

Молодь і ринок

ЩОМІСЯЧНИЙ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ

№ 2 (200) лютий 2022

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 2018: 80.20; ICV 2019: 85.80; ICV 2020:82.12)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2617-0825.2/200.2022>

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

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

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ

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

Наталія БИШЕВЕЦЬ – к.пед.,н.,

Національний університет фізичного виховання і спорту України

Галина БІЛАВИЧ – д.пед.н., проф.,

ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”

Ірина ЗВАРИЧ – д.пед. н., проф.,

Київський національний торговельно-економічний університет

Микола ПАНТЮК – д.пед.н., проф.,

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Тетяна ПАНТЮК – д.пед.н., проф.,

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

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

Надія Лаура СЕРДЕНЦЮК – к.пед.,н.,

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

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

(м.Престон, Великобританія)

Марія 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; веб-сайт: <http://mir.dsru.edu.ua>

Рекомендовано до друку вченою радою Дрогобицького державного педагогічного університету
(протокол №3 від 24.02.2022 р.)

Посилання на публікації “Молодь і ринок” об’язкові

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

Підписано до друку 07.03.2022 р. Ум. друк. арк. 18,79.

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, 2022

Молодь і ринок

№2 (200) лютий 2022

ЗМІСТ

- Юрій Козловський, Наталія Мукач, Олександр Ієвлєв, Тетяна Кучай**
Особливості формування проєктної компетентності майбутніх фахівців
в умовах розвитку інформаційно-комунікаційних технологій.....6
- Оксана Шквир, Олександр Поліщук, Наталія Казакова**
Профорієнтаційна робота в закладах загальної середньої освіти: сучасні виклики.....11
- Лідія Сліпчишин, Олег Стечкевич**
Особливості впровадження STEAM підходу у вищу освіту.....17
- Ольга Гершуненко, Дмитро Пашенко, Наталія Примаченко**
Ресурси освітнього середовища ліцею для формування громадянської активності учнівської молоді...23
- Оксана Ісаєва, Ганна Шайнер**
Діалогічна технологія в освіті студентів-медиків.....29
- Тетяна Кристопчук**
Партнерство дошкільного закладу та сім'ї у вихованні дітей: ідеї німецького досвіду.....33
- Людмила Боровик, Олег Боровик**
Методичні аспекти викладання вибіркових дисциплін
під час навчання майбутніх офіцерів-прикордонників.....38
- Ореста Карпенко**
Феномен дитячого сирітства у Польщі як педагогічна проблема.....43
- Юлія Колісник-Гуменюк**
Перспективні напрями удосконалення підготовки викладачів професійно-художніх дисциплін.....48
- Руслана Романишин**
Методична система формування обчислювальних навичок
в учнів початкової школи: нейропсиходідактичний аспект.....54
- Наталія Бахмат**
Роль цифрових технологій у навчанні математики учнів початкових класів.....65
- Ілля Волик, Валентина Цина**
Психолого-педагогічні основи підготовки майбутніх учителів-філологів
до формування громадянської відповідальності учнів основної школи.....72
- Іван Маріонда, Едуард Сивохоп, Вікторія Тулайдан**
Теоретичні аспекти адаптації майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності.....77
- Олена Голуб, Анжеліка Лесик, Надія Щербакова**
Педагогічні умови ефективної діяльності вихователя групи продовженого дня.....82

Тамара Бабенко Академічне письмо: структурування вступу до англomовної наукової статті (на прикладах англomовних дослідницьких статей).....	88
Ванда Вишківська, Любов Кондратенко, Оксана Патлайчук Тренінг як засіб розвитку професійного мислення майбутніх фахівців.....	93
Оксана Волошина Формування полікультурних компетентностей у майбутніх фахівців аграрної галузі.....	99
Віра Базильчук, Олег Базильчук, Юрій Дутчак Роль рухової активності студентів у процесі використання засобів спортивних ігор на заняттях з фізичного виховання.....	105
Світлана Вдович, Ксенія Березяк До питання модернізації змісту дисципліни “Психопедагогіка безпеки”.....	111
Галина Стець, Світлана Кишакевич Актуальні проблеми підготовки кваліфікованих вчительських кадрів у сфері музичного мистецтва...	118
Світлана Воронова Самооцінювання педагогом власної діяльності як елемент забезпечення якості освітнього процесу...	122
Ігор Розлуцький Національне як ціннісний орієнтир у творчості Миколи Євшана.....	129
Петро Турянський Вокально-виконавська творчість Модеста Менцинського.....	134
Галина Медведик Барокова образність в контексті духовних пісень Почаївського богослужника.....	140
Наталія Ек Стрілецька пісня Романа Купчинського в інструментально-хорових обробках українських композиторів...	146
Ганна Заровська Формування естетичних цінностей молодших школярів на уроках мистецтва.....	150
Андрій Куцик Особливості поетики літературних казок Дж.Р.Р. Толкіна (на основі збірки “Сказання з небезпечного королівства”).....	157
Цуй Лун Педагогічні умови розвитку професіоналізму майбутніх учителів фізичної культури в процесі фахової підготовки.....	161
Софія Потюк Сендплей як чинник формування здорового способу життя.....	166
Оксана Сухомлин Цифрова компетентність здобувачів вищої філологічної освіти в умовах сучасних запитів суспільства: ціннісний аспект.....	170
Ольга Галюка Структурні компоненти соціальної мобільності майбутніх учителів початкової школи.....	176

Youth & market

MONTHLY SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL JOURNAL

№ 2 (200) February 2022

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 2018: 80.20; ICV 2019: 85.80; ICV 2020: 82.12)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2617-0825.2/200.2022>

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; website: <http://mir.dspu.edu.ua>

Recommended for publication by Academic Council of Drohobych State Pedagogical University
(protocol № 3, 24.02.2022)

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 07.03.2022

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, 2022

Youth & market

№2 (200) February 2022

CONTENTS

- Yurii Kozlovskiy, Nataliya Mukan, Oleksandr Ievliev, Tetiana Kuchai**
The peculiarities of future specialists' project competence formation
in the frame of information and communication technologies development.....6
- Oksana Shkvyr, Oleksandr Polishchuk, Nataliia Kazakova**
Guidance counseling in general secondary education institutions: current challenges.....11
- Lidiia Slipchyshyn, Oleh Stechkevych**
Implementation features of steam approach in higher education.....17
- Olga Gershunenko, Dmytro Pashchenko, Nataliia Prymachenko**
Resources of the lighting center of the lyceum for the formation of the public activity of youth students.....23
- Oksana Isayeva, Hanna Shayner**
Dialogue technology in the education of medical students.....29
- Tetiana Krystopchuk**
Preschool and family partnership in children's education: ideas of the German experience.....33
- Liudmyla Borovyk, Oleh Borovyk**
Methodological aspects of teaching selected disciplines during training of future border officers.....38
- Oresta Karpenko**
The phenomenon of child orphanhood in Poland as a pedagogical problem.....43
- Yuliia Kolisnyk-Humeniuk**
Prospective directions of improvement of training of teachers of professional and artistic disciplines.....48
- Ruslana Romanyshyn**
Methodical system of formation of computing skills in primary school students: neuropsychodidactic aspect...54
- Nataliia Bakhmat**
The role of digital technologies in teaching mathematics to primary school students.....65
- Ilya Volyk, Valentina Tsyna**
Psychological and pedagogical fundamentals of preparation of future
teachers-philologists for the formation of civil responsibility of student students.....72
- Ivan Marionda, Eduard Syvokhop, Viktoriya Tulaydan**
Theoretical aspects of adaptation of future teachers of physical culture to professional activity.....77
- Olena Golub, Angelika Lesyk, Nadiia Shcherbakova**
Pedagogical conditions of effective activity of the teacher of the extended day group.....82

Tamara Babenko

Academic writing: structuring introductory paragraph for a scientific article
(on the examples of English journal articles).....88

Vanda Vyshkivska, Liubov Kondratenko, Oksana Patlaichuk

Training as a means of developing of professional thinking of future professionals.....93

Oksana Voloshyna

Formation of polycultural competencies in future agricultural specialists.....99

Vira Bazylchuk, Oleg Bazylchuk, Yurii Dutchak

The role of student motor activity in the process of using games of sports games in physical education classes...105

Svitlana Vdovych, Kseniia Bereziak

On the modernization of the content of “Psycho-pedagogy of security” subject.....111

Halyna Stets, Kyshakevych Svitlana

Current problems of training qualified teachers in the field of music art.....118

Svitlana Voronova

Self-assessment of the teacher’s own activity as an element of quality assurance of the educational process...122

Ihor Rozlutskyi

The national idea as the value guide in Mykola Yevshan’s works.....129

Petro Turianskyi

Modest Mentsynskyi’s creative activity as a vocal singer and performer.....134

Halyna Medvedyk

Baroque imagery in the context of the spiritual songs of the Pochaiv Theologian.....140

Nataliia Ek

Roman Kupchynsky’s shooting song in instrumental and choral arrangements by Ukrainian composers....146

Anna Zarovska

Formation of the aesthetic values primary school students in art lessons.....150

Andriy Kutsyk

Features of the poetics of literary tales J.R.R. Tolkien (based on the collection “Tales from the perilous realm”)....157

Cui Long

Pedagogical conditions for the development of professionalism of future
physical education teachers in the process of professional training.....161

Sophiya Potyuk

Sandplay as a factor for the formation of a healthy lifestyle.....166

Oksana Sukhomlyn

Values of digital competence of future philologists from the point
of view of modern existing realities of society’s life.....170

Olha Haliuka

The structural components of social mobility of future primary school teachers.....176

УДК 378.14

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.255969>

Юрій Козловський, доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки та інноваційної освіти
Національного університету "Львівська політехніка"
Наталія Мукан, доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки та інноваційної освіти
Національного університету "Львівська політехніка"
Олександр Ієвлев, доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та інноваційної освіти
Національного університету "Львівська політехніка"
Тетяна Кучай, доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки і психології
Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОЄКТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті висвітлено сутність та особливості формування проєктної компетентності майбутніх фахівців в умовах розвитку інформаційно-комунікаційних технологій. Визначено сутність навчального методу як засобу стимулювати інтерес студентів та інтегрувати його з іншими методами шляхом використання інформаційно-комунікаційних технологій та ролевих ігор (веб-квест). Визначено етапи формування проєктної компетентності майбутніх фахівців (оформлення досвіду реалізації інших проєктів; побудова, задум і розробка власного проєкту; реалізація власного проєкту) та його основні форми (задум, проєктна майстерня та проєктна лабораторія). Виявлено роль викладача у проєктній діяльності (разом зі студентами розв'язувати проблему в режимі партнерства; створювати умови для виконання студентами складних пізнавальних завдань; продумати тематику проєктів і вибрати теми, які найбільш цікавлять молодь тощо).

***Ключові слова:** проєктна компетентність; особливості; формування; майбутні фахівці; інформаційно-комунікаційні технології.*

Лит. 12.

Yurii Kozlovskiy, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of the Pedagogy and Innovative Education Department Lviv Polytechnic National University
Nataliya Mukan, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of the Pedagogy and Innovative Education Department Lviv Polytechnic National University
Oleksandr Ievliev, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor Assistant Professor of the Pedagogy and Innovative Education Department Lviv Polytechnic National University
Tetiana Kuchai, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor
Professor of the Pedagogy and Psychology Department
Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education

THE PECULIARITIES OF FUTURE SPECIALISTS' PROJECT COMPETENCE FORMATION IN THE FRAME OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES DEVELOPMENT

The article highlights the essence and features of project competence formation of future professionals in the frame of information and communication technologies development. It is emphasized that the use of the project method involves independent creative work of students from the nomination of the idea to its practical implementation, carried out under the guidance of the teacher. The essence of this method as a means to stimulate the students' interest and integrate it with other methods through the use of information and communication technologies and role-playing games (web-quest) is determined. It is shown that the application of the project method allows students to unite by interests, provides a variety of activities in the learning process, cultivates diligence, ability to think and make decisions, and promotes independent student work and creative personality self-realization. The stages of project competence formation (registration of experience in other projects; construction, design and development of own project; implementation of own project) and its main forms (design, design workshop and design laboratory) are determined. The role of the teacher in project activities is revealed (together with students to solve the problem

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОЄКТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

in partnership; create conditions to solve complex cognitive tasks; think about project topics and choose topics that are most interesting, etc.). It is proved that the peculiarities of project competence formation are as follows: 1) the use of the project method involves the formation of project competence, including such competencies as reflective, exploratory, research, teamwork skills, managerial, communicative, presentation; 2) the advantages of the project method comprise the possibility to integrate other teaching methods, thereby promote the development of students' cognitive activity, as well as to provide an individual approach, interpersonal communication, and open opportunities to show students' abilities, to test themselves in future professional activities; 3) the achievement of positive results in the project method use is possible under the conditions if correctly chosen topics of project tasks, methods and organizational forms of their implementation; the real terms of performance and the necessary educational material base are determined; systematic control over the implementation of projects is carried out.

Keywords: project competence; features; formation; future specialists; information and communication technologies.

Постановка проблеми. Система освіти покликана сприяти реалізації основних завдань соціально-економічного і культурного розвитку, бо саме вона готує людину до активної діяльності в різних сферах економічного, культурного і політичного життя суспільства. Здатність освітнього закладу гнучко реагувати на запити суспільства, зберігаючи при цьому власний накопичений позитивний досвід, має дуже велике значення. Проблема формування проєктної діяльності у підготовці майбутніх фахівців була і залишається об'єктом пильної уваги педагогічних досліджень. Незважаючи на те, що ця проблема вже досить традиційна для дидактики, водночас вона не тільки не втратила своєї актуальності, а й в умовах інтенсивного розвитку компетентнісного підходу, набула нового звучання.

