidu [Competence and competence: experience of theory, theory of experience]. *Higher Education in Ukraine*. No. 3. pp. 23–30. [in Ukrainian].
6. Pedahohika vyshchoi shkoly (2007). [Higher school pedagogy]. *Textbook*. (Ed.). Z. N. Kurliand. Kyiv, 495 p. [in Ukrainian].
7. Pedahohika vyshchoi shkoly: teoriia, praktyka, istoriia (2016). [Higher school pedagogy: theory, practice, history]. Available at: [distance.dnu.dp.ua/ukr/nmmateriali/documents/pedagogikavsh.pdf](http://distance.dnu.dp.ua/ukr/nmmateriali/documents/pedagogikavsh.pdf) [in Ukrainian].

**ДЕВІАНТНІСТЬ ВЗАЄМВІДНОСИН У СІМ'ЯХ УЧАСНИКІВ АТО:  
ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНИЙ АСПЕКТ**

8. Pedagogichni nauky: realii ta perspektyvy (2015). [Pedagogical sciences: realities and prospects]. Vol. 51. Kyiv, pp. 222–226. [in Ukrainian].
9. Fedotova, N. V. (2011). Formyrovanye hrafycheskoi kompetentnosti studentov tekhnicheskogo vuza na osnove trekhmernoho modelyrovanyia [Formation of graphic competence of students of technical high school on the basis of three-dimensional modeling]. *Candidate's thesis*. Moscow, 178 p. [in Russian].
10. Fitsula, M. M. (2009). Pedagogika: navch. posib [Pedagogy]. Vol. 3. Kyiv, 560 p. [in Ukrainian].
11. Tsvirkun, L. O. (2013). Rozvytok proektno-konstruktorskoi kompetentnosti studentiv u protsesi hrafichnoi pidhotovky [Development of design competence of students in the process of graphic training]. *Pedagogy of higher and secondary school: coll. science works*. Kryvyi Rih, Vol. 39. pp. 111–115. [in Ukrainian].
12. Chemodanova, T. V. (2004). Systema ynformatsionno-tekhnolohycheskoho obespechenyia hrafycheskoi podhotovky studentov tekhnicheskogo vuza [The system of information and technological support of graphic training of students of technical high school]. *Doctor's thesis*. Moscow, 375 p. [in Russian].
13. Spector, J. (2001). Michael-de la Teja Ileana. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse N.Y. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification. pp. 1–3. [in English].

Стаття надійшла до редакції 11.10.2021

УДК 316.624.3:316.362.1.:355.48(477.61/.62) “2014/...”051  
DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.248820>

**Тетяна Годецька**, науковий співробітник відділу наукового  
інформаційно-аналітичного супроводу освіти  
Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського НАПН України

**ДЕВІАНТНІСТЬ ВЗАЄМВІДНОСИН У СІМ'ЯХ УЧАСНИКІВ АТО:  
ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНИЙ АСПЕКТ**

*У статті на основі аналітичного огляду наукових джерел та емпіричних досліджень провідних науковців НАПН України проаналізовано стан девіантності взаємовідносин у сім'ях учасників АТО та шляхи її подолання; з'ясовано та виявлено науково й експериментально обґрунтовані перспективні шляхи подолання девіантних розладів у родинах; запропоновано ефективні форми та методи виходу із зазначеної гострої ситуації.*

*Зроблено висновок, що для більш ефективного відновлювання здоров'я постраждалих, до одночасного залучення агентів соціально-психологічного супроводу необхідно долучити саме референтних для них як професіоналів-психологів, так і членів їх сімей.*

**Ключові слова:** девіантність; сім'я; учасники АТО; соціально-психологічна реабілітація; психологічне здоров'я; довіра; віра; ефективні шляхи подолання девіантності.

**Літ. 12.**

**Tetiana Godetska**, *Researcher of the Department of  
Scientific Information and Analytical Support of Education of  
Vasyl Sukhomlynskyi State Scientific and Pedagogical Library of Ukraine  
National Academy of Pedagogical Science of Ukraine*

**DEVIANCE OF RELATIONSHIPS IN THE FAMILIES OF ATO PARTICIPANTS:  
INFORMATION AND ANALYTICAL ASPECT**

*Our society continues to suffer from the effects of years of military aggression, as a result of which not only servicemen but also their families suffer.*

*The aim of the study: to analyze the state of deviance of relations in the families of ATO participants and ways to overcome it; to find and identify scientific, experimental, valid and promising ways of overcoming deviant disorders in families through the work of leading scientists of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; to offer effective forms and methods of overcoming the specified acute situation.*

*Methods of informational, analytical and comparative analysis and synthesis were used in the study.*

*The article is about the possibilities of a person who was injured during military actions, of gaining of the readiness of constructive projecting of their own future. The special role of social and psychological support (which was organized in the form of a three-phase process) is singled out as: direct assistance to a person, assistance to a person to join the community, support of the community in its efforts to help the person and of other communities.*

*Attention was focused on the fact that the state has approved a number of documents on the organization of providing them with quality social psychological assistance for protecting socially vulnerable groups, in particular: The Law of Ukraine “Social and legal protection of soldiers and members of their families”, etc.*

*The condition for maintaining mental health is the willingness of individuals to creatively construct their own lives. It is emphasized that most of the victims are recovering and even entering a mode of personal growth as a result of their use of coping strategies and support of the environment.*

*We recommended that for enhancing effectiveness of the recovery of victims of referential and professional psychologists and family members must be initially involved prior the simultaneous involvement of social and psychological support agents.*

**Keywords:** *deviance; family; socio-psychological rehabilitation; psychological health; of ATO participants; trust; faith; effective ways of overcoming deviance.*

**П**остановка проблеми. На превеликий жаль, наше суспільство продовжує потерпати від наслідків багаторічної воєнної агресії. Унаслідок тривалої травматизації суттєво знижуються соціально-адаптивні можливості людей, втрачається колишній рівень особистісної цілісності, комунікативної компетентності, професійної самоефективності, психологічного благополуччя. Готовність конструктивно проєктувати власне майбутнє у тих, хто був травмований унаслідок виснажливих воєнних дій, унаслідок втрати близьких, вимушеного переселення в інші регіони, майже зникає [9]. Внутрішня конфліктність спричиняє розлад саморегуляції та поведінки особистості, сприяє формуванню девіантних і делінквентних життєвих практик [3]. Проблематика соціально-психологічних наслідків військових конфліктів концентрується навколо негативного впливу травматичного досвіду війни на особистість, профілактики посттравматичних розладів у військовослужбовців і членів їхніх сімей [7].

**Мета дослідження:** проаналізувати стан девіантності взаємовідносин у сім'ях учасників АТО та шляхи її подолання за працями вчених НАПН України; з'ясувати та виявити науково й експериментально обґрунтовані перспективні шляхи подолання девіантних розладів у родині; запропонувати ефективні форми та методи виходу із зазначеної гострої ситуації.

У дослідженні було застосовано **методи** інформаційно-аналітичного аналізу, порівняльного аналізу та синтезу.

**Виклад основного матеріалу.** Особливо гостро, зазначає Н. Дідик, постає питання психосоціальної роботи із сім'ями діючих військовослужбовців. Вона передбачає аналіз впливу сімейних проблем на психологічний стан військових, своєчасне виявлення та корекцію цих проблем, у тому числі під час активних бойових дій. На основі аналізу впливу сімейних проблем на психологічний стан військовослужбовців під час АТО виявлено, зокрема:

- ...проблема сімейних стосунків і сімейних стресорів для учасників бойових дій не втрачає своєї актуальності;

- у разі напружених стосунків "до АТО" найпоширенішими проблемами в сім'ях під час

перебування військовослужбовців в АТО є: недовіра, страх зради, алкоголізація чоловіка, що виливається в телефонні конфлікти, які можуть стимулювати конфліктну, агресивну поведінку військового під час відбування ним служби, порушення наказів командирів і статутних норм, зловживання алкогольними напоями, хвилювання, сум, дезорієнтація, розпач, самоушкодження і, як крайня форма, спроби самогубства (оскільки він нічого не може зробити, аби зарадити посталій удома проблемі);

- у разі нормальних сімейних стосунків "до АТО" сім'я стає ресурсом для військового і тим чинником, який допомагає йому швидше подолати наслідки перебування в екстремальних ситуаціях;

- після повернення військовослужбовців з АТО найпоширенішими проблемами є напружені стосунки подружжя через замкненість і відчуження чоловіка або страх дружини через незвичні вияви поведінки чоловіка; холодність у стосунках між батьком і дитиною; порушення інтимних стосунків, що в сукупності породжує конфлікти і деструктивно впливає на відновлення психологічного стану військового;

- завчасне інформування військовослужбовців та членів їхніх родин про можливі зміни в стосунках і надання відповідних рекомендацій (наприклад, у форматі буклетів, інформаційних зустрічей тощо) здатні запобігти виникненню більшості проблем у родині військовослужбовців, а своєчасне їх виявлення і корекція сприятимуть мінімізації їхнього впливу на психологічний стан військовослужбовців [2].