Висока завантаженість студентів призводить до того, що більшість студентських проєктів виконуються за темами навчальних програм, пропонуються викладачем і не завжди є цікавими для студентів. У цих випадках не виникає проблемної ситуації, тобто студенти не проходять фази проблемного пошуку, сумнівів, роздумів. Як результат, виникає лише імітація проєктної діяльності. Оскільки логіка освоєння проєктної компетентності аналогічна до професійної проєктної діяльності, то освіта і виховання на її засадах нині – найбільш прийнятні у закладах вищої освіти. Проєктна компетентність є інтегральною характеристикою фахівця, то ж її формування доцільно віднести до одних з найважливіших завдань сучасної вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень. Сьогодні випускникам закладів вищої освіти необхідно оволодіти вмінням критично мислити, здатністю до самостійної пізнавальної діяльності. Н. Андрійчук наголошує на значущості “проєктної компетентності викладачів щодо їх участі у розробці та впровадженні проєктів та програм як важливої складової професійної діяльності, коли відбувається налагодження та розширення аспектів взаємодії освітніх закладів задля активізації громадської активності викладачів і

студентів” [1, 26]. На думку М. Кадемії, сформувати необхідні вміння пізнавальної, цілеспрямованої діяльності можна лише через активні розумові і практичні самостійні дії самого студента: “нині є багато педагогічних технологій навчання, котрі забезпечують самостійну роботу студентів. Враховуючи значні обсяги інформації, необхідність їх обробки і передачі, варто інтегрувати ці педагогічні технології з інформаційно-комунікаційними технологіями, використанням Інтернету” [7, 23]. Проєктна компетентність, як вважає М. Гулакова “є показником особистісного розвитку в результаті оволодіння проєктною діяльністю. Залежно від дидактичних цілей і завдань в освітньому процесі може відбуватися формування проєктної компетентності в умовах навчального проєктування. Проєктна компетентність має інтегративний характер. Будучи по суті своєї професійно обумовленою, вона об'єднує у своїй структурі і загальнокультурні, і професійні компетенції” [3, 7]. К. Петровська акцентує на “необхідності розробки методичного забезпечення формування проєктної компетентності фахівців, що відповідає сучасним запитам, оскільки проєктування є одним із дієвим інструментом формування стійкої системи цінностей, соціального статусу особистості і становлення самосвідомості. Таким чином, можна з впевненістю стверджувати, що проблема формування проєктної компетентності на сьогодні стає актуальною” [11, 56].

Увагу науковців привертала такі проблеми як формування проєктної компетентності майбутніх учителів (І. Гонтаренко, Н. Нагорна, Б. Павлюк, Г. Федорук); формування проєктної компетентності майбутніх фахівців (К. Петровська, М. Гулакова, Н. Іванова, О. Купенко); проєктна компетентність викладача (Н. Андрійчук); організація проєктної діяльності (О. Зосименко), інноваційні технології навчання (М. Кадемія) та ін. Водночас проблема формування проєктної компетентності майбутніх фахівців у контексті її функціонування в умовах інтенсивного розвитку інформаційно-комунікаційних технологій не була предметом спеціального

вивчення, хоча потреба у проведенні такого дослідження назріла, а актуальність її постійно зростає.

Мета статті – обґрунтування сутності та вимог до формування проєктної компетентності майбутніх фахівців в умовах розвитку інформаційно-комунікаційних технологій.

Виклад основного матеріалу. Цілі освіти виконують системотвірну функцію у педагогічній практиці. Власне від обрання мети найдуже залежить вибір змісту, методів та засобів навчання. Формулювання педагогічної мети дає відповідь на питання щодо сенсу навчання, а також завдань (професійних, життєвих, предметних, етичних, естетичних), які зобов'язаний уміти вирішувати студент за допомогою освоєних знань, умінь, навичок, переконань, установок тощо. Мету можна висловити в термінах підготовки до певної життєдіяльності, що має відносно точно окреслене коло знань та умінь, рівнем розвитку майстерності та об'єктів, на яких вона проявляється. Під заданий рівень необхідної майбутньої професійної кваліфікації випускника є можливість розробити вимоги до якостей його особи на будь-якому рівні узагальнення та конкретизації: професіограму чи модель спеціаліста.

У досягненні цієї мети метод проєктів, як основний засіб формування проєктної компетентності фахівця, набуває першорядного значення. Проєкт трактують як “взаємопов'язані концептуальну та формальну моделі, з описом того що необхідно виконати (документований супровід); заплановану, задуману майбутню діяльність; сукупність заходів, що допомагають досягнути цілі за певних обставин; організований викладачем і самостійно виконаний здобувачами освіти комплекс дій, де вони можуть бути самостійними в ухваленні рішення й відповідальними за власний вибір, результат праці, створення творчого продукту” [4, 12].

Створюваний студентами проєкт дає їм можливість висловити власні ідеї в зручній для них, творчо продуманій формі. Проєктна діяльність мотивує студентів до поглиблення власних знань, допомагає усунути прогалини в освіті, підвищити успішність. У ході керівництва проєктною діяльністю викладач може інтегрувати знання з інформацією, отриманою з різних галузей, а студенти можуть збагатити свій соціальний і духовний досвід, розвинути свою особистість через формування самостійного мислення, вміння добувати інформацію, прогнозувати, звертатися до соціальних проблем, приймати нестандартні рішення.

Вартом уваги є інтеграція методу проєктів з

використанням Інтернету та рольових ігор – такий вид проєктів називають веб-квестом. Під квестом “розуміють комп'ютерну гру, в якій гравець має добитися певної мети, використовуючи власні знання і досвід, а також спілкуючись з учасниками квесту” [6, 43]. Наприклад, у *журналістських* веб-квестах “студенти збирали факти та організували їх представлення у жанрі репортажу новин, інтерв'ю тощо. Конструкторський веб-квест потребує від студентів створення продукту або плану з виконання раніше визначеної мети в певних межах... Такі веб-квести активізують уміння студентів творчо підходити до використання ІКТ й позитивно впливають на формування у них прагнення до професійного самовдосконалення стосовно оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями” [12, 122].

Практика показує, що самостійність, творчість, пізнавальна активність студентів ефективно розвиваються у процесі проєктної діяльності, оскільки метод проєктів – це такий спосіб організації навчання, при якому реалізуються інтелектуальні та фізичні можливості студентів. Він застосовується і при колективній, і при індивідуальній роботі. Використання цього методу передбачає самостійну творчу роботу студентів від висунення ідеї до її практичного втілення, здійснювану під керівництвом викладача. Сутність цього методу – стимулювати інтерес студентів до певних проблем, що передбачають володіння певною сумою знань, і через проєктну діяльність показати їх практичне застосування. Таким чином, застосування методу проєктів дає можливість студентам об'єднатися за інтересами, забезпечує різноманітність діяльності, виховує працьовитість, здатність самостійно мислити і приймати рішення, дозволяє проявити кмітливість, фантазію, винахідливість і активність. Все це сприяє активізації самостійної роботи студентів і творчої самореалізації розвитку особистості.

Процес реалізації проєкту передбачає формування таких життєво важливих загальнонавчальних умінь і навичок: рефлексивні (осмислювати завдання, відповідати на питання, чому потрібно навчитися для виконання поставленого завдання); пошукові (дослідницькі); (самостійно генерувати ідеї, знаходити відсутню інформацію в інформаційному полі, запитувати інформацію у фахівця, висувати гіпотези, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки); вміння та навички співпрацювати (колективного планувати, взаємодіяти з партнером, надавати допомогу у виконанні спільних завдань, спілкуватися з партнерами, знаходити помилки в роботі); менеджерські

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОЄКТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

(проектувати процес, планувати діяльність, приймати рішення і прогнозувати їх наслідки, аналізувати власну діяльність); комунікативні (ініціювати навчальну взаємодію з дорослими, вступати в діалог, задавати питання і тощо, відстоювати свою точку зору, знаходити компроміс); презентаційні (навички монологічного мовлення, вміння впевнено тримати себе під час виступу, артистичні вміння, вміння використовувати різні засоби наочності при виступі).

Слід зазначити, що використання методу проєктів висуває особливі вимоги як до викладача, так і до студентів. Для викладача, передовсім важливе володіння дослідницькими і пошуковими методами, вміннями організувати самостійну дослідницьку роботу студентів, здатність генерувати нові ідеї, направляти студентів на пошук шляхів подолання проблем. Студенти, зі свого боку, повинні вміти аналізувати літературу, збирати і обробляти дані, науково пояснювати отримані результати, самостійно інтегрувати раніше отримані знання з різних навчальних предметів для розв'язання пізнавальних завдань.

Наш досвід показує, що участі студентів у реалізації чужих проєктів ще недостатньо для того, щоб будувати задум власного проєкту. Крім того, наявність досвіду розробки власних проєктів теж недостатня для їх повноцінної реалізації.

Повноцінне освоєння проєктної діяльності вимагає проходження трьох етапів: оформлення досвіду реалізації інших проєктів; побудова, задум і розробка власного проєкту; реалізація власного проєкту. Основами проєктування можуть служити такі форми, як спеціальна гра, спрямована на побудову ідеї (задум); проєктна майстерня, де відбувається розробка, конкретизація та супровід проєкту; проєктна лабораторія, в якій реалізують розроблені проєкти. Проєктна діяльність може бути як індивідуальною під керівництвом викладача, так і груповою, що здійснюється студентами зі схожими інтересами. Обов'язковим етапом проєктної діяльності є презентація отриманих результатів. Важливість цього етапу полягає у залученні більшої кількості студентів до проєктної діяльності. Бажання розв'язувати проблеми дасть змогу соціалізувати деякі групи студентів, навчити їх працювати в колективі і вголос висловлювати свої думки та ідеї.

Надзвичайно важливою у проєктній діяльності є роль викладача, якому доводиться освоювати нові для себе ролі: разом зі студентами вони розв'язують певну проблему у форматі партнерства. Перед викладачем відкриваються можливості створювати умови для виконання студентами складних пізнавальних завдань. Для

залучення до проєктної діяльності студентів, викладачеві необхідно продумати тематику проєктів і вибрати теми, які найбільш цікавлять молодь.

До науково-методичного забезпечення формування проєктної компетентності майбутніх фахівців відносимо такі: створення електронних курсів, електронних підручників, комплексів засобів навчання, розробку педагогічних технологій організації процесу навчання в мережах тощо. Найбільш цікаві сьогодні електронні підручники, які становлять комп'ютерний навчальний комплекс. При створенні такого підручника виникають проблеми електронної дидактики, при вирішенні яких стає зрозуміло, що електронний підручник – це досить складний об'єкт дидактичного і системо-технічного проєктування зі всіма етапами проєктування складних об'єктів: від наукових досліджень до створення дослідного зразка, його випробувань і подальших корекцій.

Висновки. На основі виконаного дослідження з'ясовано, що формування проєктної компетентності майбутніх фахівців характеризується певними особливостями. Використання методу проєктів передбачає формування проєктної компетентності майбутніх фахівців, що охоплює рефлексивні, пошукові, дослідницькі вміння, навички працювати у групі, менеджерські, комунікативні, презентаційні. Переваги методу проєктів полягають у тому, що, з одного боку, він інтегрує в собі інші методи навчання, сприяючи розвитку пізнавальної активності студентів, а з іншого – дає змогу забезпечити індивідуальний підхід до кожного з них, міжособистісне спілкування та відкриває можливості виявити здібності, випробувати себе в майбутній професійній діяльності. Досягнення позитивних результатів при використанні методу проєктів можливе за умов, якщо правильно обрані тематика проєктних завдань, методи та організаційні форми їх реалізації, визначено реальні терміни виконання та необхідна навчально-матеріальна база, здійснюється систематичний контроль за виконанням проєктів.

До подальших напрямів наукових студій відносимо дослідження можливостей формування проєктної компетентності майбутніх фахівців для конкретних спеціальностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрійчук Н. Проєктна компетентність викладача як забезпечення якості освітньої діяльності. Європейська проєктна культура в Україні: стан, проблеми, перспективи: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції. (Запоріжжя, 29-30 травня 2020 р.). Запоріжжя, 2020. С. 25 – 27.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОЄКТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

2. Гонтаренко І. С. Формування проєктної компетентності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін засобами інтернет-ресурсів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків : Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди, 2016. 296 с.

3. Гулакова М. В., Харченко Г. І. Проблема формування проєктної компетентності студентів вуза. *Научно-методический электронный журнал "Концепт"*. 2014. URL: e-koncept.ru/2014/55014.htm

4. Зосименко О. В. Організація проєктної діяльності майбутніх педагогів у процесі вивчення педагогічних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Полтава : Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, 2010. 256 с.

5. Іванова Н. Педагогічні умови формування проєктної компетентності майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи. *Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи*. 2019. Вип. 2 (16). С. 67–75.

6. Кадемія М. Ю., Шахіна І. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі. Навчальний посібник. Вінниця : ТОВ "Планер", 2011. 220 с.

7. Кадемія М. Ю., Євсюкова Л. С., Ткаченко Т. В. Інноваційні технології навчання: словник-глюсарій: навчальний посібник для студентів, викладачів. Львів : СПОЛОМ, 2011. 196 с.

8. Купенко О. В. Система формування проєктної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи у процесі професійної підготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Суми–Хмельницький: Сумський державний університет; Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, 2021. 585 с.

9. Нагорна Н. О. Формування проєктно-технологічної компетентності майбутніх учителів трудового навчання у процесі вивчення основ проєктування і моделювання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Полтава : Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, 2021. 306 с.

10. Павлюк Б. В. Формування проєктної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця : Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського, 2020. 302 с.

11. Петровська К. Формування проєктної компетентності майбутніх надавачів соціальних послуг. *Social Work and Education*, 2016. Vol. 3, No. 2. С. 56–62.

12. Федорук Г. М. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця : Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського, 2015. 256 с.

REFERENCES

1. Andriichuk, N. Proiektna kompetentnist vykladacha yak zabezpechennia yakosti osvitnoi diialnosti [Project competence of the teacher as ensuring the quality of educational activities]. *European project culture in Ukraine: state, problems, prospects: Collection of Proceedings of*

the International Scientific-Practical Conference. (Zaporizhzhia, May 29-30, 2020). Zaporizhzhia, 2020. P. 25–27. [in Ukrainian].

2. Hontarenko, I. S. (2016). Formuvannia proiektnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv humanitarnykh dystsyplin zasobamy internet-resursiv [The formation of project competence of future teachers of humanities by means of Internet resources]. *Candidate's thesis*. Kharkiv, 296 p. [in Ukrainian].

3. Hulakova, M. V. & Kharchenko, H. Y. (2014). Problema formirovaniy proyektnoi kompetentnosti studentov vuza. [The problem of project competence formation of university students]. *Scientific and methodical electronic journal "Concept"*. Available at : e-koncept.ru/2014/55014.htm [in Ukrainian].

4. Zosymenko, O. V. (2010). Orhanizatsiia proiektnoi diialnosti maibutnikh pedahohiv u protsesi vyvchennia pedahohichnykh dystsyplin [The organization of project activities of future teachers in the process of studying pedagogical disciplines]. *Candidate's thesis*. Poltava, 256 p. [in Ukrainian].

5. Ivanova, N. (2019). Pedahohichni umovy formuvannia proiektnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinoi, bibliotechnoi ta arkhivnoi spravy [Pedagogical conditions for the formation of project competence of future specialists in information, library and archival affairs]. *Adult education: theory, experience, prospects*. Issue 2 (16). pp. 67–75. [in Ukrainian].

6. Kademiia, M. Yu. & Shakhina, I. Yu. (2011). Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v navchalnomu protsesi [Information and communication technologies in the educational process]. *Handbook*. Vinnytsia, 220 p. [in Ukrainian].

7. Kademiia, M. Yu., Yevsiukova, L. S. & Tkachenko, T. V. (2011). Innovatsiini tekhnolohii navchannia: slovnyk-hlosarii [Innovative learning technologies: dictionary glossary : a textbook for students and teachers]. Lviv, 196 p. [in Ukrainian].

8. Kupenko, O. V. (2021). Systema formuvannia proiektnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv sotsialnoi roboty u protsesi profesiinoi pidhotovky [The system of formation of future specialists of social work project competence in the process of professional training]. *Doctor's thesis*. Sumy–Khmelnitsky, 585 p. [in Ukrainian].

9. Nahorna, N. O. (2021). Formuvannia proiektno-tekhnolohichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv trudovoho navchannia u protsesi vyvchennia osnov proiektuvannia i modeliuвання [The formation of project-technological competence of future teachers of labor training in the process of studying the basics of design and modeling]. *Candidate's thesis*. Poltava, 306 p. [in Ukrainian].

10. Pavliuk, B. V. (2020). Formuvannia proiektnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly v protsesi profesiinoi pidhotovky [The formation of project competence of future primary school teachers in the process of professional training]. *Candidate's thesis*. Vinnytsia, 302 p. [in Ukrainian].

11. Petrovska, K. (2016). Formuvannia proiektnoi kompetentnosti maibutnikh nadavachiv sotsialnykh

ПРОФОРІЄНТАЦІЙНА РОБОТА В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ

posluh [The formation of project competence of future social service providers]. *Social Work and Education*, Vol. 3, No. 2, pp. 56–62. [in Ukrainian].

12. Fedoruk, H. M. (2015). Formuvannia informatsiino-komunikatsiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv

tekhnologii u protsesi profesiinoi pidhotovky [The formation of information and communication competence of future teachers of technology in the process of professional training]. *Candidate's thesis*. Vinnytsia, 256 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 26.01.2022

УДК 373.5:331.548(045)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.255970>

Оксана Шквир, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Олександр Поліщук, доктор філософських наук, проректор з науково-педагогічної роботи
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Наталія Казакова, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

ПРОФОРІЄНТАЦІЙНА РОБОТА В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ

У статті акцентовано увагу на необхідності вдосконалення вітчизняної системи профорієнтаційної роботи в закладах загальної середньої освіти. Визначено сутність поняття “професійна орієнтація”. Наголошено на взаємозв’язку професійного самовизначення здобувачів освіти з профорієнтаційною роботою закладів загальної середньої освіти України. Уточнено структуру профорієнтаційної роботи в закладах загальної середньої освіти, її недоліки та проблеми. Висвітлено досвід розвинених країн світу, що мають ефективну модель профорієнтаційної роботи в закладах загальної середньої освіти. Визначені основні шляхи реформування системи профорієнтаційної роботи в НУШ.

Ключові слова: професія; професійне самовизначення; професійна орієнтація; профорієнтаційна робота; заклад загальної середньої освіти; здобувач освіти.

Рис. 1. Літ. 9.

Oksana Shkvyr, Doctor of Sciences Sciences (Pedagogy),
Associate Professor of the Pedagogy Department
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

Oleksandr Polishchuk, Doctor of Sciences (Philosophy), Vice-Rector in Scientific and Pedagogical Work
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

Nataliia Kazakova, Ph.D.(Pedagogy), Associate Professor of the Pedagogy Department
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

GUIDANCE COUNSELING IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS: CURRENT CHALLENGES

The article focuses on the need to improve the domestic system of guidance counseling in general secondary education institutions. It is determined that guidance counseling is a scientific and practical system of preparing students for a conscious choice of profession. Emphasis is placed on the relationship between professional self-determination of students and guidance counseling of general secondary education institutions. The structure of the existing guidance counseling in Ukraine in general secondary education institutions has been clarified, which consists of the objective, principles, functions, stages, methods, forms and results. The shortcomings and problems of the national system of guidance counseling have been revealed. The experience of developed countries of the world, which have an effective model of guidance counseling in general secondary education institutions, has been highlighted. The essence of the method of professional tests as an effective method of guidance counseling abroad has been revealed. The necessity of significant changes in guidance counseling of general secondary education institutions has been proved, which should take into account the age and individual characteristics of students, their needs and interests; directions and conditions under which this work will be the most effective and acceptable for each student. The main ways to reform the system of guidance counseling in the new Ukrainian school have been identified, such as: compliance of guidance counseling in school with the key competencies of the new Ukrainian school; organization of systematic personal guidance counseling diagnostics of students; use of practical methods and forms of guidance counseling related to different types of professional activities; training of teachers and / or qualified career counselors to conduct guidance counseling work in class and after school hours; constant contact

with employers, representatives of companies regarding guidance counseling activities; connection with the institutions of the next levels of education for guidance counseling; involvement of parents and specialists in participation in guidance counseling activities; support and understanding of the importance of guidance counseling by the authority of the general secondary education institution. It is emphasized that innovative changes in the system of guidance counseling in general secondary education institutions should be carried out in accordance with the principle of combining traditional with innovative.

Keywords: profession; professional self-determination; professional orientation; guidance counseling; general secondary education institution; applicant.

Постановка проблеми. Успішна траєкторія життєвого шляху випускників закладів загальної середньої освіти, досягнення кар'єрного успіху в майбутній професії безпосередньо залежать від правильного професійного самовизначення здобувачів загальної середньої освіти, усвідомленого вибору ними професії.

Концепція Нової української школи, яка реалізується в нашій країні вже п'ятий рік, спрямована на формування в учнів ключових компетентностей, що мають допомогти їм із самореалізацією, життєвими орієнтирами, інтеграцією в суспільство і вдалим вибором професії [4; 9].

Вибір професії – це вибір долі, від якої залежить наскільки людина зможе реалізувати себе в різних сферах життєдіяльності, якими будуть її власні здобутки та користь від неї суспільству. Однак вибір професії для випускників закладу загальної середньої освіти і досі залишається складною проблемою, про що свідчать опитування учнів 9 та 11 класів.

Часто випускники шкіл обирають професію, яка постійно “на слуху” або яку радять родичі, що призводить до поповнення армії безталанних юристів, менеджерів, економістів та ін. Більшість старшокласників так і не визначилися з майбутньою спеціальністю, але впевнені в необхідності вищої освіти [1, 4]. За статистикою, майже 31 % усіх безробітних в Україні – молоді у віці до 35-ти років. Кожен другий із них має вищу освіту [1; 7; 9]. Усе це зумовлено низьким рівнем знань учнів, зокрема випускних класів, про різноманіття професій, потреби ринку праці в кадрах, індивідуально-психологічні особливості та особистісні якості. Тому актуальним завданням вітчизняної школи є допомога старшокласникам у професійному самовизначенні, розумінні свого місця в суспільстві та житті.

Професійне самовизначення здобувачів освіти ми визначаємо як важливий результат профорієнтаційної роботи закладів загальної середньої освіти, який має бути органічною складовою освітнього процесу. Однак практика свідчить, що у вітчизняних школах важливість профорієнтаційної роботи часто недооцінюється і

має фрагментарний характер. Відтак виникає потреба в удосконаленні вітчизняної системи профорієнтаційної роботи, пошуку дієвих способів професійної орієнтації молоді в закладах загальної середньої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психологію професійної орієнтації в системі педагогічної освіти досліджували Є. Єгорова, О. Ігнатович, В. Кобченко, Н. Литвинова, І. Марченко, О. Мерзлякова, В. Синявський та ін. Теоретико-практичні засади профорієнтаційної роботи в закладах загальної середньої освіти висвітлювали Т. Козлик, І. Мітев, Л. Шинкар та ін.

Аналіз науково-педагогічних джерел засвідчує, що нині накопичений досвід профорієнтаційної роботи у вітчизняних закладах загальної середньої освіти, проте недоліки вітчизняної системи профорієнтаційної роботи зумовлює необхідність окреслення шляхів її реформування у площині положень Концепції Нової української школи.

Мета статті полягає в узагальненні досвіду профорієнтаційної роботи у вітчизняних та зарубіжних закладах загальної середньої освіти та визначенні шляхів удосконалення системи профорієнтаційної роботи в НУШ.

Вклад основного матеріалу дослідження. Психолого-педагогічні дослідження свідчать, що ранній юнацький період найбільш сензитивний для професійної орієнтації в контексті розвитку цілісної самосвідомості та самовизначення особистості [8, 33].

Сьогодні існують різні визначення поняття “професійна орієнтація”. Аналіз їх змісту дає підстави стверджувати, що професійна орієнтація – це науково-практична система підготовки учнів до свідомого вибору професії, що передбачає створення умов для засвоєння здобувачами освіти необхідних знань про свої професійно значущі якості та здібності, потреби ринку праці, правильний вибір професії; формування умінь зіставляти свої здібності з вимогами, необхідними для здобуття конкретної професії; розвиток професійних інтересів та важливих якостей [3, 19–21; 8, 33; 5, 24].

Професійна орієнтація – це системний та комплексний процес, який має враховувати запити учасників освітнього процесу, потреби громади,

ПРОФОРІЄТАЦІЙНА РОБОТА В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ

та базуватися на залученні всіх зацікавлених сторін [7].

Поділяємо думку Т. Козлик, що профорієтаційна робота в школі має враховувати, з одного боку, нахили людини, з іншого – тенденції розвитку ринку праці, господарсько-економічної системи, що потребує професійно мобільних, компетентних, конкурентоспроможних кадрів [3, 19].

На основі вивчення науково-педагогічної літератури уточнено структуру України профорієтаційної роботи в закладах загальної середньої освіти (рис. 1).

- медико-фізіологічну – урахування вимог до здоров'я й окремих фізіологічних якостей, необхідних для виконання професійної діяльності [1, 5; 6, 72].

Основними етапами профорієтаційної роботи є професійна інформація, профорієтаційна діагностика, профорієтаційна консультація [3, 21; 2, 24 – 25].

Професійна інформація – це процес ознайомлення школярів із конкретними професіями і спеціальностями та з вимогами, що ставляться до людини певної професії. Сьогодні важливо

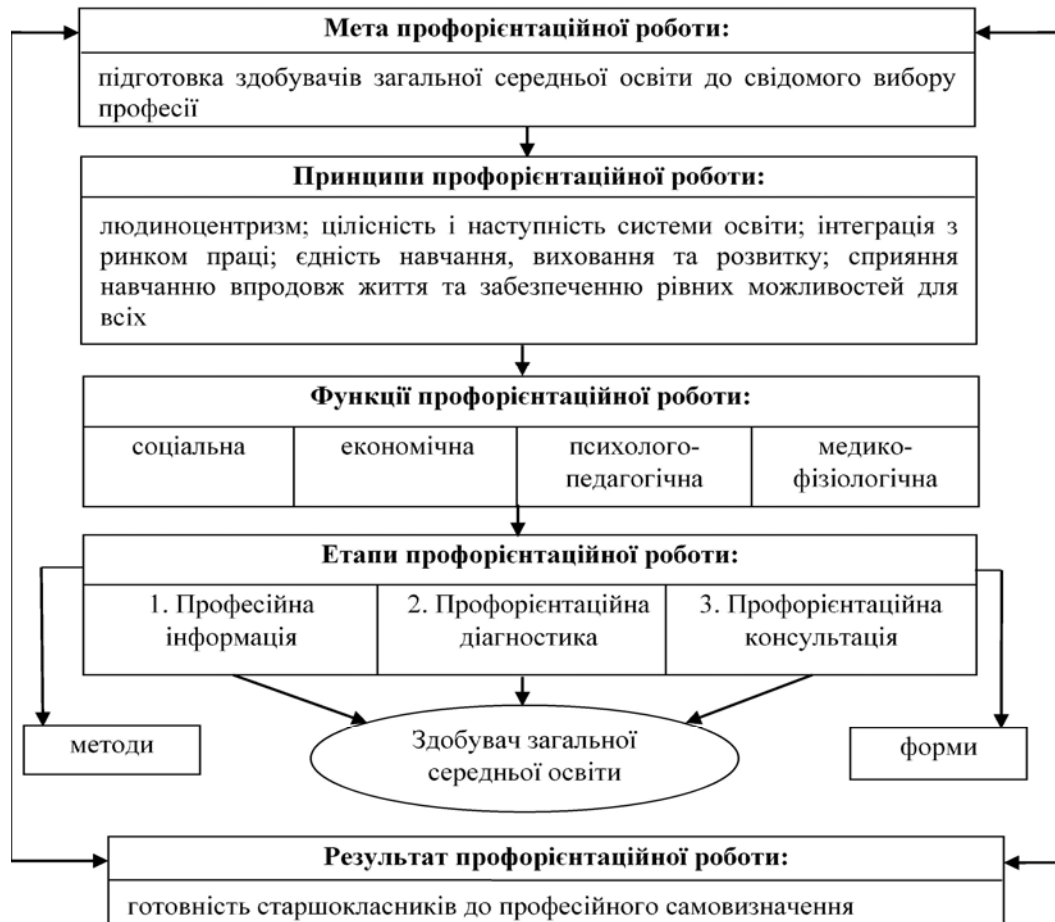


Рис. 1 Система профорієтаційної роботи в закладах загальної середньої освіти

Встановлено, що профорієтаційна робота виконує такі функції:

- соціальну – засвоєння певної системи знань, норм, цінностей, що дають можливість здійснювати соціально-професійну діяльність людини;
- економічну – поліпшення якісного складу працівників, підвищення професійної активності, кваліфікації та продуктивності праці;
- психолого-педагогічну – виявлення, формування й облік індивідуальних особливостей кожного, хто вибирає професію;

надавати інформацію про можливості, які відкриваються перед випускниками закладів освіти на ринку праці, про шляхи отримання престижних професій, про умови праці, заробітну плату, можливості професійного розвитку, перспективи та ін. Профорієтаційна робота передбачає не тільки наявність інформації про професію, але й отримання знань щодо необхідних якостей, які допомагають ефективно оволодіти професією [6, 73]. Ефективність проведення профінформаційної роботи залежить від якості та

форми подання інформації, що має бути всебічною, достовірною й об'єктивною [2, 24].

Профорієнтаційна діагностика передбачає вивчення професійних нахилів, здібностей, інтересів школярів за допомогою психодіагностичних методик. Її проводять, як правило, психологи.

Метою профорієнтаційної консультації є оцінка та обговорення результатів діагностики з метою надання особистості кваліфікованої поради щодо вибору професії, подальшого профільного навчання старшокласників [3, 21]. Головна мета профконсультації – допомогти здобувачеві освіти усвідомити особливості його особистості, інтереси, нахили, мотиви вибору професії, зрозуміти потреби і можливості ринку праці, а також дати обґрунтовану пораду щодо вибору професії, шляхів навчання і сфери діяльності [2, 25].

У більшості шкіл професійною орієнтацією учнів займаються класні керівники та вчителі-предметники, до цього процесу додатково залучаються і психологи. Вони використовують різні методи та форми.