Серед важливих нових розробок, наголошує Т. Титаренко, слід назвати підвищення ролі соціального лідера, що активно впливає на мотивацію, мислення та копінги комбатантів, відновлюючи їхнє психологічне здоров'я. Водночас пом'якшити дії воєнної травматизації, забезпечити реадаптацію людини в мирних умовах має насамперед соціально-психологічний супровід, зорієнтований на залучення спільнот. Дослідниця переконана, що соціально-психологічний супровід варто розглядати як трифазний процес: безпосередньої допомоги особі, допомозі особі залучитися до спільноти, підтримки спільноти у її прагненні допомагати особі та іншим спільнотам. Специфіка соціально-

психологічного супроводу, на відміну від інших форм взаємодії реципієнта та агента, передбачає комплексність впливів. Постраждали більшою мірою залучаються до спільної діяльності, спрямованої на відновлення їхнього психологічного здоров'я, більше беруть на себе відповідальність, краще реінтегруються в суспільне життя за умови, що в роботі з ними беруть участь одночасно кілька агентів соціально-психологічного супроводу (професіонали-психологи, члени сімей, волонтерські об'єднання тощо) [7].

Для захищення соціально вразливих верств населення державою затверджено низку документів щодо організації надання їм якісної соціальної психологічної допомоги, зокрема: Закон України "Про соціальний і правовий захист військовослужбовців та членів їх сімей" [6].

Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 2017 р. № 528, системна оцінка потреб сімей учасників АТО, надання соціальних послуг, супроводу, послуг із соціальної інтеграції та реінтеграції, кризового та екстреного втручання, забезпечення психологічної підтримки покладаються на місцеві центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, на цьому і акцентовано увагу Н. Дідик. Ці центри забезпечують виконання покладених на них місцевими програмами обов'язків. Соціальні служби, підпорядковані Міністерству соціальної політики, охоплюють насамперед ветеранів [2]. Дієва політика соціального забезпечення військовослужбовців із зони АТО, зазначає О. Тополь, може бути вироблена лише за сформованого позитивного ставлення громадянського суспільства до їх місії як захисників Вітчизни [10].

Як наголошує Н. Дідик, у розвинених країнах світу, зокрема в США та Канаді, діють державні програми підтримки сімей військовослужбовців на різних етапах розгортання військових підрозділів (перед розгортанням, під час розгортання та після повернення на етапі возз'єднання сім'ї). Ці програми стосуються як членів сім'ї військового, так і самого військового безпосередньо [2].

На умовах, що утруднюють процес відновлення: неприйняття оточенням змін, які відбулися з людиною на війні, і надмірна впевненість постраждалих у спроможності подолати свої проблеми самостійно акцентує Т. Титаранко. Щоб залучити проблемну молодь до реабілітації, слід спиратися на позитивний досвід побратимів, підтримку громади, допомогу релігійних організацій та внутрішнє прагнення до благополучного життя [8].

В. Вус зосереджує увагу на чинники, що:

- сприяють підвищенню рівня адаптивного потенціалу дружин постраждалих військовослужбовців: високий рівень сімейної ідентичності, високий рівень стресостійкості, актуалізація змішаних комплексів адаптивних механізмів...;

- знижують рівень адаптивного потенціалу, зумовлюють прояви апатії та виснаження: розбіжність ціннісних орієнтацій особистості та соціуму, наявність когнітивного дисонансу в системі "Я – Інші", фрустрація потреби в самоактуалізації, спрямованість на цінності індивідуалізації (девіантна неконформістська адаптація) [1].

Серед типових причин сімейного вигорання Т. Титаранко називає такі: брак практик спільності; незбалансованість режимів індивідуальної і спільної праці – відпочинку; тиск гендерних стереотипів щодо прав і обов'язків жінок і чоловіків у сім'ї; низька толерантність до індивідуальної своєрідності шлюбного партнера. Крім того, вчена зосереджує увагу на компонентах незадоволеності життям у чоловіків (спроби маніпулювання, контролювання, використання їхнього статусу; брак поваги й інтересу до їхніх особистісних властивостей, професійної самореалізації) та у жінок (самотність, брак розуміння й підтримки; комунікативні залежності; ігнорування чоловіком батьківських і побутових обов'язків, а також проблеми з власною привабливістю, вагою, віковими змінами), а також акцентує на практиках профілактики сімейного вигорання, зокрема: "практика перевтілення", "лего-практика", тощо. Серед типів спільних сімейних наративів дослідницею виокремлено практики кооперації та турботи як ефективні способи профілактики сімейного вигорання. Застосування наративних практик у процесі осмислення спільного життєвого досвіду поліпшує інтеграцію травматичних спогадів у більш цілісну особистісну історію кожного з членів подружжя і сім'ї загалом [12].

За авторським комплексом реінтеграційних і реабілітаційних технологій Б. Лазоренка та використання методики взаємодопомоги "рівний рівному" виявлено ефективність теоретичних підходів, реінтеграційних і реабілітаційних технологій відновлення сімей ветеранів АТО в процесі навчання в Школі соціально-психологічної допомоги. Емпірично підтверджено зменшення показників посттравматичних розладів і порушень адаптивності. Крім того, учасники школи набули вмій і навичок трансформації негативних станів в особистісний досвід, опанували засоби надання й отримання первинної психологічної допомоги. Згідно із самооцінкою членів подружжя, суттєво



поліпшилась якість їхнього сімейно-родинного життя та взаємодія із зовнішнім соціальним довкіллям [11].

Як наголошує Т. Ларіна, формування у людини адекватного антистресового механізму пов'язане з набуттям особистісної життєздатності, реконструкцією її базових реабілітаційних ресурсів, передовсім – довіри до інших та віри в контрольованість подій. Важливим кроком на шляху набуття особистістю життєздатності є формування у неї відповідальності за власну безпеку, здоров'я та життєконструювання [4].

На думку М. Найдьонова, трансформації групового та індивідуального суб'єкта, спеціалізовані для інтенсивних енергетичних витрат, без відповідного навантаження у мирному житті – руйнують людину [5].

За Т. Титаренко, гострота деструктивного емоційного стану у двох третин постраждалих згодом послаблюється і ПТСР не виникає. Завдяки власним копінг-стратегіям і підтримці оточення вони відновлюються, повертаються у благополучне “життя до травми”, а дехто навіть переходить у режим особистісного зростання [9]. Також наголошує, що основною умовою збереження психологічного здоров'я є готовність особистості до творчого конструювання власного життя. Засобом відновлення психологічного здоров'я має стати соціально-психологічна реабілітація як комплексний процес активізації життєтворення та підвищення суб'єктивного благополуччя. Здатність особистості керувати власним життям ґрунтується на відновленні її готовності до самотрансформацій та реалізації оновлених проєктів майбутнього в сімейній, особистій, професійній сферах [8].

**Висновок.** На основі аналітичного огляду наукових джерел та емпіричних досліджень провідних науковців НАПН України проаналізовано девіантність взаємовідносин у сім'ях учасників АТО та шляхи її подолання.

Умовою збереження психологічного здоров'я виступає готовність особистості до творчого конструювання власного життя. Наголошується на тому, що більшість постраждалих у результаті застосування ними копінг-стратегій та підтримки оточення відновлюються і навіть переходять у режим особистісного зростання.

Ученими було розроблено й апробовано різноманітні критерії, програми, технології, техніки, методики, алгоритми, заходи тощо для соціально-психологічної реабілітації ветеранів АТО, їхніх дружин та сімей загалом, а також учасників бойових дій у зоні АТО; визначено, що універсальним реабілітаційним ресурсом є довіра

в поєднанні з вірою як основою всього розмаїття життєконструювання особистості.

Ми підтримуємо думку, що в роботі з постраждалими, чим більше одночасно залучено агентів соціально-психологічного супроводу (професіонали-психологи, члени сімей, волонтерські об'єднання тощо), тим ефективніше відновлюється здоров'я постраждалих [7].

Нами зроблено висновок, що для більш ефективного відновлення здоров'я постраждалих, до одночасного залучення агентів соціально-психологічного супроводу необхідно долучити саме референтних для них як професіоналів-психологів, так і членів їх сімей.

Таким чином, наше дослідження, яке акумулює найкращі практики доробку науковців НАПН України, зокрема для відновлення психологічного здоров'я, а отже, й громади загалом, матиме практичне втілення у громадському суспільстві.

Проблема девіантності взаємовідносин у сім'ях учасників АТО є актуальним питанням і потребує подальшого інформаційно-аналітичного аналізу.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Вус В. І. Терапевтичний потенціал малих груп у збереженні психічного здоров'я учасників бойових дій на сході України: аксіологічний підхід. *Наук. студії із соц. та політ. психології*. 2019. Вип. 43. С. 95–106. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nsspp\\_2019\\_43\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nsspp_2019_43_12) (дата звернення: 25.08.2021).
2. Дідик Н. Ф. Вплив сімейних проблем на психологічний стан військовослужбовців під час АТО. *Наук. студії із соц. та політ. психології*. 2018. Вип. 41. С. 68–80. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nsspp\\_2018\\_41\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nsspp_2018_41_8) (дата звернення: 25.08.2020).
3. Лазоренко Б. П. Психотравма як наслідок гібридної війни: відчуження та засвоєння травматичного досвіду. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*. 2017. Вип. 1. С. 135–148. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pnpz\\_2017\\_10\\_11](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pnpz_2017_10_11) (дата звернення: 25.08.2021).
4. Ларіна Т. О. Соціально-психологічна реабілітація особистості: покрокове набуття життєздатності. *Наук. студії із соц. та політ. психології*. 2018. Вип. 42. С. 139–147. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nsspp\\_2018\\_42\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nsspp_2018_42_15) (дата звернення: 25.08.2021).
5. Найдьонов М. І. Груп-рефлексивний підхід до системи надання психологічних послуг з реабілітації в контексті війни. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*. 2018. Вип. 2. С. 148–173. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pnpz\\_2018\\_2\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pnpz_2018_2_10) (дата звернення: 25.08.2021).
6. Про соціальний і правовий захист військовослужбовців та членів їх сімей: Закон України від 20 груд. 1991 р. № 2011-VII: [ред. від 03.07.2020]. *Законодавство України*: веб-сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2011-12#Text> (дата звернення: 25.08.2021).