Методи профорієнтаційної роботи – це способи взаємопов'язаної діяльності між здобувачами освіти та педагогічними працівниками, спрямовані на досягнення мети профорієнтаційної роботи. Найпоширенішими методами в українських школах є тестування інтересів та здібностей учнів, бесіди, анкетування.

Форма профорієнтаційної роботи – це усталена завершена організація педагогічного процесу, спосіб організації взаємодії педагога й здобувача освіти. Вивчення кращого вітчизняного досвіду профорієнтаційної роботи в закладах загальної середньої освіти свідчить, що її найпоширенішими формами є проведення уроків, які орієнтують старшокласників на конкретну професію, дають їм певний обсяг знань та умінь з професії. У позакласний час – бесіди з учителями та шкільними психологами; відвідування презентацій закладів освіти; екскурсії на підприємства; зустрічі з фахівцями і агентами закладів професійної, фахової передвищої та вищої освіти; заняття у гуртках, факультативах, що сприяє розвитку у старшокласників професійних інтересів [3].

Однак опитування показало, що сьогодні профорієнтація у школі функціонує як низка заходів, зазвичай не пов'язаних між собою. Вони стосуються ознайомлення з варіантами подальшого навчання та професійного розвитку особистості. Показово, що ці заходи не передбачають безпосередньої активної залученості здобувачів освіти, розвитку когнітивних та наскрізних умінь, творчого пошуку, а лише їх пасивної участі як глядачів або слухачів.

Тому більшість таких заходів оцінюються як учнями, так і батьками як неефективні й такі, що не допомагають визначитися з напрямками навчання та варіантами професійного розвитку. Випускники шкіл зазначають, що обирали можливі варіанти свого професійного майбутнього за допомогою батьків, які допомагали аналізувати заклади освіти (факультети, умови вступу), збирати інформацію з різних джерел і ресурсів, щоб дослідити актуальний попит на професії, та забезпечили дітям додаткові гуртки, секції, репетиторів тощо [7].

За результатами опитування з'ясовано, що закладам освіти бракує ресурсів різного типу для системного впровадження профорієнтації. Серед найбільших проблем, на які вказали директори шкіл, – брак відповідних фахівців та потреба додаткових годин [7].

Звернемось до досвіду розвинених країн світу, що мають ефективну модель профорієнтаційної роботи в закладах загальної середньої освіти. Так, система профорієнтаційної роботи у Великій Британії здійснюється відповідно до соціально-економічних змін та модернізації ринку праці, оскільки професії дуже швидко змінюються, а вимоги до кваліфікації робітника постійно зростають. Мета профорієнтаційної роботи – допомагати учням не лише обирати професію, але й навчити їх оцінювати себе в контексті вимог ринку праці [6, 73]. Профорієнтація починається на ранніх етапах навчання і продовжується протягом усього періоду здобування освіти в закладі загальної середньої освіти. Основну роботу з профорієнтації в школі та інших закладах освіти виконують профконсультанти. “Чим вищий бюджет школи, тим більшу кількість профконсультантів вона може мати. Навчання у школах триває 12 років, і на кожному віковому етапі працюють профконсультанти” [6, 75].

Основні форми роботи профконсультантів такі: організація занять із ознайомлення учнів з професіями і проведення ознайомлювальних екскурсій; виявлення певних інтересів і нахилів школярів за допомогою тестів; розвиток комунікативних навичок у процесі тренінгових занять; проведення індивідуальних занять із уточнення професійних планів школярів та виявлення позицій батьків стосовно подальшого професійного шляху їхньої дитини; надання допомоги у прийнятті самостійного рішення щодо майбутньої професії під час діалогових консультацій [6, 75].

До навчального процесу включені профорієнтаційні заняття. Школярам надається можливість спробувати власні сили у декількох професіях. До

змісту навчальної програми включені курси з розвитку особистісних якостей учнів, розширення кругозору про світ праці, вироблення трудових умінь із конкретних професій [6, 75].

Позитивним є використання під час профорієнтаційної роботи практичних форм і методів. Із цією метою до навчального процесу вводяться різноманітні імітаційні програми, а також трудова практика. Так, імітаційне моделювання різноманітних трудових операцій здійснюється за допомогою рольових ігор, розроблених із урахуванням специфіки британського ринку праці, які відтворюють різноманітні соціальні та трудові ситуації. До прикладу, планування робочого дня, розробка особистісного стилю трудової діяльності, поведінка у випадку втрати роботи, визначення балансу між сімейним і трудовим життям. Показовою є практика створення в англійських школах мініпідприємств. Школярі беруть активну участь у такій роботі. Вони визначають вид виробленої продукції чи надання послуг, здійснюють маркетинг та продаж. Така робота допомагає їм розвинути власні інтереси й нахили, набуті підприємницьких навичок у малому бізнесі, проявляти ініціативу та відповідальність у різних трудових ситуаціях [6, 75–76].

Цікавим у профорієнтаційній роботі за кордоном є метод професійних проб, тобто моделювання елементів конкретного виду професійної діяльності, це – примірювання індивідуальних особливостей до конкретної праці відповідно до її вимог [8, 33]. Такий метод отримав визнання серед держав Європи й Азії [8, 33], а його доцільність обґрунтував японський професор С. Фукуяма.

Роль професійних проб як методу профорієнтаційної роботи в закладах загальної середньої освіти полягає у створенні ефективних умов для усвідомленого професійного самовизначення здобувачів освіти шляхом спеціальної організації їх діяльності, спрямованої на пробу сил у різних видах професійної діяльності (в урочний і позаурочний час), розширення знань про світ професій, формування здатності вибирати сферу діяльності, що оптимально відповідає їх особливостям і запитам ринку праці [8, 35].

Під час проведення професійних проб учням надають основну інформацію про конкретні види професійної діяльності; моделюють різні види професійної діяльності; визначають рівень готовності здобувачів освіти до виконання проб; забезпечують умови для практичної діяльності [8, 33]. Метод професійних проб спрямований на формування в учнів цілісного уявлення про

конкретну професію, групу споріднених професій чи сферу, що їх включає. Професійна проба спрямована на розвиток інтересів, здібностей, професійно важливих якостей особистості, що досягається поступовим ускладненням виконання практичних завдань відповідно до рівня підготовленості здобувачів освіти та внесення до змісту проби елементів творчості й самостійності.

Професійна проба дає здобувачеві загальної середньої освіти можливість набути досвід у тій діяльності, яку він вибрав, і визначити, чи відповідає її характер особистим здібностям та вмінням.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, сучасні виклики актуалізують проблему професійної орієнтації здобувачів загальної середньої освіти як важливого напрямку освітньої діяльності НУШ. Вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду засвідчило необхідність суттєвих змін у профорієнтаційній роботі закладів загальної середньої освіти, що мають урахувувати вікові та індивідуальні особливості учнів, їх потреби; напрями та умови, за яких ця робота буде найбільш ефективна та прийнятна для кожного здобувача освіти.

На основі вивчення науково-педагогічної літератури визначені шляхи реформування системи профорієнтаційної роботи в НУШ:

- відповідність професійної орієнтації в школі ключовим компетентностям НУШ;
- організація системної особистісно профорієнтаційної діагностики учнів;
- використання практичних методів і форм профорієнтаційної роботи, дотичних до різних видів професійної діяльності;
- підготовка вчителів та/або кваліфікованих профорієнтаційних радників до проведення профорієнтаційної роботи в урочний та позаурочний час;
- постійний контакт із роботодавцями, представниками компаній щодо профорієнтаційних заходів;
- зв'язок із закладами наступних рівнів освіти для проведення профорієнтаційної роботи;
- залучення батьків та фахівців до участі в профорієнтаційних заходах;
- підтримка та розуміння важливості профорієнтаційної роботи керівництвом закладу загальної середньої освіти.

Водночас наголошуємо, що інноваційні зміни в системі профорієнтаційної роботи в закладах загальної середньої освіти мають здійснюватися відповідно до принципу поєднання традиційного з інноваційним.

Подальший науковий пошук слід спрямувати

на вивчення стану підготовки майбутніх учителів закладу загальної середньої освіти до профорієнтаційної роботи та окреслення низки питань, які потребують нагального розв'язання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Більше можливостей для майбутньої кар'єри. Профорієнтація молоді. *Соціальний педагог*. 2019. № 7 (151), липень. С. 4–10.
2. Єгорова С. В., Ігнатович О. М., Кобченко В. В., Литвинова Н. І., Марченко І. Б., Мерзлякова О. Л., Синявський В. В., Татаурова-Осика Г. П., Шевченко А. М. Професійна орієнтація: підручник / за ред. О. М. Ігнатович. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 240 с.
3. Козлик Т. О. З досвіду організації профорієнтаційної роботи школи. *Педагогічна майстерня*. 2011. № 6 (6), червень. С. 19 – 32.
4. Концепція Нової української школи. Схвалена колегією Міністерства освіти і науки України 27 жовтня 2016 року. URL : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>. (дата звернення 06.02.2022).
5. Мітєв І., Шинкар Л. Профорієнтаційна робота як система. *Управління освітою*. 2011. Число 8 (260), квітень. С. 24 – 27.
6. Пономаренко О. Особливості профорієнтаційної роботи у навчальних закладах Великої Британії. *Вища школа*. 2011. № 3. 2011. С. 69 – 77.
7. Професійна орієнтація у Новій українській школі URL : https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/konczepczija-profori%D1%94ntaczii%CC%88-dlya-gromadskogo-obgovorennya-16_12_20-.pdf (дата звернення: 25.01.2022).
8. Професійні проби самовизначення учнів. *Педагогічна майстерня*. 2015. № 2 (50), лютий. С. 33 – 38.
9. Скиба М. Як можна покращити концепцію профорієнтації школярів. URL : <https://nus.org.ua/view/yak-mozhna-pokrashhyty-kontseptsiyu-proforyentatsiyi-shkolyariv/> (дата звернення: 20.01.2022).

REFERENCES

1. Bilshe mozhlyvostei dlia maibutnoi kariery. Proforiientatsiia molodi (2019). [More Opportunities

for Future Careers. Career guidance for young people]. *Social pedagogue*. No. 7 (151), pp. 4–10. [in Ukrainian].

2. Yehorova, Ye. V., Ihnatovych, O. M., Kobchenko, V. V., Lytvynova, N. I., Marchenko, I. B., Merzliakova, O. L., Syniavskiy, V. V., Tataurova-Osyka, H. P. & Shevchenko, A. M. (2014). Profesiina oriientatsiia [Guidance Counseling]. (Ed.) O.M. Ihnatovych. Kirovohrad, 240 p. [in Ukrainian].

3. Kozlyk, T. O. (2011). Z dosvidu orhanizatsii proforiientatsiinoi roboty shkoly [From the Experience in Organizing Guidance Counseling at School]. *Pedagogical workshop*. No. 6 (6). pp. 19 – 32. [in Ukrainian].

4. Kontseptsiiia Novoi ukrainskoi shkoly. Skhvalena kolehiieiu Ministerstva osvity i nauky Ukrainy 27 zhovtnia 2016 roku [The concept of the new Ukrainian school. Approved by the Board of the Ministry of Education and Science of Ukraine on October 27, 2016]. Available at: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>. (Accessed 06 Feb.2022). [in Ukrainian].

5. Mitev, I. & Shynkar, L. (2011). Proforiientatsiina robota yak systema [Guidance Counseling as a System]. *Education management*. No.8 (260). pp. 24 – 27. [in Ukrainian].

6. Ponomarenko, O. (2011). Osoblyvosti proforiientatsiinoi roboty u navchalnykh zakladakh Velykoi Brytanii [Peculiarities of Guidance Counseling in Educational Institutions of Great Britain]. *High school*. No. 3. pp. 69 – 77. [in Ukrainian].

7. Profesiina oriientatsiia u Novii ukrainskii shkoli [Guidance Counseling in the New Ukrainian School]. Available at: https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/konczepczija-profori%D1%94ntaczii%CC%88-dlya-gromadskogo-obgovorennya-16_12_20-.pdf (Accessed 25 Jan.2022). [in Ukrainian].

8. Profesiini proby samovyznachennia uchniv (2015). [Professional Tests of Students' Self-Determination]. *Pedagogical workshop*. No. 2 (50). pp. 33 – 38. [in Ukrainian].

9. Skyba, M. Yak mozhna pokrashchyty kontseptsiiu proforiientatsii shkolyariv [How to Improve the Concept of Vocational Guidance for Schoolchildren]. Available at: <https://nus.org.ua/view/yak-mozhna-pokrashhyty-kontseptsiyu-proforyentatsiyi-shkolyariv/> (Accessed 20 Jan. 2022). [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 27.01.2022



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

Річард Дейвіс Бах

американський письменник



УДК 378.015

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.255992>

Лідія Сліпчишин, доктор педагогічних наук, старший дослідник, доцент кафедри теорії і методики технологічної освіти, креслення та комп'ютерної графіки Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова
Олег Стечкєвич, кандидат педагогічних наук, старший дослідник, доцент кафедри педагогіки та інноваційної освіти Національного університету "Львівська політехніка"

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ STEAM ПІДХОДУ У ВИЩУ ОСВІТУ

Проаналізовано наукову базу дослідження STEAM підходу та практику його реалізації у вищій освіті. З'ясовано роль інтеграції різногалузевих знань у професійній підготовці конкурентноспроможних фахівців. Обґрунтовано основні теоретико-методологічні засади інтеграції у контексті STEAM підходу, які орієнтують на доцільний вибір моделі інтеграції з урахуванням особливостей професійної діяльності та потенціалів дисциплін. На основі аналізу практики для різних спеціальностей вищої освіти виявлено характерні способи реалізації підходу та окреслено загальний алгоритм проектування підходу. Виокремлено особливості впровадження STEAM підходу для вищої освіти.

Ключові слова: інтеграція; рівні інтеграції; STEAM підхід; спеціальність; професійна підготовка; вища освіта.

Літ. 11.

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

Oleh Stechkevych, Ph.D.(Pedagogy), Senior Research Fellow Associate Professor of the Pedagogy and Innovative Education Department, Lviv Polytechnic National University

IMPLEMENTATION FEATURES OF STEAM APPROACH IN HIGHER EDUCATION

The scientific basis of the STEAM approach research and the practice of its implementation in higher education are analyzed. The role of integration of multidisciplinary knowledge in the professional training of competitive specialists, which meets the modern requirements of the labour market and the concept of sustainable development, has been clarified. Changes in professional training are associated with the use of different methods of cognition, which affect the increase of activity, development of critical, visual, creative thinking, professional self-development. The basic theoretical and methodological principles of integration in the context of the STEAM approach are substantiated, which focus on the appropriate choice of the model of integration taking into account the peculiarities of professional activity and the potential of academic disciplines. Based on the analysis of holistic practices of implementation of the STEAM approach in the educational process of higher education, the most characteristic ways of implementation and features of application in vocational education were identified. Peculiarities of STEAM approach implementation in higher education are highlighted. It is established that for non-artistic professions there should be a clear awareness of the feasibility of its implementation, which is solved by finding common ground between the interaction of the professional industry with S.T.E.A.M. spheres. At the same time, artistic specialties should expand the possibilities of professional activity with modern technological tools. The special role of the humanities in higher education is related to the possibility of deepening and expanding the worldview in the direction of sustainable development of society. The humanities are a source of concepts that go beyond disciplines and provide a basis for integrating knowledge from STEM fields.

Keywords: integration; levels of integration; STEAM approach; specialty; professional training; Higher Education.

Постановка проблеми. Ускладнення техніко-технологічної бази суспільства пов'язане з використанням усе складніших технологій, які потребують від фахівців не лише різноманітних знань і вмінь, здатностей, але й особистісних якостей, що обумовлюють творчу професійну діяльність.

Економічний успіх промислово розвинутих

країн пов'язується з реформами наукової освіти на основі досліджень у когнітивній психології та педагогіці, новими концепціями навчання і змінами характеру професійної діяльності. Стимулювання інтересу до наукової освіти актуалізує пошук нових підходів до навчання. Якщо порівняти можливості окремих дисциплін, орієнтованих на конкретні технології, та STEM і STEAM підходи у навчанні,

то останні дають змогу більш цілісно готувати майбутніх фахівців до роботи у професійному середовищі з урахуванням об'єктивних зовнішніх впливів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Модернізація змісту та оптимізація навчального матеріалу за допомогою сучасних інструментів завжди були в центрі уваги вітчизняних і зарубіжних учених. Інтеграція як методологія та інструментальний засіб допомагає формувати навчальні курси і динамічні системи на основі її законів та їх наслідків за певними алгоритмами. Досліджувались різні аспекти інтеграції: теоретико-методологічні проблеми інтеграції (С. Гончаренко, Р. Гуревич, І. Козловська, Ю. Козловський, М. Лазарєв); інтеграція в професійній освіті (Н. Абашкіна, Л. Васіна, С. Романова, Л. Пуховська, О. Стечківич, Т. Якимович); гуманітаризація природничих і технічних дисциплін (Л. Клімашевський, Е. Носенко, Л. Сліпчишин, Г. Шестопапов); дослідження з STEM і STEAM освіти (О. Будник, Г. Єльнікова, Д. Коломієць). **Перехід від міждисциплінарного до трансдисциплінарного підходу** актуалізував дослідження нових сфер освіти – STEM і STEAM. Найбільш ґрунтовні дослідження з цих сфер освіти проведені закордонними вченими, зокрема такими як: Р. Бернштайн (R. Root-Bernstein), І. Поллок (I. Pollock), Дж. Мьюррей (J. Murray), Дж. Якман-Лі (G. Yakman Lee) та ін. Водночас як закордоном, так і в Україні недостатньо розкриті особливості та способи впровадження STEAM підходу в професійну вищу освіту, що й зумовило вибір теми дослідження.

Мета статті: на основі аналізу наукового доробку зарубіжних і вітчизняних вчених та освітнього досвіду виокремити особливості впровадження STEAM підходу для вищої освіти. **Завдання:** обґрунтувати основні теоретико-методологічні засади інтеграції різнопредметних знань у контексті STEAM підходу; проаналізувати освітню практику впровадження STEAM підходу для різних фахів у вищій освіті; розглянути характерні способи впровадження та окреслити алгоритм проектування підходу; виокремити особливості впровадження підходу для вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Основними рушійними силами економічного успіху в ХХІ ст. є: орієнтація на майбутні робочі місця, для яких обов'язковою є ІТ компетентність і особливі (м'які) уміння, що мають психологічну природу (здатності творчо і критично мислити, працювати в команді, активно слухати та ін.); освіта для стабільного розвитку, яка є міждисциплінарною,

спрямованою на навколишнє середовище, суспільство, культуру та економіку, на розвиток здібностей вищого порядку. У цьому контексті впровадження STEAM підходу сприяє трансформації навчання за допомогою різних способів пізнання: культурного самопізнання, пізнання відношення, критичного, візуального, етичного та через дію [11].

Потреба в інноваціях, що змінюють світ у напрямі досягнення сталого розвитку, актуалізує створення в освітніх закладах такого навчального середовища, в якому індивідуальна творчість кожного здобувача зможе перейти на продуктивний рівень, використовуючи різні нововведення. У роботах [1; 4; 8; 9] звернено увагу на те, що в інформаційному суспільстві змінюється парадигма освіти і актуалізується необхідність переосмислення ролі образності, візуальності та мистецтва. Нові техніки і технології, що використовуються для формування системи знань на засадах мистецтва, апелюють до емоційного зв'язку з інформацією водночас із естетичною привабливістю, і забезпечують варіативні грані її розуміння.

Методологічною основою STEM і STEAM підходів в освіті є інтеграція, яка здійснюється за рахунок міждисциплінарного зв'язку основних наукових сфер – природничі науки (*Science*), технології (*Technology*), проектування (*Engineering, дизайн*) і математика (*Mathematics*) та мистецтва/гуманітарні науки (*Arts*). Це забезпечує холистичний підхід до освітньої системи, який формує цілісну особистість (за концепцією В. Рибалки).

Упровадження STEM і STEAM підходів в освітню практику викликає багато запитань методологічного, епістемологічного, психолого-педагогічного та методичного характеру. Сьогодні ще відсутня ясність зв'язку поняття “мистецтва” для кожного з них і, відповідно, використовуються різні концепції для пояснення необхідності його впровадження на різних рівнях освіти. Багато науковців, зокрема у вищій професійній освіті, вважають, що він підсилює, гуманізує STEM підхід [5; 11].

Для наукової, професійної освіти важливим питанням є педагогічні та навчальні наслідки міждисциплінарного, а ще більше трансдисциплінарного мислення майбутніх фахівців. Оскільки освіта має соціальний характер, вона повинна відповідати певним очікуванням суспільства, що й визначає її ключові тенденції. Соціальна роль STEM пов'язана з: прийнятою моделлю промислового розвитку, впливом економічних вимог на формування освітніх програм, вихованням науково грамотних

і творчих громадян, які вибирають STEM професії. А роль STEAM залежить від того, який зв'язок переважає: мистецтво в STEM чи STEM у мистецтві (донорний чи акцепторний зв'язок).

Ми погоджуємося з думкою вчених [4, 10–13], що цілі STEM і STEAM підходів є різні, а точки дотику між ними треба шукати в розумінні творчості та значенні мистецтва для кожного рівня освіти і профілів.

STEAM розглядається як вагомий механізм підвищення конкурентоспроможності фахівців на ринку праці, що можна аргументувати так: мистецтво покращує когнітивні показники у всіх предметних галузях, а STEAM підвищує навчальні досягнення з різних дисциплін включенням до них різних елементів розв'язування проблем; поєднання наукової освіти і мистецтва радше сприяє появі інновацій завдяки цілісному (холістичному) підходу; STEAM є мотиватором до опановування STEM професій і формує всебічно розвинутих, працездатних працівників [4, 28].

У роботі [1, 15] наголошено, що передовсім потрібно у терміні “мистецтво” вбачати акт створення, виготовлення важливої для суспільства нової речі, а не лише те, що має тільки художню природу. Акцент на діяльнісній природі творення сприяє переосмисленню STEM у напрямках від опису до досвіду, від продуктів знання до процесів пізнання, від споживання знань до їх виробництва. Осмислення досвіду та процесів пізнання і виробництва знань орієнтує, зі свого боку, на їх гуманітарний характер і психологічну основу, роль особистісних якостей і здатностей.

STEM (STEAM) – це орієнтована на предметні галузі дидактична конструкція, що формує мислення, в якому процеси оперують моделями і досліджують зв'язки між ними. Предметні галузі, які відносять до мистецтва (А), через художні методи і властиві суто гуманітарним дисциплінам методи формують спостережливість, сприйнятливність, чуттєвість, уважність, вчать бачити, візуалізувати, розуміти й узагальнювати, тобто формуються психологічні якості та властивості, необхідні людині в творчій діяльності. Оскільки творчість присутня і в технічній, і в художній сферах, то через вплив художніх методів можна підвищити рівень образності матеріальних об'єктів, перейти до творчої інтерпретації їхніх матеріальних і нематеріальних характеристик. Важливими регуляторами творчого сприймання є інтереси, мотиви, переконання, цінності та вольові зусилля людини.

У колективній праці [4, 65–66] було здійснено

спробу на прикладі кількох регіонів Великої Британії дослідити педагогічний потенціал і завдання STEAM освіти в XXI ст., виявити шляхи переходу до відповідального, динамічного та інклюзивного навчання, а також вплив підходів, заснованих на мистецтві, на зміни наукових концепцій до STEM. За результатами цього дослідження зроблені висновки: 1. Змінились уявлення про знання в науковій та мистецькій сферах, що викликало конфлікт між когнітивним і STEM та STEAM підходами до освіти. Мистецтво розглядається як джерело потенційно можливих способів пізнання, бачення і відносин, але водночас обмежується науковий контекст. 2. Актуальною проблемою є зв'язок між формальною і неформальною освітою та доступом до них. STEAM підхід краще реалізується в неформальному і проєктному навчанні. 3. Засновані на мистецтві підходи і креативна педагогіка сприяють міждисциплінарному та інклюзивному навчанню. Ці висновки орієнтують на доцільні форми, методи і технології навчання та особистісне ставлення педагогів і студентів.

Методичні аспекти упровадження STEAM підходу в освітню практику залежать від розуміння викладачами змісту навчального контенту для конкретного рівня освіти та способів зв'язування виокремлених сфер. Щоб зрозуміти, як реалізуються ці способи, розглянемо такі приклади.

У роботі [2] розглядається модель організації STEAM навчання у вищій освіті на прикладі підготовки майбутніх вчителів початкових класів. Для цієї мети автори вибрали актуальну для громади екологічну тему, яку досліджували в формі міждисциплінарного проєкту. Наведено методіку створення інтегрованого змісту STEAM навчання з урахуванням партнерських зв'язків між закладом вищої освіти, середніми школами і громадою. Оскільки ініціаторами були викладачі математики і природничих наук, вони створили основний контент, який у подальшому доповнювався зв'язками з технікою, технологією і мистецтвом. З кожного напрямку було виокремлено той контент, що інтегрується, або завдання, при виконанні якого відбувається інтеграція. Ключовими умовами усієї роботи були: узгодження програм основних дисциплін (математики і природничих наук) і наукове спрямування навчання з широким використанням статистично-математичних методів. У статті наголошено, що найкраще впроваджують STEAM ті викладачі, які мають ґрунтовні педагогічні знання, розуміють зв'язки між галузями, вміють використовувати технології, керувати студентським

колективом. Роль партнерства викладачів полягає у тому, що за допомогою різного змісту створюється педагогічний досвід, який відповідає чинним стандартам з дисциплін і вимогам освітньої програми. На думку авторів, найкраща модель інтеграції з'являється тоді, коли залучають багато експертів з галузей STEAM.

Досвід використання мистецтва при вивченні природничих наук студентами-гуманітаріями висвітлено в праці [5]. З 2009 р. у коледжі Ваньє (Монреаль, Канада) реалізували проєкт "Мистецтво і наука", який мав на меті підвищити інтерес до науки, розвинути уяву і креативність студентів-гуманітаріїв. Для його впровадження був використаний курс "Історія науки", в якому інтегрувались попередні знання студентів з історії, філософії і мистецтва зі змістом курсу природничих наук (хімія). Провідною ідеєю проєкту було порівняння і протиставлення сучасних змін наукових парадигм з еволюцією уявлень у візуальному мистецтві та виявлення основних закономірностей, що пов'язують природничі науки і візуальне мистецтво. Дидактична концепція ґрунтувалася на тому, що сучасне розуміння наукової освіти пов'язане із усвідомленням сутності знання, яке розглядається як конструкція з взаємопов'язаних ментальних категорій та абстрактних понять. Вона включає інформацію, істини та принципи для конструювання значень про світ. Відповідно до засад соціального конструктивізму, навчальна стратегія передбачає здобування знань студентами через процес відкриття, під час якого постійно відбувається їх уточнення та обговорення з різних точок зору. Для інтеграції здобутої інформації важливими є потенціали окремих дисциплін та інтелектуальні інструменти, які допомагають взаємодіяти з природою дисципліни. Мистецтво разом з гуманітарними дисциплінами допомагає художньо виразити, контекстуалізувати наукові відкриття і концепції на тлі філософських та історичних точок зору. Це дає можливість відчути дух часу і зрозуміти, що наука і мистецтво взаємно впливають один на одного, а наукове знання є ітераційним, не абсолютним, "базується на ментальних моделях, які мають внутрішні обмеження щодо їх застосування" [5, 50].

Оригінальним є дослідження впровадження STEAM підходу у сферу археології на прикладі бакалаврської навчальної програми курсу стародавньої архітектури в університеті Караманогли Мехмедбей (Туреччина). Археологія є соціальною сферою, яка, на перший погляд, далека від STEM, тому лише через STEM-дію, використання

когнітивних навичок можна дійти розуміння сутності STEM. Відповідно до програми дослідження, було заплановано моделювання архітектури старовинних храмів із використанням тогочасних наукових, технічних, інженерних знань і математичних розрахунків. Щоб виявити вплив STEAM підходу на навчальні досягнення, на початку та в кінці експерименту було проведено опитування на тему "Уявіть собі STEM", яке складалось з двох частин – тесту та візуального зображення STEM в архітектурі. До початку дослідження студенти сприймали STEM як щось безглузде і неправильно ідентифіковане, а після впровадження STEAM діяльності у вигляді практики візуалізації розуміння змінилося, особливо з інженерії, технологій та архітектури. Студенти навчилися краще розпізнавати прості машини і використовувати їх при моделюванні, добре засвоїли тогочасні технології та те, які знаряддя ними виготовлялись, навчилися застосовувати інженерні правила поєднання архітектурних частин для міцності будівлі, проєктувати тривимірні моделі з урахуванням відповідних будівельних матеріалів, застосовувати математичні розрахунки. Актуальність відповідних навчальних досягнень пов'язана з сучасними вимогами до знавців старовинної архітектури як експертів [3].