7. Титаренко Т. М. Вектори та інструменти травмотчутливого психологічного супроводу постраждалих від воєнних дій. *Психологічні науки: проблеми і здобутки. Збірник наук. статей ПЗВО "Київського міжнар. ун-ту" й Ін-ту соц. та політ. психології НАПН України*. 2019. Вип. (1–2) 13–14. С. 356–372. URL: [https://kymu.edu.ua/upload/pdf\\_files/zbornik-naukovikh-prats-psikhologichni-nauki-problemi-i-zdobutki\\_2019.pdf](https://kymu.edu.ua/upload/pdf_files/zbornik-naukovikh-prats-psikhologichni-nauki-problemi-i-zdobutki_2019.pdf) (дата звернення: 21.08.2020).

8. Титаренко Т. М. Технології відновлення психологічного здоров'я особистості в умовах війни: комплексний підхід. *Наук. студії із соц. та політ. психології*. 2019. Вип. 43. С. 54–62. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nsspp\\_2019\\_43\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nsspp_2019_43_8) (дата звернення: 21.08.2020).

9. Титаренко Т. М. Екзистенційний ландшафт посттравматичного життєтворення особистості. *Наук. студії із соц. та політ. психології*. 2019. Вип. 44. С. 7–15. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nsspp\\_2019\\_44\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nsspp_2019_44_3) (дата звернення: 25.08.2021).

10. Тополь О. В. Соціально-психологічна реабілітація учасників антитерористичної операції. *Вісник Чернігівського нац. пед. ун-ту. Серія : Педагогічні науки*. 2015. Вип. 124. С. 230–233. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP\\_2015\\_124\\_61](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2015_124_61) (дата звернення: 25.08.2021).

11. Lazorenko B. The experience of psychosocial assistance school: re-adaptation of Ukrainian veterans and their wives. *Психологічні науки: проблеми і здобутки. Збірник наук. статей ПЗВО "Київського міжнар. ун-ту" й Ін-ту соц. та політ. психології НАПН України*. 2018. Вип. 1. С. 107–119. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pnpz\\_2018\\_1\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pnpz_2018_1_9) (дата звернення: 25.08.2021).

12. Tytarenko T. Psychological prevention of family burnout: narrative practices. *Психологічні науки: проблеми і здобутки. Збірник наук. статей ПЗВО "Київського міжнар. ун-ту" й Ін-ту соц. та політ. психології НАПН України*. 2018. Вип. 1. С. 261–274. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pnpz\\_2018\\_1\\_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pnpz_2018_1_17) (дата звернення: 25.08.2021).

## REFERENCES

1. Vus, V. I. (2019). Terapevtychnyi potentsial malykh hrup u zberezheni psykhichnoho zdorovia uchasnykiv boiovykh dii na skhodi Ukrainy: aksiolohichni pidkhid [Therapeutic potential of small groups in the maintaining of mental health of participants of military actions on the east of Ukraine: axiological approach]. *Scientific studies on social and political psychology*, Vol.43, pp.95–106. Available at: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nsspp\\_2019\\_43\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nsspp_2019_43_12) (accessed 25 Aug. 2021). [in Ukrainian].

2. Didyk, N. F. (2018). Vplyv simeinykh problem na psykhologichni stan viiskovosluzhbovtiv pid chas ATO [Influence of family problems on the psychological state of servicemen during the ATO]. *Scientific studies on social and political psychology*, Vol. 41, pp.68–80. Available at: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nsspp\\_2018\\_41\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nsspp_2018_41_8) (accessed 25 Aug. 2021). [in Ukrainian].

3. Lazorenko, B. P. (2017). Psykhotravma yak naslidok hibrydnoi viiny: vidchuzhennia ta zasvoiennia

travmatychnoho dosvidu [Psychotrauma as a consequence of hybrid war: alienation and assimilation of traumatic experience]. *Psychological sciences: problems and achievements*. Vol.1, pp.135–148. Available at: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pnpz\\_2017\\_10\\_11](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pnpz_2017_10_11) (accessed 25 Aug. 2021). [in Ukrainian].

4. Larina, T. O. (2018). Sotsialno-psykhologichna reabilitatsiia osobystosti: pokrokovе nabuttia zhyttiezdatnosti [Socio-psychological rehabilitation of personality: step-by-step acquisition of viability]. *Scientific studies on social and political psychology*, Vol.42, pp.139–147. Available at: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nsspp\\_2018\\_42\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nsspp_2018_42_15) (accessed 25 Aug. 2021). [in Ukrainian].

5. Naidonov, M. I. (2018). Hrup-refleksyvnyi pidkhid do systemy nadannia psykhologichnykh posluh z reabilitatsii v konteksti viiny [Group-reflexive approach to the system of psychological services for rehabilitation in the context of war]. *Psychological sciences: problems and achievements*. Vol.2, pp.148–173. Available at: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pnpz\\_2018\\_2\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pnpz_2018_2_10) (accessed 25 Aug. 2021). [in Ukrainian].

6. Verkhovna Rada of Ukraine. (1991, December 20) On social and legal protection of Military Men and Members of Their Families : Law of Ukraine (№ 2011–VII). Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2011-12#Text> (accessed 25 Aug. 2021). [in Ukrainian].

7. Tytarenko, T. M. (2019). Vektory ta instrumenty travmochutlyvoho psykhologichnoho suprovodu postrazhdalykh vid voienykh dii [Vectors and tools of trauma-sensitive psychological support for victims of military operations]. *Psychological sciences: problems and achievements. Collection of sciences. articles of Private Institution of Higher Education "Kyiv International. Un-ty" and In-te of Soc. and Politic. Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*. Vol. (1–2), 13–14, pp.356–372. Available at: [https://kymu.edu.ua/upload/pdf\\_files/zbornik-naukovikh-prats-psikhologichni-nauki-problemi-i-zdobutki\\_2019.pdf](https://kymu.edu.ua/upload/pdf_files/zbornik-naukovikh-prats-psikhologichni-nauki-problemi-i-zdobutki_2019.pdf) (accessed 21 Aug. 2020). [in Ukrainian].

8. Tytarenko, T. M. (2021). Tekhnolohii vidnovlennia psykhologichnoho zdorovia osobystosti v umovakh viiny: kompleksnyi pidkhid [Technologies of restoration of psychological health of the person in the conditions of war: the complex approach]. *Scientific studies on social and political psychology*, Vol.43, pp.54–62. Available at: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nsspp\\_2019\\_43\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nsspp_2019_43_8) (accessed 21 Aug. 2020). [in Ukrainian].

9. Tytarenko, T. M. (2019). Ekzystentsiyni landshaft posttravmatychnoho zhyttietvorennia osobystosti [Existential landscape of post-traumatic life of the individual]. *Scientific studies on social and political psychology*, Vol. 44, pp.7–15. Available at: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nsspp\\_2019\\_44\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nsspp_2019_44_3) (accessed 25 Aug. 2021). [in Ukrainian].

10. Topol, O. V. (2015). Sotsialno-psykhologichna reabilitatsiia uchasnykiv antyterorystychnoi operatsii [Socio-psychological rehabilitation of participants in the anti-terrorist operation]. *Bulletin of the Chernihiv National University Ped. Un-ty. Series: Pedagogical sciences*. Vol.124, pp.230–233. Available at: <http://>

**ПЕРІОДИЗАЦІЯ РОЗВИТКУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ  
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ 50–90-ті рр. XX ст.**

nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP\_2015\_124\_61 (accessed 25 Aug. 2021). [in Ukrainian].

11. Lazorenko, B. (2018). The experience of psychosocial assistance school: re-adaptation of Ukrainian veterans and their wives. *Psychological sciences: problems and achievements. Collection of sciences. articles of Private Institution of Higher Education "Kyiv International. Un-ty" and In-te of Soc. and Politic. Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*. Vol.1, pp.107–119.

Available at: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pnpz\\_2018\\_1\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pnpz_2018_1_9) (accessed 25 Aug. 2021). [in English].

12. Tytarenko, T. (2018). Psychological prevention of family burnout: narrative practices. *Psychological sciences: problems and achievements. Collection of sciences. articles of Private Institution of Higher Education "Kyiv International. Un-ty" and In-te of Soc. and Politic. Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*. Vol.1, pp.261–274. Available at: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pnpz\\_2018\\_1\\_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pnpz_2018_1_17) (accessed 25 Aug. 2021). [in English].

Стаття надійшла до редакції 23.09.2021

УДК 37.091.113:378.046-021.68(477)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.248822>

**Яна Вишневська**, аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти  
КВНЗ "Херсонська академія неперервної освіти"

**ПЕРІОДИЗАЦІЯ РОЗВИТКУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ КЕРІВНИКІВ  
ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ 50–90-ті рр. XX ст.**

*У статті проаналізовано наявні ретроспективні розвідки з післядипломної освіти. Встановлено особливості підвищення кваліфікації керівних педагогічних кадрів в Україні другої половини XX ст. Проведено поділ розвитку післядипломної освіти керівників закладів загальної середньої освіти в Україні в 50–90-ті рр. XX ст. на періоди: I – 1950–1965 рр. який розділено субперіодами: 1950–1958 рр. і 1959–1965 рр.; II – 1966–1989 рр., що розділений на три субперіоди: 1966–1973 рр., 1973–1984 рр., 1984–1989 рр. та III – 1990–1999 рр.*

**Ключові слова:** періодизація; період; субперіод; розвиток; післядипломна освіта; керівники закладів загальної середньої освіти; директори шкіл; керівні педагогічні кадри.

*Лит. 10.*

**Yana Vyshnevskya**, Postgraduate Student of the Pedagogics and Educational  
Menegment Department of Municipal Higher  
Educational Institution "Kherson Academy of Continuing Education"  
of Kherson Regional Council

**PERIODIZATION OF THE DEVELOPMENT OF POSTGRADUATE EDUCATION OF  
HEADS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS IN UKRAINE IN  
THE 50–90s OF THE XX CENTURY**

*The importance of historical research of periodization of development of postgraduate education of heads of general secondary education institutions in Ukraine in the 50–90s of the XX century has been substantiated and actualized in the article. The necessity of solving urgent issues of creating a qualitatively new modern model of postgraduate education of managing teaching staff has been considered, taking into account the negative and positive experience of the system of advanced training of managers in previous years. The analysis of the existing retrospective scientific researches in the field of postgraduate pedagogical education and scientific works related to the subject of our research has been carried out. The issues of periodization have been considered in these researches. The insufficiency of scientific developments to reflect the dynamics of development of postgraduate education of heads of general secondary education institutions of the second half of the XX century has been established. On the basis of the analysis of scientific, literary, normative-legal and archival sources, historical factors and features of the development of postgraduate pedagogical education of managing pedagogical staff in Ukraine in the studied time period of the second half of the XX century have been outlined. The theoretical division of the development of postgraduate education of heads of general secondary education institutions in Ukraine in the 50–90s of the XX century has been represented, which included three periods: the first period (1950–1965) was associated with organizational and institutional introduction of systemic advanced training of managing pedagogical staff, which was divided into the first sub-period of 1950–1958 and the second sub-period of 1959–1965; the second period (1966–1989), which was divided into: the first sub-period of 1966–1973; the second sub-period of 1973–1984 and the third sub-period of 1984–1989; the third period (1990–1999). The prospects for further research into*

*the development of postgraduate education for the heads of secondary educational institutions in Ukraine are indicated.*

**Keywords:** *periodization; period; sub-period; development; postgraduate education; head of general secondary education institution; headmasters / headmistresses; managing teaching staff.*

**П**остановка проблеми. Розв'язати питання ефективного управління сучасним закладами загальної середньої освіти в Україні неможливо без модернізації системи підвищення кваліфікації керівників. Створення якісно нової моделі післядипломної освіти керівників закладів загальної середньої освіти передбачає врахування попереднього досвіду. Аналіз питання розвитку післядипломної педагогічної освіти керівників закладів освіти в Україні у 50–90-ті рр. ХХ ст. передбачає розгляд особливостей на різних історичних періодах.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Становлення та розвиток післядипломної педагогічної освіти з виокремленням основних періодів відображено в наукових дослідженнях таких вчених: Г. Біляніна, А. Деркача, І. Жорової, С. Крисюка, Н. Літвінової, Е. Никигіна, А. Піскунова, В. Примакової, В. Подобеди, О. Сухомлинської, А. Кузьмінського, П. Худомінського, та ін. Проте незважаючи на значну увагу педагогічної науки до проблематики удосконалення педагогічної майстерності вчителів, історичному розвитку підвищення кваліфікації керівників закладів загальної середньої освіти в другій половині ХХ ст. не надавалося значної уваги. З огляду на досліджуваний нами часовий проміжок функціонування системи післядипломної педагогічної освіти керівників закладів загальної середньої освіти, що охоплює 50–90-ті рр. ХХ ст., важливо здійснити дослідження його періодизації.

**Мета статті** – дослідити періодизацію розвитку післядипломної освіти керівників закладів загальної середньої освіти в Україні в 50–90-ті рр. ХХ ст.

**Виклад основного матеріалу.** Важливим елементом ретроспективного аналізу педагогічного явища післядипломної освіти керівників закладів загальної середньої освіти є з'ясування та дослідження певних характерних періодів його розвитку. Як наголошує О. Сухомлинська, періодизація є найбільш складним питанням наукового пізнання, що вимагає детального вивчення історико-педагогічних явищ [9].

Періодизація, за визначенням Н. Гупана, – це “логічне розмежування досліджуваного періоду відповідно до якісної характеристики його відносно самостійних окремих етапів. Така характеристика повинна відображати як загальні

закономірності розвитку суспільного життя, так і специфічні, а також суттєві складники основних методів і форм генези проблеми” [1, 19]. Як зазначає Н. Константинов, певна умовність хронологічних меж дослідження вказує на їх взаємозв'язок і необхідність з'ясування, які явища домінують у певному історичному періоді та зумовлюють його зміст [3].

Незважаючи на умовність, періодизація забезпечує структурування історичного матеріалу в його хронологічній послідовності. Складність полягає у відсутності прямих часових відповідностей між основними соціокономічними, соціокультурними, політичними та іншими змінами у суспільстві з переходом системи освіти від одних технологій, форм і моделей пізнання до інших.

Узагальнення наявних підходів та дослідницької практики дає змогу визначити періодизацію як метод педагогічного дослідження, що розмежує досліджуване явище на певні хронологічно послідовні епохи, періоди та етапи, які відрізняються один від одного суттєвими особливостями [10].

Серед робіт з історії розвитку післядипломної педагогічної освіти України варто відзначити фундаментальні дослідження кінця ХХ – початку ХХІ ст., проведені С. Крисюком та А. Кузьмінським, в яких зафіксовано фактологічний матеріал про переломні моменти у розвитку системи вітчизняної післядипломної педагогічної освіти.

Так, С. Крисюк охопив майже 100-річний період існування підвищення кваліфікації педагогів, здійснив комплексний і всебічний аналіз післядипломної педагогічної освіти України та виділив періоди її розвитку: зародження організаційних форм – до 1917 р.; підвищення кваліфікації вчителів в революційний час – 1917–1920 рр.; перехід до централізованого підходу до підвищення кваліфікації вчителів – 1920–1930 рр.; створення тотальної і авторитарної системи підвищення кваліфікації вчителів – 1931–1985 рр.; оновлення системи підвищення кваліфікації вчителів – 1985–1992 рр.; створення системи післядипломної освіти в умовах національної розбудови – починаючи з 1992 р. [4].

Натомість А. Кузьмінський окреслив такі історичні періоди розвитку післядипломної освіти педагогів: до 1917 р. – усвідомлення необхідності, пошуки, зародження змісту й форм післядипломної

## ПЕРІОДИЗАЦІЯ РОЗВИТКУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ 50–90-ті рр. ХХ ст.

педагогічної освіти; 1917–1930 рр. – становлення, формування системи післядипломної педагогічної освіти як підсистеми педагогічної освіти; 1930–1991 рр. – уніфікація й централізація післядипломної педагогічної освіти; з 1991 р. – становлення національної системи післядипломної педагогічної освіти [5].

Наведені періодизації не повною мірою відображають динаміку та особливості розвитку системи післядипломної освіти керівників закладів загальної середньої освіти в 50–90-ті рр. ХХ ст., адже в них до одного періоду включено значний часовий проміжок, що майже повністю поглинає період другої половини ХХ ст. А тому в аспекті нашого дослідження важливим є розгляд наукових поглядів на періодизації, які відображають стан післядипломної педагогічної освіти другої половини ХХ початку ХХІ ст.

Цінними науковими працями в цьому аспекті є історико-педагогічні дослідження розвитку системи післядипломної педагогічної освіти І. Жорової, Л. Сігаєвої, О. Рудчик.

В авторській періодизації післядипломної педагогічної освіти другої половини ХХ ст. І. Жорової на основі залежності змісту, форм та методів розвитку професіоналізму педагогів від суспільнополітичних, структурноорганізаційних, змістовнотехнологічних та галузевих освітніх змін виокремлені такі періоди:

I період (1940–1958) – організаційно-пошуковий (I субперіод: 1940–1948 рр.; II субперіод 1949–1958).

Період (1959–1967) – адаптаційно-політехнічний.

III період (1968–1990) – реформаторсько-новаторський, що поділений на: I субперіод 1968–1974 рр., II субперіод 1975–1983 рр. та III субперіод 1984–1990 рр.

IV період (1991–2014) – технологічно-творчий. До якого увійшли I субперіод 1991–2000 рр. та II субперіод 2001–2014 рр. [2].

У своїй дисертації на тему “Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.)” Л. Сігаєва обґрунтувала періодизацію освіти дорослих, поділивши її розвиток на чотири етапи: 50–60-ті рр. ХХ ст. – етап післявоєнного відродження; 70–80-ті рр. ХХ ст. – етап розповсюдження ідеї неперервного навчання; початок 90-х рр. ХХ – кінець ХХ ст. – етап переходу від епохи тоталітаризму до демократичних дій в суспільстві та освіті; початок ХХІ ст. – етап розвитку освіти дорослих в незалежній Україні, який триває і нині [8].