У Thomas коледжі [7] протягом трьох років реалізувалася програма EDGE (Engage – займатися, Develop – удосконалюватися, Guide – керувати, Empower – давати можливість), яка була орієнтована на підвищення самоорганізації та професійний розвиток студентів. Її важливою складовою був курс "Вступ до STEAM", при вивченні якого відповідно до розробленої програми відбувається інтенсивне навчання методом "занурення". Методика впровадження STEAM підходу передбачала проведення 9–10-годинних занурень за п'ять днів (модулів) на ранній стадії навчання у коледжі. Кожен із модулів був присвячений розгляду протилежних ідей та підходів до розв'язку проблем конкретної галузі, життєписів відомих особистостей та історій відкриття, дослідженню особливостей індивідуальної творчості вчених і мистців тощо. В організації освітнього процесу використовувались різноманітні форми (мінілекції, семінари, розробка проєкту, робота в малих і великих групах, командна робота), методи (діалоги, дискусії, огляди наукових статей і звітів, написання есе, перегляд фільмів, складання описів артефактів, ведення щоденника подій, зустрічі) і технології (занурення, інтерактивні, коучингові). Результати дослідження показали, що впровадження STEAM підходу на

ранніх етапах навчання позитивно вплинуло на розвиток дивергентного і критичного мислення, необхідних для встановлювання міждисциплінарних і трансдисциплінарних зв'язків у професійній творчості.

У статті [6] розглядається застосування STEAM підходу в інженерній освіті на прикладі проекту “Водоочищення” з іноземної мови за професійним спрямуванням на хімічному факультеті Національного технічного університету України “КПІ імені Ігоря Сікорського”. Тема проекту була присвячена комплексній проблемі з водоочищення, для розв'язку якої залучались знання з професійно орієнтованих дисциплін, а для візуалізації і підсилення гуманістичної складової – різні художні методи, пов'язані з гуманітарною сферою. Мистецька складова матеріалізувалися через здатності малювати, складати вірші, створювати бренд і відеоконтент. Для кожної з п'яти частин проекту визначались мета, вміння з англійської мови за професійним спрямуванням, творчі вміння та функціональні завдання з мови. За результатами педагогічного експерименту зроблено висновок, що інтегровані проекти здатні позитивно вплинути на якісний рівень професійної іноземної мови, творчість та співпрацю майбутніх інженерів.

На основі аналізу розглянутих цілісних практик впровадження STEAM підходу в освітній процес вищої школи були виявлені найбільш характерні способи реалізації та особливості застосування у професійній освіті.

Упровадження STEAM може відбуватися різними способами: координацією навчальних програм з різних дисциплін, для яких спільною є форма навчальної роботи (проект, курсова робота, диплом), що частково виконується на теоретичних заняттях і в позааудиторний час; реалізація комплексного проекту з професії у позанавчальний час з урахуванням мотивації студентів; використання окремих елементів S.T.E.A.M. сфер відповідно від мети, яку поставив викладач та ін. Щоб вибрати доцільний спосіб, можна використати такий алгоритм: визначити цілі впровадження підходу; проаналізувати потенціал дисципліни та вибрати модель інтеграції (акцепторна дисципліна та донорні дисципліни чи сфери, окремі елементи, акцент на аудиторну чи поза аудиторну / позанавчальну роботу); знайти відповідний контент в дисципліні та в S.T.E.A.M. сферах для реалізації цілей; встановити зв'язки на різних рівнях інтеграції (від міждисциплінарного до трансдисциплінарного); розробити завдання та критерії оцінювання. Водночас більше спостерігається прикладів використання

викладачами окремих елементів STEAM в межах однієї дисципліни, оскільки остаточне рішення про застосування залежить від педагога.

Основні особливості впровадження STEAM підходу у вищу освіту:

1. Для немистецьких фахів має бути чітке усвідомлення доцільності впровадження підходу. Це вирішується через знаходження точок дотику взаємодії професійної галузі зі S.T.E.A.M. сферами. Мистецтво як сфера художньої творчості актуалізує в людини дивергентне, інтуїтивне та візуальне мислення, які зі свого боку, підсилюють абстрактне та дискурсивне мислення, що спрямовані в основному на наукову і технічну творчість. Тому різні діаграми, моделі (особливо тривимірні), математичні зображення, художні аналогії навіть через свою ітеративність здатні показати у фокусі найсуттєвіше. У цьому аспекті застосування різних елементів художньої творчості здатне позитивно вплинути на мисленнєві процеси, а значить і на когнітивні навички та навчальні досягнення.

2. Особлива роль гуманітарних дисциплін у вищій освіті пов'язана з можливістю поглиблення і розширення світогляду у напрямі сталого розвитку суспільства. Гуманітарні дисципліни є джерелом понять, які виходять за дисциплінарні межі і забезпечують базу для інтеграції знань з галузей STEM. Вони стають трансдисциплінарними і важливими для усіх дисциплін. Найбільшими донорами понять є філософія і психологія. Використовуючи їхні поняття, на основі професійно орієнтованого контенту розвивають творче, критичне і дизайн мислення, здібності та вміння, професійно важливі якості.

3. Вища освіта формує еліту суспільства, яка має бути не лише здатною творчо працювати в професійній сфері, але й відповідати за свої рішення, що потребує цілісного розгляду як передумов, так і наслідків. У цьому аспекті STEAM забезпечує цілісний підхід до розгляду професійної проблеми незалежно від профілю підготовки. Психологічною основою цілісного підходу є механізм взаємодії раціонального та образного мислення, який дозволяє працювати з різними типами образів та образними структурами, оперувати образністю та предметністю під час вирішення проблеми.

4. Необхідність урахування особливостей сучасних трендів в суспільстві та виробництві, ускладнення професійної діяльності, зростання ролі візуальної інформації та умінь нею користуватись актуалізували необхідність розвитку візуальної компетентності фахівців різних профілів підготовки. Розвинений візуально-

просторовий інтелект, спираючись на зорове зображення, сприяє виникненню нових образів, а значить і появі нових інновацій.

Висновки. Таким чином, аналіз зарубіжної та вітчизняної освітньої практики впровадження STEAM підходу для різних фахів у вищій освіті показав, що зміни у напрямі досягнення сталого розвитку актуалізують потребу переведення індивідуальної творчості кожного фахівця на продуктивний рівень. Одним із ефективних підходів до розв'язання цього завдання визнано холістичний підхід, який на практиці реалізується через STEM і STEAM освіту. У вищій освіті є певні особливості його впровадження, пов'язані з фаховими обмеженнями. Доцільність впровадження виявляється у тому, що завдяки використанню нових способів пізнання на якісно новий рівень переходить можливість впливу на когнітивні навички і навчальні досягнення майбутніх фахівців. Оскільки є різні способи впровадження як самого підходу, так і його елементів, ключові ролі виконують характер навчального контенту та викладач. **Перспективи** подальших досліджень убачаємо в обґрунтуванні науково-методичного супроводу впровадження STEAM підходу при підготовці інженерів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Boeckel, J. Van (2015). Angels talking back and new organs of perception: Art-making and intentionality in nature experience. *Visual Inquiry: Learning and Teaching Art*, 4(2), pp. 111–122. [in English].
2. Bush, S.B. & Cook, K.L. (2016). Constructing Authentic and Meaningful STEAM Experiences Through University, School, and Community Partnerships. *Journal of STEM Teacher Education*. Vol. 51, Iss. 1, Article 7. DOI: doi.org/10.30707/JSTE51.1Bush <https://ir.library.illinoisstate.edu/jste/vol51/iss1/7> [in English].
3. Cevik, M. (2018). From STEM to STEAM in ancient age architecture. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*. 10(4), pp. 221–240. [in English].
4. Colucci-Gray, L., Burnard, P., Cooke, C., Davies, R., Gray, D. & Trowsdale, J. (2017). Reviewing the potential and challenges of developing STEAM education through creative pedagogies for 21st learning: how can school curricula be broadened towards a more responsive, dynamic, and inclusive form of education? BERA. <https://jotrowsdale.files.wordpress.com/2017/11/bera-research-commission-report-steam.pdf> [in English].
5. Lima J. & Timm-Bottos, J. (2018). This is not a Pipe: Incorporating Art in the Science Curriculum *The Journal of Teaching and Learning*. Vol. 11, No. 2 (The STEAM Issue). pp. 43–60. <http://dx.doi.org/10.22329/jtl.v11i2.5063> <http://www.uwindsor.ca/jtl> [in English].
6. Pollard, D. & Olizko, Y. (2019). Art and ESP integration in teaching ukrainian engineers. *Advanced Education*. Special Issue 11. pp. 68–75. DOI: 10.20535/2410-8286.147539 [in English].
7. Richard L. Biffle. (2016). Introduction to STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics) – Course Design, Organization and Implementation. 06. <https://thomasstorage1.blob.core.windows.net/wp-media/2017/09/RLB3-STEAM-Article-2016-D8-copy.pdf> [in English].
8. Rolling, J. H., Jr. (2008). Rethinking Relevance in Art Education: Paradigm Shifts and Policy Problematics in the Wake of the Information Age. *International Journal of Education & the Arts*, 9(1), pp. 1–18. [in English].
9. Roughley, M., Smith, K. & Wilkinson, C. (2019). Investigating new areas of art-science practice-based research with the MA Art in Science programme at Liverpool School of Art and Design, Higher Education Pedagogies, 4:1, pp. 226–243. DOI: 10.1080/23752696.2019.1583072 [in English].
10. STEAM into STEM: Linking to the Australian Curriculum. <http://www.acsa.edu.au/pages/images/STEAM%20into%20STEM%20Linking%20to%20the%20Australian%20Curriculum.pdf> [in English].
11. Taylor, P.C. (2018). Enriching STEM with the arts to better prepare 21st century citizens. *American Institute of Physics Conference Proceedings*. 1923, 020002. <https://doi.org/10.1063/1.5019491> [in English].

Стаття надійшла до редакції 10.02.2022



“Знання – настільки дорогоцінна річ, що їх варто здобувати з будь-якого джерела”.

Абу-ль-Фарадж
видатний сирійський вчений- енциклопедист



УДК 373.5.015.31:172.15

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.255993>

Ольга Гершуненко, пошукач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Дмитро Пащенко, доктор педагогічних наук, професор
професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Наталія Примаченко, кандидат педагогічних наук
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

РЕСУРСИ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЛЦЕЮ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті йдеться про необхідність формування громадянської активності ліцеїстів, обґрунтовуються погляди на освітнє середовище закладу освіти різними вченими, розглядаються критерії освітнього середовища для формування громадянської активності; визначаються основні сутнісні характеристики освітнього середовища та необхідні ресурси для формування громадянської активності ліцеїстів.

Ключові слова: громадянська активність; освітнє середовище; критерії освітнього середовища для формування громадянської активності старшокласників; ресурси освітнього середовища, сутнісні характеристики освітнього середовища.

Літ. 11.

Olga Gershunenko, Searcher of the Pedagogy and Educational Management Department
Uman Pavlo Tychna State Pedagogical University
Dmytro Pashchenko, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Professor of the Pedagogy and
Educational Management Department Uman Pavlo Tychna State Pedagogical University
Nataliia Prymachenko, Ph.D. (Pedagogy), Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

RESOURCES OF THE LIGHTING CENTER OF THE LYCEUM FOR THE FORMATION OF THE PUBLIC ACTIVITY OF YOUTH STUDENTS

The article considers four areas of studying the environment as one of the factors in the development of students' personality; environment as a factor influencing the formation of the child's personality: the environment as an object of pedagogical influence, and as an active force: the environment is necessary for the formation of personality in the right direction for society, using both organized and natural influences; environment, in particular the social environment that affects the development of the child's personality. The article also analyzes the different views of scientists in the educational environment aimed at the formation of civic activity. The civic activity of a high school student is defined as an integral quality that ensures his readiness for active, conscious and responsible participation in society, based on respect and trust in citizens, society and institutions of government and able to constructively build relationships with himself, others and society. The essential characteristics of the educational environment that creates conditions for the formation of civic activity of lyceum students are analyzed.

The following criteria have been identified that would help determine whether the educational environment creates conditions for self-development of lyceum students and show their civic activity: saturation (resource potential); structure (method of organization); social and psychological security of the environment, free from the manifestation of psychological and pedagogical violence, which may be manifested in the emotional, personal and communicative characteristics of its subjects; the presence of positive emotional experiences; functional comfort; ergonomics.

The analysis of the peculiarities of the educational environment of the lyceum, allowed to identify the following essential characteristics: the social-partnership nature of relations and interaction with the subjects of the educational process, public organizations; openness; developing character; security. The structured and resource-rich educational environment of the lyceum creates conditions for the development of lyceum students and the formation of their civic activity, which determines its purpose and functional purpose, in the context of the subject culture of society. The educational environment of the lyceum is a managed and at the same time flexible factor, which indirectly influences the processes of formation of civic activity of lyceum students.

Keywords: civic activity; educational environment; criteria of the educational environment for the formation of civic activity of high school students; educational environment resources, essential characteristics of the educational environment.

Постановка проблеми. Розвиток українського суспільства характеризується стрімкими змінами у багатьох сферах: трансформуються суспільна свідомість; реалізується курс для будівництва правової держави, демократичного суспільства, економіки; переглядається система

соціальних і громадянських цінностей та установок [2]. Аналіз нормативно-правових актів України, дає підставу для висновку, що громадянська освіта, державно-громадське управління, формування громадянської активності учнів стали пріоритетними напрямками державної політики у сфері освіти.

В умовах модернізації соціальної сфери, економічних та правових відносин формується новий тип освітньої системи, яка своєю метою ставить підготовку випускників школи, які вміють не лише адаптуватися до сучасних політичних, правових, економічних, соціокультурних змін у суспільстві, а й могли б стратегічно прогнозувати, планувати і визначити свою громадянську позицію, виявляти громадянську активність [5].

Метою статті є ознайомлення з ресурсами освітнього середовища ліцею для формування громадянської активності учнівської молоді.

Аналіз актуальних досліджень. Як свідчить вивчення й аналіз літературних джерел, проблема формування громадянської активності учнівської молоді довгий час не була предметом спеціального дослідження.

Окремі питання, пов'язані з нею, вивчали І. Бех, О. Лютак, С. Панченко, Р. Пасічняк, Л. Потапчук, С. Походенко, Л. Тодорів, А. Швидкий та ін. Важливим напрямом наукових пошуків у галузі педагогіки є дослідження й узагальнення проблем громадянського виховання учнів у працях таких авторів, як Т. Богданова, Ю. Бухалов, Б. Вульф, Ю. Гришаєва, О. Зосимовський, В. Коган, Т. Лапіна, Л. Марченко, В. Мордкович, Т. Мальковська, Л. Панфілова, Л. Титаренко, О. Якуба та ін. Проблеми громадянської освіти учнів в теорії та практиці педагогіки розглядали С. Абрамова, Л. Білик, С. Бойченко, О. Варецька, В. Вдовиченко, І. Грабовський, О. Гуренкова, Л. Канішевська, М. Колесник, Л. Корінна, О. Король, Т. Коростильова, І. Костицька, В. Ксоковський, Т. Кучер, О. Любарська, Л. Манчуленко, І. Магузова, Л. Назаренко, В. Панок, Л. Пістунова, О. Познанська, Ю. Привалов, Н. Ситнікова, В. Скутіна Г. Тарасенко та ін.