Історичні процеси реформування вищої освіти України другої половини ХХ – початку ХХІ ст. О. Рудчик поділила на два періоди:

I період радянської доби 1953–1991 рр., який поділено дослідницею на: 50–70-ті рр. ХХ ст. – реорганізації вищої освіти та 80-ті рр. ХХ ст. модернізація в епоху нестабільності.

II період незалежної України 1991–2014 рр., в межах якого окреслено 90-ті рр. ХХ ст. – 2004 р. як інтегрування вищої освіти, науки і виробництва та 2005–2014 рр. як реформаційні процеси в умовах євроінтеграції [7].

У ракурсі нашого дослідження професійного розвитку керівних педагогічних кадрів актуальним є розгляд періодизації професійного розвитку керівних кадрів органів влади в Україні, що розроблена М. Орлів: 1) 1923–1959 рр. – розвиток системи підготовки та ідеологічного навчання партійно-державної номенклатури; 2) 1960–1987 рр. – інституціоналізація системи підвищення кваліфікації керівних працівників народного господарства і працівників державного апарату; 3) 1988–1990 рр. – перебудова системи підвищення кваліфікації у контексті демократизації суспільного життя та запровадження елементів ринкових відносин; 4) 1991–1994 рр. – трансформаційна криза системи, часткова втрата її матеріально-технічної бази; 5) 1995–2004 рр. – створення закладів професійного навчання публічних службовців та нормативноправового поля їх функціонування як єдиної цілеспрямованої системи; 6) 2005–2016 рр. – дискретний розвиток системи підвищення кваліфікації публічних службовців; 7) з 2017 р. – дотепер – розвиток системи підвищення кваліфікації керівних кадрів органів влади у контексті реформування державного управління, модернізації інституту державної служби та формування її вищого корпусу [6].

На основі аналізу наявних ретроспективних наукових розвідок у царині післядипломної освіти та дослідження літературних наукових і архівних джерел умовно поділяємо розвиток післядипломної освіти керівників закладів загальної середньої освіти в Україні в 50–90-ті рр. ХХ ст. на три періоди: I період (1950–1965) поділивши його на 1-й субперіод (1950–1958) та 2-й субперіод (1959–1965); II період (1966–1989), поділивши його на 1-й субперіод (1966–1973), 2-й субперіод (1973–1984) та 3-й субперіод (1984–1989); III період 1990–1999 рр.

Перший період розвитку системи післядипломної освіти керівників закладів загальної середньої освіти 1950–1965 рр. пов’язаний з організаційно-установчим запровадженням системного підвищення кваліфікації керівних педагогічних кадрів. I субперіод (1950–1958) характеризується гострою нестачею кваліфікованих керівних педагогічних

**ПЕРІОДИЗАЦІЯ РОЗВИТКУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ  
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ 50–90-ті рр. XX ст.**

кадрів, що привело до запровадження масового підвищення кваліфікації директорів шкіл. Характерним для цього періоду, також є утворення у 1952 р. Центрального інституту підвищення кваліфікації керівних працівників народної освіти Міністерства освіти Української РСР; II субперіод (1959–1965) пов'язаний з певною демократизацією суспільства та запровадження у 1959 р. (“Закон УРСР Про зміцнення зв'язку школи з життям та про подальший розвиток системи освіти в УРСР”) загальної восьмирічної освіти, переходом школи на нові навчальні плани та програми. Зазначене стало передумовою пошуку ефективних організаційних форм навчання, запровадження перспективних п'ятирічних планів перепідготовки керівних працівників шкіл. В цей період проведення занять за ідеологічною тематикою стає обов'язковим. Набуває активного використання така форма підвищення ідейно-політичного та професійного рівня керівників закладів загальної середньої освіти, як самоосвіта.

Другий період (1966–1989 рр.) стає період систематизації та наукового обґрунтування форм методів та змісту підвищення кваліфікації керівних педагогічних кадрів. Цей період ми умовно поділили на три субперіоди: 1-й субперіод (1966–1973), в якому здійснюється перехід до загальної середньої освіти. У політиці розвитку системи післядипломної освіти керівних працівників шкіл важливу роль відіграють: зміна навчальних планів та програм, зростання контингенту учнів старших класів, політехнізація освіти, збільшення кількості середніх шкіл, зростання потреби в управлінських кадрах. Нові завданнями середнього всеобучу актуалізували необхідність змін у системі підвищення кваліфікації педагогічних та керівних кадрів шкіл. (Постанови ЦК КП України і РМ Української РСР від 8 грудня 1966 р. № 900 “Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи в Українській РСР”); 2-й субперіод (1973–1984) – характеризується переходом до загальної обов'язкової середньої освіти молоді та законодавчими вимогами до підготовки педагогічних кадрів, умов їх педагогічної діяльності, закріплюється право на підвищення кваліфікації. Набуває розвитку очно-заочна, заочна міжкурсова форми післядипломної освіти, створюються додаткові умови для самоосвіти. Відбувається утворення у провідних закладах вищої освіти факультетів підвищення кваліфікації директорів шкіл. Запровадженням підготовки кадрового резерву керівників шкіл (Закон СРСР “Про затвердження основ законодавства Союзу РСР та союзних республік про народну освіту”

від 19 липня 1973 р. та Закон УРСР “Про народну освіту” від 28.06.1974 р.; Конституція СРСР 1977 р. та ін.); 3-й субперіод (1984 – 1989) – пов'язаний з завершальним етапом переходу освітньої галузі до обов'язкової середньої освіти, що визначило основні завдання освітньої галузі з підвищення якості навчання, трудового і морального виховання, а також зміцнення зв'язку навчання з життям. Зумовлений переходом від розрізаних підходів до ознайомлення з актуальними проблемами управління закладами освіти, до розробки цілісних навчальних курсів з професіоналізації педагогічних управлінців. Це було забезпечено за рахунок зростання кадрового потенціалу закладів, що здійснювали підвищення кваліфікації керівників шкіл. (Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР (1984), Постанова ЦК КП РМ УРСР (1984) “Про заходи по вдосконаленню підготовки, підвищенню кваліфікації педагогічних кадрів системи освіти і професійно-технічної освіти та поліпшенню умов їх праці й побуту”).

III період (1990–1999) – час кардинальних змін в історії України визначення самостійності у розв'язанні будь-яких питань свого державного життя, зокрема і питань науки, освіти, культурного і духовного розвитку. У перші роки незалежності в економічній, соціальній, освітній культурній та інших сферах життя Української держави превалюють стагнаційні процеси, які стають передумовою пошуку рішень шляхів розвитку держави в умовах ринкової економіки. Зазначене сформувало напрямок реформування системи освіти загалом та післядипломної педагогічної освіти зокрема. У післядипломній освіті керівників шкіл спостерігається використання компетентнісного підходу (Декларація “Про державний суверенітет України” 1990 р., Закон України “Про освіту” (1991). Стратегічний напрямок розвитку післядипломної освіти в Україні визначений в Державній національній програмі “Освіта” (“Україна XXI ст.”, 1993), що затверджена Постановою Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. № 896. Прийняттям Закон України “Про загальну середню освіту” (1999).

Наведені хронологічні межі є умовними, а їх визначення проводилося, спираючись на зміни, що відбувались у розвитку вагомих напрямів післядипломної освіти керівників закладів загальної середньої освіти України у 50–90-ті рр. XX ст.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Студіювання нормативно-правових джерел, а також покладених в основу науково-обґрунтованих періодизацій освітніх процесів критерії дало нам змогу виділити характерні

**ПЕРІОДИЗАЦІЯ РОЗВИТКУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ  
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ 50–90-ті рр. ХХ ст.**

особливості післядипломної освіти керівників закладів загальної середньої освіти України в 50–90-ті рр. ХХ ст., на підставі яких нами виокремлено такі періоди в її розвитку: I період – 1950–1965 рр.: 1-й субперіод 1950–1958 рр.; 2-й субперіод 1959–1965 рр. II період – 1966–1989 рр.: 1-й субперіод 1966–1973 рр.; 2-й субперіод 1973–1984 рр.; 3-й субперіод 1984–1989 рр. III період – 1990–1999 рр.

Запропонована періодизація розвитку післядипломної освіти керівників закладів загальної середньої освіти України в 50–90-ті рр. ХХ ст. є корисною для подальшого розв’язання актуальних питань вивчення історії розвитку підвищення кваліфікації керівних педагогічних кадрів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у дослідженні особливостей розвитку післядипломної освіти керівників закладів загальної середньої освіти України в 50–90-ті рр. ХХ ст.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки. Київ: А.П.Н., 2002. 224 с.
2. Жорова І. Я. Теорія і практика розвитку професіоналізму вчителів природничих дисциплін у системі післядипломної освіти України (1940 – і рр. ХХ – початок ХХІ ст.): монографія. Херсон: КВНЗ “Херсонська академія неперервної освіти”, 2016. 448 с.
3. Константинов Н. А. К вопросу о периодизации истории школы и педагогики. *Советская педагогика*. 1985. № 1. С. 101–106.
4. Кришок С. В. Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів України (1917–1995): дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.04. Київ, 1996. 429 с.
5. Кузьмінський А. І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні (1944 – 1995 ): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Инст. педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 2003. 481 с.
6. Орлів М. С. Підвищення кваліфікації керівних кадрів органів влади: механізми формування сучасної моделі: монографія. Київ – Івано – Франківськ: “Лілея – НВ”, 2018. 300 с.
7. Рудчик О. С. Реформування вищої освіти України (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.: автореф. дис. ... докт. пед. наук зі спец. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Кропивницький, 2021. 24 с.
8. Сігаєва Л. Є. Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): автореф. дис. ... докт. пед. наук зі спец. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Київ, 2010. С. 9–11.
9. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ: А.П.Н., 2003. 68 с.

10. Хриков Є. М. *Методологія педагогічного дослідження: монографія*. Харків: 2018. 297 с.

**REFERENCES**

1. Hupan, N. M. (2002). *Ukrainska istoriografii istorii pedahohiky* [Ukrainian Historiography of the History of Pedagogy]. Kyiv, 224 p. [in Ukrainian].
2. Zhorova, I. Ya. (2016). *Teoriya i praktyka rozvytku profesionalizmu vchyteliv pryrodnychkh dystsyplyn u systemi pislyadyplomnoyi osvity Ukrayiny (1940-i rr. XX st – pochatok XXI stolittya)* [Theory and practice of professional development of teachers of natural sciences in the system of postgraduate education of Ukraine (the 40s of the XX century “ the beginning of the XXI century)]. Kherson, 448 p. [in Ukrainian].
3. Konstantinov, N. A. (1985). *K voprosu o periodizatsii istorii shkoly i pedagogiki* [On the question of the periodization of the History of School and Pedagogy]. *Soviet pedagogy*. no. 1, pp. 101–106. [in Russian].
4. Krysiuk, S. V. (1996). *Stanovlennia ta rozvytok pisladyplomnoi osvity pedahohichnykh kadriv Ukrainy (1917 – 1995)* [Formation and development of postgraduate education of pedagogical staff of Ukraine (1917 – 1995)]. *Doctor's thesis*. Kyiv, 429 p. [in Ukrainian].
5. Kuzminskyi, A. I. (2003). *Teoretyko-metodolohichni zasady pisladyplomnoi pedahohichnoi osvity v Ukraini (1944 – 1995)* [Theoretical and methodological principles of postgraduate pedagogical education in Ukraine (1944 – 1995)]. *Doctor's thesis*. Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Kyiv, 481 p. [in Ukrainian].
6. Orliv, M. S. (2018). *Pidvyshchennia kvalifikatsii kerivnykh kadriv orhaniv vlady: mekhanizmy formuvannia suchasnoi modeli* [Professional development of government executives: mechanisms for forming a modern model]. Kyiv – Ivano – Frankivsk, 300 p. [in Ukrainian].
7. Rudchuk, O. S. (2021). *Reformuvannia vyshchoi osvity Ukrainy (druha polovyna XX – pochatok XXI st.)* [Reforming of higher education in Ukraine (the second half of the XX century – the beginning of the XXI century)]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kropyvnytskyi, 24 p. [in Ukrainian].
8. Sigaieva, L. Ye. (2010). *Tendentsii rozvytku osvity doroslykh v Ukraini (druha polovyna XX – pochatok XXI st.)* [Trends in the development of adult education in Ukraine (the second half of the XX century “ the early XXI century)]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv, pp. 9 – 11. [in Ukrainian].
9. Sukhomlynska, O. V. (2003). *Istoryko-pedahohichni protses: novi pidkhody do zahalnykh problem* [Historical and pedagogical process: new approaches to general problems]. Kyiv, 68 p. [in Ukrainian].
10. Khrykov, Ye. M. (2017). *Metodolohiya pedahohichnoho doslidzhennya* [Methodology of pedagogical research]. Monograph. Kharkiv, 297 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 05.10.2021

УДК 376:377.3:7

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.243841>

Наталія Денькович, аспірант кафедри педагогіки та інноваційної освіти  
Національного Університету “Львівська політехніка”

## МЕТОДИКА ТА ПРОГРАМА ДОСЛІДЖЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗА ПРОФЕСІЄЮ “ЖИВОПИСЕЦЬ” У ЗАКЛАДАХ П(ПТ)О В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

*У статті описано методику та програму дослідження підготовки майбутніх фахівців за професією “Живописець” у закладах П(ПТ)О в умовах інклюзивного навчання, представлено методику і логіку виконання дослідження; висвітлено педагогічні умови реалізації моделі підготовки майбутніх фахівців за професією “Живописець” в закладах П(ПТ)О в умовах інклюзивного навчання.*

*Автори статті перевірили ефективність впровадження розробленої моделі за допомогою порівняльного методу наукового дослідження, зіставляючи результати дослідження експериментальних і контрольних груп на початку і наприкінці експерименту. Подано етапи проведення експериментального дослідження, виділено критерії професійної готовності фахівців за професією “Живописець” у закладах професійної (професійно-технічної) освіти в умовах інклюзивного навчання*

**Ключові слова:** *методика; інклюзивне навчання; професія живописець; професійно-технічна освіта.*

**Табл. 1. Літ. 11.**

Nataliia Denkovych, Postgraduate Student, of the  
Pedagogy and Innovative Education Department,  
Lviv Polytechnic National University

## METHODOLOGY AND PROGRAM FOR RESEARCHING THE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN THE PROFESSION OF “PAINTING” IN INSTITUTIONS OF P (V) T IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

*The article describes the methodology and research program for the training of future specialists in the profession of “Painter” in the institutions of P (V) T in the conditions of inclusive education, presents the methodology and logic of the research; highlights the pedagogical conditions for the implementation of the model of training future specialists in the profession “Painter” in the institutions of P (V) T in the conditions of inclusive education. The modern system of professional (vocational) education is aimed at training a specialist in demand on the labor market, knowledge, skills, and professional values and whose attitude form his ability to compete in this market, adapt to a professional environment characterized by the introduction of innovations, therefore the model of training future specialists in the profession “Painter” is aimed at the implementation of the activity approach in the training of specialists in blue-collar professions.*

*The authors of the article checked the effectiveness of the implementation of the developed model using the comparative method of scientific research, comparing the results of the study of the experimental and control groups at the beginning and end of the experiment. The stages of the experimental study are presented.*

*The analysis of the results of the study of each criterion of readiness indicates that, in general, the degree of formation of a specialist’s professional readiness is insufficient. The results of the ascertaining stage of the experiment indicate that the level of formation of professional readiness both among graduates and among specialists in the profession “Painter”, whose training is carried out P (V) T in the conditions of inclusive education institutions with inclusive education, usually corresponds to the initial and secondary indicators, and therefore, it is necessary to improve their professional training.*

**Keywords:** *methodology; program; inclusive learning; the profession is a painter; professional vocational education.*

**П**остановка проблеми. Загальновідомо, що будь-які процеси в освітній галузі спрямовані на досягнення визначених цілей. Сучасна система професійної (професійно-технічної) освіти спрямована на підготовку фахівця, затребуваного на ринку праці, знання, уміння і навички, професійні цінності та ставлення якого формують його здатність конкурувати на цьому

ринку, адаптуватися до професійного середовища, що характеризується впровадженням інновацій, нових технологічних рішень, започаткуванням стартапів та реалізацією підприємницьких ініціатив. Врахування таких тенденцій розвитку економіки й виробництва спонукає до подальшого реформування професійної (професійно-технічної) освіти, в основу якого покладено нове бачення



освіти у контексті сучасного цивілізаційного розвитку.

**Аналіз основних досліджень та публікацій.**

Над питаннями методики та програми дослідження підготовки майбутніх фахівців та їх особистісного розвитку задумувалися низка вчених: К. Замфір та А. Реан [6], Л. Головей та Е. Рибалко [2], Р. Кеттел [3], Б. Пашнев [5]. Вони розглядали і вивчали такі питання, як мотивація до успішності, індивідуальні типологічні характеристики особистості, ціннісні орієнтації, мотивація професійної діяльності. Але питання методики та програми формування майбутнього фахівця за професією “Живописець” у закладах П(ПТ)О в умовах інклюзивного навчання не є вивченим.

**Метою статті** є описати методику та програму дослідження підготовки майбутніх фахівців за професією “Живописець” у закладах П(ПТ)О в умовах інклюзивного навчання.

**Виклад основного матеріалу дослідження.**

Нині спостерігаємо трансформації у системі професійної (професійно-технічної) освіти, спрямовані на застосування діяльнісного підходу у підготовці фахівців за робітничими професіями, що є цілком виправданим з огляду на необхідність освоєння способів діяльності, набуття власного досвіду їх застосування у професійному середовищі під час навчання. Під час підготовки у закладі П(ПТ)О створюються умови, в яких здобувач освіти – майбутній фахівець за професією “Живописець” – активним учасником освітнього процесу, конструє власну базу знань, формує і розвиває практичні вміння та навички у контексті теорії навчання через діяльність, свого часу запропонованої Д. Дьюї. “Саме через діяльність і в процесі діяльності майбутній фахівець стає самим собою, відбувається самоактуалізація його особистості та професійний саморозвиток” [10, 164].

У дослідженні послугоуємося напрацюваннями В. Радкевич [7], яка виокремлює компетентісну, освітню, виховну та розвивальну мету підготовки фахівців у системі професійної (професійно-технічної) освіти.