Виклад основного матеріалу. На формування громадянської активності учнів впливають різноманітні чинники як зовнішні, так і внутрішні (соціальні, шкільні, сімейні тощо). Визначальним чинником, що впливає на формування громадянської активності, на думку А. Абакумова, О. Назарчук, В. Панова, В. Ясвіна, виступає освітнє середовище. Вітчизняні вчені особливу увагу приділяють проблемі розмежування понять “середовище” та “освітнє середовище”, зважаючи на їх різний виховний та освітній ресурс [8].

У тлумачному словнику “середовище” визначається як соціально-побутові умови, обстановка, і навіть сукупність людей, пов'язаних спільністю цих умов. Середовище – це реальна дійсність, за умов якої відбувається розвиток людини [9].

Уперше вчені зацікавились середовищем що оточують людину, та відносинами, які складаються між середовищем й особистістю, на рубежі XIX – XX ст. в Німеччині. Засновником “середознавства” був Адольф Бузман, якого цікавили фактичні відомості про середовище та співвідношення середовища та вихованості [8].

У 20–30 рр. XX ст. вивчення середовища як одного із чинників розвитку особистості школярів відбувалося у трьох напрямках. Представники першого (А. Калашніков, А. Пінкевич) розглядали середовище як фактор впливу на формування особи дитини. Вчені намагалися з'ясувати: 1) як зовнішнє довкілля впливає на формування особистості дитини; як у ньому виявляються прогресивні, шкідливі, реакційні навички поведінки; чи залежать навички від соціально-економічного ставлення; суспільну необхідність ідентифікації тих чи інших якостей поведінки; 2) методи організації педагогічного керівництва цим впливом, зазначаючи, що виховний процес відбувається у суспільстві та для суспільства.

А. Калашніков в організованому педагогічному процесі виділяє три основні компоненти: 1) дитячий колектив; 2) виховне середовище (шкільне та позашкільне) 3) організатора педагогічного процесу [8]. А. Пінкевич розглядає педагогічний процес як тричленну систему “об’єкт – середовище – суб’єкт” і зазначає, що “у всякому педагогічному впливі можна розрізнити три моменти: 1) того чи тих, хто є організатором цього впливу; 2) того чи тих, хто перебуває під впливом суб’єкта, і, нарешті, 3) те середовище, яке створюється з метою педагогічного впливу” [6, 77].

Другий напрям дослідження середовища був представлений у працях М. Крупеніна, О. Медінського, В. Шульгіна та ін. Вони досліджували середовище і як об’єкт педагогічного впливу, і що діє поряд [8].

Третій напрям дослідження середовища представлено в роботах Н. Крупської та А. Луначарського, які вважали вивчення середовища необхідним для формування особистості у потрібному для суспільства напрямі, використовуючи при цьому як організовані, так і стихійні впливи [8]. На їхню думку, для успішного педагогічного керівництва соціальним формуванням особистості школяра, необхідно вивчати мікро- і макросередовища, визначити їхню

РЕСУРСИ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЛІЦЕЮ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

специфіку. Обов'язковим, вони вважали, тісний зв'язок життя мікросередовища з усіма процесами, які відбуваються в країні, та всіма доступними засобами включення школи в активну боротьбу за побудову нового суспільства [6].

Згодом з'явився ще один, четвертий напрям досліджень, представлений роботами П. Блонського, Л. Виготського, Н. Йорданського, С. Шацького, які вивчали безпосередній вплив середовища, зокрема соціального оточення, в розвиток особистості дитини. Л. Виготський зазначав, що "...соціальне середовище містить у собі безліч найрізноманітніших сторін і елементів. Елементи завжди перебувають у найжорстокішому протиріччі й боротьбі один з одним, і все середовище має розумітися не як статична, первісна і стійка система, але як динамічний процес, що діалектично розвивається" [1, 124]. С. Шацький, визнаючи величезну роль середовища, вважав його цінним виховним чинником, який опосередковано впливає на життя дитячого співтовариства у шкільництві та формування характеру школярів [1].

Освітнє середовище розглядалося дослідниками Д. Івановим, А. Мудрик, Т. Ромм, І. Сулімою, С. Шацьким, В. Ясвіним та ін. передусім як необхідна умова становлення та розвитку особистості, що визначає характер життєдіяльності індивіда. Вчені розглядали розвиток особистості учнів як процес, що здійснюється у взаємодії з освітнім середовищем, у ході якого відбувається не тільки присвоєння заданих ззовні норм і цінностей, але й їх індивідуальне конструювання на основі освоєння і перевизначення смислів [4].

Досліджуючи різні аспекти освітнього середовища, Н. Богомолова та О. Назарчук звертають увагу на необхідність активного використання вчителями його ресурсів. Активність вчителів повинна бути спрямована на актуалізацію соціально-важливих цінностей і потреб учнів та дезактуалізацію у свідомості їхніх цінностей та потреб асоціального характеру [6, 8]. На їхню думку, середовище опосередковує дитину спектром можливостей першого та другого порядку. Середовище першого порядку надає можливості, які уможливають споглядання, змагання, спілкування тощо. Середовище другого порядку створює умови, які дають можливість щось мати і вміти. Можливості середовища як першого, і другого порядку створюють умови для формування громадянськості особистості [6].

Проте, як показав аналіз психолого-педагогічної літератури, хоча феномен соціального середовища досить добре вивчений

у педагогіці, проблеми використання ресурсного потенціалу освітнього середовища освітнього закладу для формування громадянської активності учнів ще мало досліджені. Тому важливо визначити ресурси освітнього середовища сучасного ліцею, які дають змогу реалізувати ідеї гуманізації та громадянської освіти у процесі формування громадянської активності старшокласників.

Сучасну громадянську освіту учнів Н. Жидкова визначає як спільну діяльність вчителів та учнів щодо створення освітнього середовища для засвоєння учнями правових знань, формування умінь та соціальних навичок, набуття позитивного соціального досвіду, розвитку громадянських компетентностей в освітньому процесі школи. Метою громадянської освіти, на її думку, є закладення основ правової й політичної культури учнів, сприяння формуванню їхньої громадянської активності [7].

Ми громадянську активність старшокласника розглядаємо як інтегральну якість, що забезпечує його готовність до активної, свідомої та відповідальної участі в життєдіяльності суспільства, засновану на повазі та довірі до громадян, суспільства та інститутів державної влади та здатних конструктивно вибудовувати відносини з самим собою, іншими та навколишнім соціумом. Виходячи з визначення, випливає необхідність розуміння того, якими сутнісними характеристиками має володіти освітнє середовище, що створює умови для формування громадянської активності ліцеїстів.

О. Назарчук виділяє такі сутнісні характеристики освітнього середовища, як: інтегративність; універсальність; широкість; відкритість; взаємодія локальних освітніх середовищ [8]. Ці характеристики, на нашу думку, є важливими, і їх необхідно враховувати в контексті інноваційних змін в освіті, які створюють сприятливі умови для соціального й морального розвитку ліцеїстів, їхнього активного залучення до розв'язання суспільних проблем та формування громадянської активності.

Визначаючи як сутнісні характеристики освітнього середовища комфортність, інтегральну креативність, активність, продуктивність, Л. Семенюк, звертає увагу педагогічних працівників на проблему взаємодії учнів з освітнім середовищем. Вона зазначає, що старшокласник у процесі взаємодії із освітнім середовищем розв'язує завдання щодо забезпечення своїх потреб та інтересів, використовує його як захист від руйнівних впливів зовнішнього середовища. На її думку, підтримка комфорту в освітньому

середовищі залежить від педагога, його духовно-моральних якостей, громадянської активності, яка дає змогу визначити міру насиченості та якості інформаційних потоків у середовищі [11]. О. Баранков поняття інтегральної креативності трактує як особливу характеристику освітнього середовища, що виражається у здатності підтримувати навчання, творчу, громадянську активність учнів, стимулювати естетичний відгук, гуманне ставлення до навколишнього світу та творчий пошук розв'язання поставлених проблем [4]. В. Сазонов характеризує освітнє середовище як "розвиткову", "творчу", стверджувальну систему, яка створює умови для розвитку в учнів певних здібностей, освоєння компетенцій, найкращих можливостей для самоактуалізації і самореалізації особистості [9]. У такому середовищі учень має можливість вибирати й пробувати здійснювати різні види діяльності, а саме: соціальне чи громадянське проєктування, самоврядування, дослідницьку діяльність, що уможлиблює формування громадянської активності [3].

Погоджуємося з думками авторів, що ці характеристики освітнього середовища сприяють утвердженню в учнівському колективі соціально значимих цінностей та поваги до традицій освітнього закладу.

Чотири типи сучасного освітнього середовища, що мають різний характер впливу на старшокласників та формування їхньої громадянської активності виділяє М. Савченко, це – доброзичливе середовище, в якому учні усвідомлюють себе суб'єктами діяльності; формалізоване середовище, яке організується дорослими для дітей, але без їх активної участі, з переважанням позиції "дитина – об'єкт виховання"; аморфне, з відсутністю гуманних відносин між людьми; агресивне, що виштовхує дитину за межі школи [10]. Ці характеристики допомагають виявити потенціал освітнього середовища та використати його для формування громадянської активності.

Психологи (І. Абакумова, І. Баєва, І. Бех, В. Панов та ін.), вивчаючи освітнє середовище закладу освіти, особливу увагу приділяли виявленню його сутнісних характеристик. Вони виділили такі якісні показники: емоційність, соціальну активність, домінуючість, узгодженість, мобільність, керованість, неоднорідність, незалежність, відкритість, комунікативність, взаємопов'язаність, згуртованість [5].

Нам імпонує думка І. Бека, що освітнє середовище може розглядатися як розвиткове, якщо воно забезпечує можливість задоволення та розвитку суб'єктом своїх потреб на всіх

ієрархічних рівнях; а також допомагає засвоєнню особистістю соціальних цінностей та органічної трансформації їх у внутрішні цінності, що особливо важливо у процесі формування громадянської активності учнів [5]. Увесь комплекс таких можливостей, що забезпечуються конкретним освітнім середовищем, і становить його розвитковий психолого-педагогічний потенціал.

Визначаючи розвитковий характер освітнього середовища, ми зупинилися на таких критеріях, які допомагали б визначити, чи створює освітнє середовище умови для саморозвитку ліцеїстів та проявити їхню громадянську активність. Стосовно системи ліцею було виділено такі критерії: насиченість (ресурсний потенціал); структурованість (спосіб організації); соціально-психологічна безпека середовища, вільного від прояву психологічного та педагогічного насильства, яке може виявлятися в емоційно-особистісних та комунікативних характеристиках її суб'єктів; наявність позитивних емоційних переживань; функціональна комфортність; ергономічність.

Проведений нами аналіз особливостей освітнього середовища ліцею, у якому створюються умови для формування громадянської активності учнівської молоді, дав підставу виділити такі його сутнісні характеристики:

- соціально-партнерські відносини та взаємодія із суб'єктами освітнього процесу, громадськими організаціями, характеризує сферу відносин взаємодії в контексті соціокультурної ситуації розвитку;

- відкритість – забезпечує обмін інформацією між зовнішнім та внутрішнім середовищем ліцею, можливість розширення освітнього середовища залежно від індивідуальних освітніх інтересів, потреб учнів;

- розвитковий характер, що визначає можливість для саморегуляції, самореалізації та самовизначення учнів; для засвоєння особистістю соціокультурних цінностей громадянського суспільства;

- безпека – забезпечує свободу від прояву психологічного та педагогічного насильства, створює можливість ліцеїстам і педагогам конструктивно взаємодіяти та вибудувати гуманні відносини.

Освітній простір, спрямований на формування громадянської активності учнівської молоді, передбачає виявлення ресурсного потенціалу освітнього процесу ліцею, а саме: змістово-структурний освітній ресурс; змістовно-методологічний освітній ресурс; виховно-освітній ресурс; методико-технологічний освітній ресурс.

РЕСУРСИ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЛІЦЕЮ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Змістово-структурний освітній ресурс формування громадянської активності ліцеїстів передбачає конструювання освітнього процесу, що сприяє засвоєнню студентами громадянських знань, громадянських цінностей. Це стосується визначення змісту освітнього процесу ліцею, його структури з урахуванням впливу сучасних чинників. Один з компонентів змістово-структурного освітнього ресурсу формування громадянської активності ліцеїстів – навчально-виховні модулі, які ми розглядаємо як ресурси-засоби: модуль викладання суспільних дисциплін, які передбачають використання особистісно орієнтованих педагогічних технологій, спецкурси; модуль окремих громадянських тем або проблем, що вивчаються у межах гуманітарних предметів; модуль організації позанавчальної діяльності, яка сприяє розвитку громадянської активності ліцеїстів; освітні програми в експериментальній роботі представлені як ресурси-засоби, їх цілі пов'язані з характеристикою громадянських компетентностей, способами їх формування, відбором навчального матеріалу.

Визначені умови перетворення освітнього процесу ліцею на ресурс формування громадянської активності ліцеїстів: зацікавленість ліцею у формуванні громадянської активності учнівської молоді, використання методів психолого-педагогічної діагностики, знання типів ліцеїстів за ознакою прояву в них громадянської активності, знання рівнів сформованості громадянської активності старшокласників, створення варіативних освітніх програм, які виступають процесуальними характеристиками громадянської освіти, наявність інформаційного та інноваційного освітнього середовища, створення гуманістичного виховного простору.

Отже, структуроване та ресурсозабезпечене освітнє середовище ліцею створює умови для розвитку ліцеїстів і формування їх громадянської активності, що визначає його цільове та функціональне призначення, у контексті предметності культури суспільства. Освітнє середовище ліцею є керованим і водночас гнучким чинником, який опосередковано впливає на процеси формування громадянської активності ліцеїстів. Тож у подальших дослідженнях ресурс освітнього середовища та його сутнісні характеристики мають бути враховані під час створення моделі, що сприяє формуванню громадянської активності учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акімов Д. І. Стимулювання громадянської активності в українському суспільстві як

проблема соціоінженерної діяльності: дис... канд. наук. Харків. 2004. URL: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/335925.html>.

2. Аніщенко А. П. Педагогічні умови активізації територіальної громади як фактора соціалізації старшокласників. *Вісник Харківської державної академії культури*. 2009. №2, С. 270–277.

3. Байбородова Л. В. Класному руководителю о воспитательной системе класса. *Формы взаимодействия педагогов, учащихся и родителей*. Ярославль, 1992. 39 с.

4. Баранков О. Г. Воспитание гражданской активности учащихся в разновозрастных группах по месту жительства: дис... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ: Киевский государственный педагогический институт імені М. П. Драгоманова, 1992. 232 с.