Погоджуємось із тезою О. Коломієць, що “якісні зміни у змісті освіти зумовили й нові вимоги до професійних та особистісних якостей майбутнього фахівця, визначальними характеристиками повинні стати спеціальні знання, уміння й навички, а особистісні риси, які допоможуть йому усвідомити людський сенс, місце і роль своєї діяльності у межах суспільного цілого” [4, 108].

Як стверджує В. Розін, “стати творчою та думаючою особистістю означає не тільки “освоїти досягнення людства”, а й встановити в них заново

особистісний індивідуальний образ, що передбачає оновлення традиційного і створення принципово нового” [8, 342]. Якщо ж розглядати творчу діяльність для здобувачів з особливими освітніми потребами, то тут йдеться про створення конструктивного академічного середовища, що забезпечує умови для досягнення загальнокультурного рівня освіченості людини, залучення здобувачів освіти з особливими потребами до активної участі у соціально-вартісній діяльності, що формує підґрунтя для повноцінної життєдіяльності у соціумі.

Ми суголосні із твердженням М. Богдадюка, що “випускник ПТНЗ художнього профілю має бути провідником ідей народного мистецтва, законодавцем художнього та естетичного смаків, взірцем відповідального ставлення до духовних багатств, створених попередніми поколіннями майстрів” [1, 55]. Тут йдеться про формування не тільки естетичних смаків, але й національної свідомості фахівця за професією “Живописець”.

Погоджуємось з думкою А. Сенік, яка стверджує, що “майбутній фахівець має володіти такими якостями, як стресостійкість, адаптуватися до різних умов роботи, мати здібності до дипломатичної взаємодії тощо” [9, 88], адже в умовах сучасного дистанційного чи змішаного навчання ці якості життєво необхідні.

Виходячи з вищеподаного, нами розроблено модель підготовки майбутніх фахівців за професією “Живописець” у закладах П(ПТ)О в умовах інклюзивного навчання, де представлено методику і логіку виконання дослідження; висвітлено педагогічні умови реалізації моделі підготовки майбутніх фахівців за професією “Живописець” у закладах П(ПТ)О в умовах інклюзивного навчання, а також авторську модель підготовки майбутніх фахівців за професією “Живописець” у закладах П(ПТ)О в умовах інклюзивного навчання та охарактеризовано особливості її теоретико-методологічного компонента і змістово-операційного компонентів.

Виконано аналіз і обґрунтування змістово-операційного компонента моделі підготовки майбутніх фахівців за професією “Живописець”.

Ефективність упровадження розробленої нами моделі підготовки майбутніх фахівців за професією “Живописець” у закладах П(ПТ)О в умовах інклюзивного навчання ми перевіряли, скориставшись порівняльним методом наукового дослідження, тобто зіставляючи результати дослідження експериментальних та контрольних груп на початку і наприкінці експерименту.

Експериментальне дослідження складалося з таких послідовних етапів:

**МЕТОДИКА ТА ПРОГРАМА ДОСЛІДЖЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗА ПРОФЕСІЄЮ  
“ЖИВОПИСЕЦЬ” У ЗАКЛАДАХ П(ПТ)О В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

- опрацювання й систематизація одержаних даних, перевірка відповідності підсумкових результатів до гіпотези дослідження;
- підтвердження гіпотези дослідження завдяки кількісним та якісним показникам;
- опрацювання одержаного внаслідок експерименту матеріалу, дослідження підсумків проведеного формульованого експерименту, формулювання висновків дослідження;
- узагальнення та оформлення матеріалів експериментального дослідження, формулювання висновків; підсумовування експериментально-дослідної роботи;

- визначення перспектив подальших досліджень.

У ході дослідження проаналізовано: зведені результати контрольного зрізу після завершення формульованого експерименту; динаміку сформованості показників окреслених критеріїв порівняно з результатами констатувального експерименту та різницю рівнів сформованості показників як у контрольних, так і в експериментальних групах.

Результативність формування професійної готовності фахівця за професією “Живописець” у закладах П(ПТ)О в умовах інклюзивного навчання визначали згідно з показниками критеріїв, а саме: мотиваційно-аксіологічного (ступінь вияву позитивної мотивації до формування професійної готовності в закладах П(ПТ)О в умовах інклюзивного навчання та сформованості мети застосування у майбутній фаховій практиці); когнітивно-пізнавального (ступінь опанування теоретичних засад фаху в умовах інклюзивного навчання); операційно-діяльнісного (ключові вміння й навички організації фаху); оцінно-результативного (спроможність фахівця за професією “Живописець” свідомо працювати, розвиток самооцінки, самореалізації, що забезпечують цілісність процесуального та змістового аспектів освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання).

Педагогічний експеримент охоплював низку етапів:

- констатувальний – полягав в аналізі стану розв’язання проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців за професією “Живописець” у закладах П(ПТ)О в умовах інклюзивного навчання, застосовуючи діагностичний інструментарій (педагогічне спостереження, анкетування, інтерв’ювання, бесіди, тестування знань і спеціальних умінь);
- аналіз опрацювання результатів констатувального етапу експерименту згідно з обґрунтованими критеріями та рівнями;
- проєктування формульованого етапу експерименту,

застосування методик експериментального навчання здобувачів освіти;

- введення моделі підготовки майбутніх фахівців за професією “Живописець” у закладах П(ПТ)О в умовах інклюзивного навчання шляхом застосування науково-методичного комплексу;
- аналізу й опрацювання результатів формульованого етапу із застосуванням якісних фахових характеристик згідно з обґрунтованими критеріями та рівнями.

У ході виконання дослідження створена контрольна вибірка – контрольна (КГ) та експериментальна (ЕГ) групи здобувачів освіти (загалом, 242 респонденти), які проходили діагностику професійної готовності майбутнього фахівця за професією “Живописець”, підготовка якого реалізується у закладах П(ПТ)О в умовах інклюзивного навчання – зріз оцінки якості на закінчення констатувального експерименту.

Під час констатувального експерименту навчання здобувачів освіти контрольних і експериментальних груп відбувалося за однакових умов відповідно до програм чинних навчальних планів. Аналіз професійної готовності фахівця за професією “Живописець” здійснювався у закладах П(ПТ)О в умовах інклюзивного навчання.

Застосовувалися, зокрема, методики виявлення сформованості компонентів за критеріями готовності, які забезпечують здійснення відповідних фахових компетенцій, проєктування майбутньої продуктивної діяльності, інноваційної особистісної спроможності тощо.

Для визначення ступеня сформованості мотиваційної складової фахової готовності наприкінці формульованого експерименту ми скористалися методиками, запропонованими із початком експерименту М. Рокича [11] “Ціннісні орієнтації”, К. Замфір у модифікації А. Реана [6] “Мотивація професійної діяльності”. За результатами експериментального навчання виявлено якісні зміни у сформованості професійної готовності у фахівців за професією “Живописець”.

Для опису рівнів сформованості критеріїв використано методики:

- ціннісних орієнтацій М. Рокича, що передбачає аналіз ціннісно-мотиваційної сфери особистості; К. Замфір у модифікації А. Реана та Н. Бордовскої, суть якої полягає у визначенні мотивації до фахової діяльності; діагностування особистості на мотивацію до успішності Т. Елерса [2], що передбачає виявлення основних мотивів налаштування на перемогу; тести й анкетування, завдяки яким виявляють рівень готовності до професійної діяльності; вивчення індивідуальних

**МЕТОДИКА ТА ПРОГРАМА ДОСЛІДЖЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗА ПРОФЕСІЄЮ  
“ЖИВОПИСЕЦЬ” У ЗАКЛАДАХ П(ПТ)О В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

типологічних характеристик особистості Б. Пашнева [5]; тестові визначення творчого потенціалу індивіда; встановлення рівня організаторського таланту; методика “Особистісний опитувальник”, розроблена; опитування щодо рівня фахової майстерності; встановлення ступеня розвитку фаховості за допомогою опитування щодо самооцінки фахових особливостей.

Також використано методики опису рівнів сформованості критичного мислення (за Кеттелом). Щоб визначити ступінь сформованості низки складових критичного мислення, скористалися опитувальником Р. Кеттела “Шістнадцять особистісних факторів” (16 PF), з теоретичною й методологічною основою – факторним аналізом особистості [3]. Результати досліджень колег із європейських країн довели надійність і валідність цієї методики. Особливість діагностування за Багатофакторною особистісною методикою Р. Кеттела полягала у тому, що, опрацьовуючи результати дослідження, враховували показники окремих факторів опитувальника, у контексті нашого дослідження.

Окрім окресленої методики, досліджуючи рівні сформованості складових критичного мислення, ми скористалися комплексом методів: анкетування, бесіди, аналізу продуктів діяльності, спостереження, узагальнення незалежних характеристик. Можливий аналіз здатності критично мислити, або вміння: застосовувати наукові факти як обґрунтування й аргументацію; розрізняти судження і факти; підтверджувати або спростовувати раніше сформульовані висновки; застосовувати суперечливі дані; усувати суперечності.

Також ми послуговувалися діагностичним

інструментарієм (кваліметрією, педагогічним спостереженням, анкетуванням, інтерв'юванням, бесідою, тестуванням знань і відповідних умінь із застосуванням моделювання професійних ситуацій, рейтинговим оцінюванням тощо).

Розроблено й застосовано діагностичний інструментарій для виявлення складових професійної готовності майбутніх фахівців за професією “Живописець”, підготовка яких реалізується у закладах П(ПТ)О в умовах інклюзивного навчання, а саме кваліметричні анкети, тестові пакети і кейси фахових ситуацій.

Аналізувалися й опрацьовувалися результати дослідження професійної готовності фахівця за професією “Живописець”, підготовка яких здійснюється у закладах П(ПТ)О в умовах інклюзивного навчання, застосовуючи шкалування, ранжування, методи математичної статистики. Навчання експериментальних груп реалізовувалися із застосуванням інноваційних освітніх, інформаційних технологій та мультимедійного супроводу або в онлайн режимі.

Організація дослідження передбачала виконання таких завдань: розроблення процесу формування готовності фахівців за професією “Живописець” у закладах П(ПТ)О в умовах інклюзивного навчання; визначення складових готовності майбутніх фахівців-живописців, підготовка яких реалізується у закладах П(ПТ)О в умовах інклюзивного навчання; виявлення й теоретичне обґрунтування педагогічних умов та складових моделі підготовки майбутніх фахівців за професією “Живописець” у закладах П(ПТ)О в умовах інклюзивного навчання; обґрунтування діагностичних методик перевірки складових готовності для практичного введення моделі

**Таблиця 1.  
Критерії професійної готовності фахівців за професією “Живописець” у закладах професійної (професійно-технічної) освіти в умовах інклюзивного навчання**

Критерій	Методика	Засоби діагностичного інструментарію
мотиваційно-аксіологічний	Методика М. Рокича “Ціннісні орієнтації”, методика К. Замфір у модифікації А. Реана “Мотивація професійної діяльності”	Анкети визначення мотивації до професійно-педагогічної діяльності в закладах професійної освіти за інклюзивного навчання
когнітивно-пізнавальний	Кваліметричний метод Застосування тестових пакетів	Кваліметричні анкети Тестові в умовах інклюзивного навчання
операційно-діяльнісний	Метод кваліметрії	Кваліметричні анкети
оцінно-результативний	Метод оцінки та самооцінки	Сценарій бесід, проблемних дискусій, анкетування

підготовки майбутніх фахівців за професією “Живописець” у закладах П(ПТ)О в умовах інклюзивного навчання; обґрунтування потреби у застосуванні науково-методичного комплексу, спрямованого на забезпечення готовності фахівців за професією “Живописець”, підготовка яких здійснюється у закладах П(ПТ)О в умовах інклюзивного навчання.

Констатувальний етап експерименту передбачав визначення сформованості основних складових готовності фахівця за професією “Живописець”, а також – експериментальне дослідження соціального значення професійної підготовки фахівців за професією “Живописець”, підготовка яких здійснюється в умовах інклюзивного навчання (анкетування, діалоги й опитування випускників-живописців за професією “Живописець”).

В анкетах запропоновано, зокрема, питання щодо значення оптимізації професійної підготовки спеціалістів за професією “Живописець” для формування професійної готовності в умовах інклюзивного навчання та необхідності впровадження інноваційних методів і дисциплін за вибором у професійну підготовку майбутніх живописців.

Аналіз результатів дослідження кожного критерію готовності вказує на те, що загалом ступінь сформованості професійної готовності фахівця за професією “Живописець” у закладах П(ПТ)О з інклюзивним навчанням є недостатнім. Результати констатувального етапу експерименту вказують на те, що рівень сформованості професійної готовності як у випускників, так і у фахівців за професією “Живописець”, підготовка яких здійснюється у закладах П(ПТ)О з інклюзивним навчанням, зазвичай відповідає початковим і середнім показникам, а отже, необхідно вдосконалювати їхню професійну підготовку.

Отже, завдяки виконанню дослідження експериментально встановлено стан професійної готовності фахівців за професією “Живописець”, підготовка яких реалізується у закладах П(ПТ)О з інклюзивним навчанням; вибрано навчальні методи, форми й засоби, що представлені у моделі підготовки майбутніх фахівців за професією “Живописець” у закладах П(ПТ)О в умовах інклюзивного навчання.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Богдадук М. Професійна підготовка фахівців художнього профілю у ПТНЗ Західної України другої половини ХХ – початку ХХІ ст. у сучасній професійно-технічній освіті. *Сучасні інформаційні*

*технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблем.* Вінниця, 2017. №49. С. 55–57.

2. Головей Л., Рыбалко Е. Практикум по возрастной психологии. Санкт-Петербург, 2002. 694 с.

3. Капустина А. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. Санкт-Петербург, 2007. 104 с.

4. Коломієць О. Гуманітарні основи сучасної системи освітньо-професійної підготовки майбутнього фахівця. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету.* Умань, 2013. №1. С. 108–116.

5. Пашнев Б. Свойства темперамента как биологическая основа типов личности. *Психиатрия, неврология та медицинская психология.* Харків, 2015. №2 (Т. 2.). С. 90–101.

6. Реан А. Психология и педагогика. Санкт-Петербург, 2000. 432 с.

7. Радкевич В. Теоретичні і методичні засади професійного навчання у закладах профтехосвіти художнього профілю: дисертація д-ра пед. наук: спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ, 2010. 424 с.

8. Розин В. Мышление и творчество. Москва, 2006. 360 с.

9. Сенік А. Професійно-творча самореалізація здобувачів вищої освіти засобами тренінгу. *Молодь і ринок.* Дрогобич, 2021. №4 (190). С. 87–92.

10. Фрицюк А. Методологічні підходи до вивчення проблеми професійного саморозвитку майбутнього фахівця. *Вісник Вінницького політехнічного інституту.* Вінниця, 2017. №6. С. 160–167.

11. Rokeach M. The nature of human values. New York, 1973. 438 p.

#### REFERENCES

1. Bohdadiuk, M. (2017). Profesiina pidhotovka fakhivtsiv khudozhnoho profilu u PTNZ Zakhidnoi Ukrainy druhoi polovyny XX – pochatku XXI st. u suchasni profesiino-tekhnichni osviti [Professional training of art specialists in vocational schools of Western Ukraine in the second half of the XX – early XXI century. in modern vocational education]. *Modern information technologies and innovative teaching methods in training: methodology, theory, experience, problems*, Vinnytsia, no. 49, pp. 55–57. [in Ukrainian].

2. Golovey, L. & Rybalko, Ye. (2002). Praktikum po vozrastnoy psikhologii [Workshop on developmental psychology]. Sankt-Peterburg, 694 p. [in Russian].

3. Kapustina, A. (2007). Mnogofaktornaya

lichnostnaya metodika R. Kettella [R. Kettell's multifactorial personal methodology]. Sankt-Peterburg, 104 p. [in Russian].

4. Kolomiets, O. (2013). Humanitarni osnovy suchasnoi systemy osvıtno-profesiinoi pidhotovky maibutnoho fakhivtsia. [Humanitarian foundations of the modern system of educational and professional training of future specialists]. *Collection of scientific works of Uman State Pedagogical University*. Uman, 1. pp. 108–116. [in Ukrainian].

5. Pashnev, B. (2015). Svoystva temperamenta kak biologicheskaya osnova tipov lichnosti [Properties of temperament as a biological basis of personality types]. *Psychiatry, neurology and medical psychology*. Kharkiv, no.2 (vol. 2.). pp.90–101. [in Russian].

6. Rean, A. (2000). Psikhologiya i pedagogika [Psychology and pedagogy]. Sankt-Peterburg. 432 p. [in Russian].

7. Radkevych, V. (2010). Teoretychni i metodychni zasady profesiinoho navchannia u zakladakh

proftekhsivty khudozhnoho profilu [Theoretical and methodical bases of professional training in establishments of vocational education of art profile]. *Doctor's thesis*. Kyiv, 424 p. [in Ukrainian].

8. Rozin, V. (2006). Myshlenie i tvorchestvo [Thinking and creativity]. Moscow, 360 p. [in Russian].

9. Senyk, A. (2021). Profesiino-tvorcha samorealizatsiia zdobuvachiv vyshchoi osvity zasobamy treninhu [Professional and creative self-realization of higher education seekers by means of training]. *Youth & market*. Drohobych, 2021. No.4 (190). pp. 87–92. [in Ukrainian].

10. Frytsiuk, V. (2017). Metodolohichni pidkhody do vyvchennia problemy profesiinoho samorozvytku maibutnoho fakhivtsia [Methodological approaches to studying the problem of professional self-development of the future specialist]. *Journal of Vinnytsia Polytechnic Institute*. Vinnytsia, no.6. pp. 160–167. [in Ukrainian].

11. Rokeach, M. (1973). The nature of human values. New York, 438 p. [in English].

Стаття надійшла до редакції 23.09.2021



*“Роби те, до чого народжений, будь справедливий і миролюбний громадянин, і досить із тебе”.*

*Тригорій Сковорода  
український філософ-містик, богослов, поет, педагог*

*“Людяність – це шлях кожної людини до себе. І вона робить людину мостом між тим, чим вона є, і тим, чим вона має бути”.*

*Конфуцій  
давньокитайський філософ*

*“Є три помилки в спілкуванні людей: перша – це бажання говорити перш, ніж потрібно; друга – сором'язливість, не говорити коли це потрібно; третя – говорити, не звертаючи уваги на вашого слухача”.*

*Конфуцій  
давньокитайський філософ*

*“Ідіть впевнено у напрямку до мрії. Живіть тим життям, яке ви самі собі придумали”.*

*Генрі Девід Торо  
американський письменник*



## **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