5. Бех І.Д. Патріотичне і громадянське виховання: пункт зіткнення та лінія розмежування. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. Збірка наукових праць Інституту проблем виховання НАПН України. 2016. (Кн. 1). С.20.

6. Богомолова, Н. М. Формування громадянина в системі загальноосвітніх навчальних закладів в умовах розвитку громадянського суспільства в Україні. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2014. № 4. С. 76–80.

7. Жидкова Н. М. Розвиток громадянської активності старшокласників. *Історія та правознавство*. 2010. № 31. С. 4–5.

8. Назарчук О.А. Образовательная среда школы как условие формирования гражданской активности учащихся: автореф. дис... канд. пед. наук. Ростовский институт повышения квалификации профессиональной переподготовки работников образования. Пятигорск. 2014. 25 с.

9. Сазонов В. Организация воспитательной работы. Москва: Педагогический поиск, 2000. 160 с.

10. Савченко Н.М. Нравственно-правовое воспитание старшеклассников в деятельности классного руководителя: автореф. дис... канд. пед. наук. Москва, 1998.

11. Семенюк Л. М. Психология гражданской активности (особенности и условия развития). Воронеж, 2006. 196 с.

REFERENCES

1. Akymov, D. I. (2004). Stymulyrovanye hromadyanskoj aktyvnosti v ukrajinskomu suspilstvi yak problema sotsioinzhenernoyi diyalnosti [Stimulation of civic activity in Ukrainian society as a problem of socio-engineering activities]. *Candidate's thesis*. Kharkiv. Available at: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/335925.html>.

www.lib.ua-ru.net/diss/cont/335925.html. [in Ukrainian].

2. Anyshchenko, A. P. (2009). Pedagogicheskye umovy aktyvyzatsiyi terytorialnoyi hromady yak zabolevshykh sotsyalizatsiyi starshoklasnykiv [Pedagogical conditions for the activation of the territorial community as sick of the socialization of high school students]. *Bulletin of the Kharkiv State Academy of Culture*. No.2, pp. 270–277. [in Ukrainian].

3. Bayborodova, L.V. (1992). Klassnomu rukovoditelyu o vospitatelnoy sisteme klassa [To the class teacher about the educational system]. *Forms of Interaction of Teachers, Students and Parents*. Yaroslavl, 39 p. [in Russian].

4. Barankov, O. H. (1992). Vospytanye hrazhdanskoj aktyvnosti uchashchykhsya v raznovozrastnykh hruppakh po mestu zhytelstva [Education of civic engagement of students in different age groups at the place of residence]. *Candidate's thesis*. Kyiv, 232 p. [in Ukrainian].

5. Bekh, I.D. (2016). Patriotychne i hromadyanske vykhovannya: punkt zitknennya ta liniya rozmezhuвання [Patriotic and hromadyanske vyhovannya: point zitknennya and line of demarcation]. *The theoretical and methodological problems of raising children and students. Collection of scientific works of the Institute of Problems of Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*. (Book. 1). p. 20. [in Ukrainian].

6. Bohomolova, N. M. (2014). Formuvannya hromadyanyna v systemi zahalnoosvitnikh navchalnykh

zakladiv v umovakh rozvytku hromadyanskoho suspilstva v Ukrayini [Formation of the hromada in the system of primordial illuminating primary mortgages in the minds of the development of the hromadyansky suspenstvo in Ukraine]. *Scientific notes of Nizhyn Mykola Hohol State Universit. Psychological and pedagogical sciences*. No. 4. pp. 76–80. [in Ukrainian].

7. Zhydkova, N. M. (2010). Rozvytok hromadyanskoyi aktyvnosti starshoklasnykiv. [Development of community activity of high school students]. *History and jurisprudence*. No. 31. pp. 4–5. [in Ukrainian].

8. Nazarchuk, O.A. (2014). Obrazovatel'naya sereda shkoly kak uslovye formirovaniya hrazhdanskoj aktyvnosti uchashchykhsya [The educational environment of the school as a condition for the formation of civic engagement of students]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Pyatyhorsk. 25 p. [in Russian].

9. Savchenko, N.M. (1998). Nравstvenno-pravovoe vospitanie starsheklassnikov v deyatel'nosti klassnogo rukovoditelya [Moral and legal education of students in the activities of the class teacher]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Moscow. [in Russian].

10. Sazonov, V. (2000). Organizatsiya vospitatel'noy raboty v klasse [Organization of Educational Work in the Class]. Moscow, 160 p. [in Russian].

11. Semenyuk, L. M. (2006). Psikhologiya grazhdanskoj aktyvnosti (osobennosti i usloviya razvitiya) [Psychology of civic activity (features and conditions of development)]. Voronezh, 196 p. [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 11.01.2022



“Без сумніву, всі наші знання починаються з досвіду”.

Іммануїл Кант
німецький філософ

“Серйозне прагнення до будь-якої мети – вже половина успіху в її досягненні”.

Вільгельм Гумбольдт
німецький філолог, філософ

“Перемоги вчать найвних, а поразки – мудрих; успіхи дають одиниці уроків, а невдачі – тисячі. Вчиться на уроках переможених”.

Джефф О'Лірі
американський письменник, лірик



УДК 378.147

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.255995>

Оксана Ісаєва, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та інноваційної освіти Національного університету "Львівська політехніка", професор 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"

ДІАЛОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ В ОСВІТІ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ

У статті розглядається навчальний процес як діалогічна взаємодія між викладачем і студентами, тому діалог вважається теоретичним підґрунтям становлення і розвитку сучасного фахівця. Діалог розглядається як необхідна компонента саморозвитку і основа формування особистісно-професійної культури студентів-медиків, тобто фундамент особистісно орієнтованої освіти.

Оптимальний вибір навчальних форм, методів та інструментів сприяє практичній реалізації діалогічної взаємодії з метою засвоєння матеріалу і мобілізації інтелекту студентів. У процесі формування діалогічної взаємодії майбутніх лікарів вважаємо за доцільне застосовувати такі методи навчання, як: пояснювальний, репродуктивний і евристичний, а також методи проблемного навчання, тобто навчання повинно базуватися на активних методах, на внутрішніх резервах самореалізації особистості фахівців медичного профілю.

Ключові слова: діалогічна взаємодія; діалог; комунікативна складова; методи навчання; студенти-медики.

Рис. 1. Літ. 7.

Oksana Isayeva, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor of the Pedagogy and Innovative Education Department Lviv Polytechnic National University, Professor of the Latin and Foreign Languages Department Lviv Danylo Halytsky National Medical University

Hanna Shayner, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the Foreign Languages Department, Institute of Humanities and Social Sciences, Lviv Polytechnic National University

DIALOGUE TECHNOLOGY IN THE EDUCATION OF MEDICAL STUDENTS

The article highlights the educational process as a dialogue interaction between the teacher and students, so the dialogue is the theoretical basis for the formation and development of a modern specialist. Dialogue is seen as a necessary component of self-development and the source for the formation of personal and professional culture, i.e. the foundation of personality-oriented education.

The relevance of the article is to define the dialogue as a communicative component, which simultaneously optimizes the process of training and education of a modern specialist, without reducing them only to the acquisition of knowledge or professional competencies. The development of students' reflection, creativity, curiosity, independence and critical thinking, initiative, persuasiveness and formation of their own position, the desire to discuss or solve the problems are also important in the process of dialogue interaction.

Dialogue interaction as a form of general activity aimed at achieving a common result involves the following methods: questions; suggestions; comparison; synthesis; choice; analysis of own experience; grade; forecasting. Effective interaction of the subjects of pedagogical communication stimulates the development of thinking, creativity and communication. In the process of forming dialogue interaction of future doctors, we consider it expedient to apply such teaching methods as: explanatory, reproductive and heuristic, as well as problem-based learning methods, that is, training should be based on active methods, internal reserves of self-realization of medical professionals.

Thus, dialogue interaction involves the selection of arguments; assignment of ethical and professional questions; reasoned beliefs; accurate and reasonable answers; professional knowledge, etc., i.e. all aspects that develop communicative competence.

Keywords: dialogue interaction; dialogue; communicative component; teaching methods; medical students.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сьогодні зумовлює розглядати навчальний процес як структуровану систему організаційних і дидактичних заходів, спрямованих на реалізацію

освітніх послуг відповідно до державних стандартів. У січні 2020 р. Президент України Володимир Зеленський підписав Закон "Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо вдосконалення освітньої діяльності

у сфері вищої освіти”, що стосується імплементації дуальної освіти. Саме тому необхідно створити умови для формування внутрішньої “картини світу” особистості за допомогою діалогічної технології, яка сприятиме формуванню фахівця. Власне науковець А. Бичок [1] стверджує, що діалог “не лише універсальне спілкування, а й принцип людського існування. Діалог пропонує розглянути унікальність кожного індивіда та їх рівність один щодо іншого; відмінність та оригінальність точок зору кожного; орієнтацію мовця на розуміння й активну інтерпретацію його точки зору співрозмовником; очікування відповіді та взаємодоповнюваність позицій учасників спілкування”.

Тому перебудову структури вищої освіти неможливо транслювати лише через медичні навички, необхідно формувати інтелект студентів медичних закладів, соціальну компетентність, професійну ідентичність як тип організаційної поведінки і культури майбутнього лікаря у фаховій діяльності. Усі ці аспекти професійної діяльності має пронизувати професійно-особистісна культура, яка досягається у процесі діалогічної взаємодії. А професійно-особистісну культуру лікаря можна визначити як сукупність знань, умінь, а також інтеграцію особистісних якостей, заснованих на толерантних, гуманістичних, моральних та творчих принципах. Саме завдяки професійно-особистісній культурі формується гуманна індивідуальність спеціаліста медичного профілю.

Актуальність статті зумовлена глобальними процесами реформування вищої медичної освіти і формування фахівця нової генерації.

Мета статті – окреслити перспективи діалогу як важливої технології в системі професійної підготовки майбутніх лікарів.

Завдання визначено відповідно до мети:

- схарактеризувати суть діалогічної взаємодії у становленні медика як фахівця;

- розкрити діалог як основний метод навчання і виховання майбутніх лікарів в кризових умовах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Численні розвідки щодо навчання діалогічної взаємодії та коректної побудови діалогу зокрема проаналізовано у працях вітчизняних науковців Л. Кондрашової, С. Амеліної, А. Алексюк, Л. Бурман, Л. Вовк, І. Глазкової, Р. Грановський, Т. Довженко, С. Золотухіної, В. Лозової, О. Ліннік, В. Морозова, М. Євтуха, Г. Троцька, О. Урусової тощо. Різноманітні види навчального діалогу охарактеризовано у розвідках О. Хуторського та А. Король; діалогічне мовлення в освітньому середовищі досліджували С. Ніколаєва, Г. Уайзер, В. Бухбіндер,

Р. Мартинова, Ю. Пассова, І. Самойлюкевич, В. Скалкіна, Н. Склярєнко; діалог як процес засвоєння навчального матеріалу – Т. Дикун, С. Белова, Ю. Ємельянова.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Більшість викладачів закладів вищої освіти орієнтовані на традиційний підхід до навчання, проте сьогочасні умови передбачають супротивне ставлення до навчального процесу й оновлення спектру навчальних прийомів або поєднання класичних та інноваційних методів. Навчальний процес розглядається як діалогічна взаємодія між викладачем і студентами, тому навчання має базуватися на принципах гуманізації і гуманітаризації, науковості, наступності та безперервності, враховуючи принципи глобалізації і фундаменталізації. Основним засобом реалізації соціально-особистісного типу в системі вищої освіти є використання педагогічних **методів** проблемного, диференційованого, рефлексивного, діалогічного навчання й виховання, а також **технологій** колективної творчої діяльності тощо.

Поділяємо твердження науковця С. Курганова, який розглядає три види діалогу у процесі навчання у вишай:

1) *діалог логік* забезпечує вихід навчального діалогу на “вічні проблеми людського буття”, тобто розглядається як діалог різних історично сформованих логік, культур, способів розуміння тощо, тобто ці логіки не нав’язують ззовні, а “спливають” у репліках студентів і викладачів, задіяних у навчальному діалозі;

2) *діалог голосів* забезпечує особливе спілкування між студентами і викладачами, при якому учасники не лише виражають певні грані мислення, але передусім формують власну “картину світу”;

3) *внутрішній діалог* відповідає сучасному діалогічному мисленню лише тоді, коли поєднання логічних та культурних блоків, суперечки і згоди повсякчасно об’єднуються з внутрішнім діалогом мислителя і з самим собою. Цей мікродіалог із внутрішніми співрозмовниками проходить у формі особливої внутрішньої мови, не тотожної мові зовнішній [10]. Адже вища освіта передбачає вміння *вести діалог, вибудовувати грамотно бесіду, формулювати коректно запитання та відповіді; виокремлювати основні аспекти з розмови; терпляче, уважно і з повагою ставитися до пацієнта – його родини – колег – молодшого персоналу – старшого персоналу тощо; відстоювати власну точку зору, проте не нав’язувати її; вміння вислухати та почути.*

Уважаємо, що в розробленій концепції формування етичної культури дослідницею А. Шемшуріною власне етичний діалог аналізується як основний метод навчання і виховання майбутніх фахівців сфери охорони здоров'я, що розглядається у декількох аспектах:

- у *філософському аспекті* передбачається діалогічна взаємодія педагога зі студентами як спільне проникнення у сутнісні питання людського буття;

- у *педагогічному аспекті* етичний діалог виступає як принцип і засіб гуманістичного виховання, в основі якого – повага і доброзичливе ставлення до кожної людини, як спосіб побудови рівноправної взаємодії педагога і студентів у життєво важливих питаннях, де визначна думка кожного;

- у *психологічному аспекті* діалог – це механізм актуалізації самосвідомості, розвитку Я-концепції, рефлексивних здібностей у контексті ціннісних основ життєдіяльності людини, що сприймаються як переживання. Діалогічна взаємодія педагога і студентів породжує емоційно відчутну думку, що визначає подальші вчинки, тобто рефлексія є визначальною;

- у *методичному аспекті* діалог є виховною технологією, яка уможливорює вибудувати поетапний процес спільного пошуку моральної істини, забезпечений зразками і прийомами суб'єктного, індивідуально-орієнтованого й вікового підходів;

- *соціальний аспект* діалогу реалізує фундаментальну потребу людини у спілкуванні, взаємодії, співробітництві, співтворчості тощо.

Отож, викладачі вишів повинні використовувати усі означені аспекти діалогічної взаємодії у навчальному процесі. З метою формування усіх вищезазначених аспектів діалогічного мовлення варто застосовувати такі методи впливу: переконання (*бесіда, лекція, диспут*); привчання (*спеціальні і режимні вправи*); стимулювання (*заохочення, змагання, довіра*); контроль і оцінка тощо, які зображено на (рис. 1).

У процесі формування діалогічної взаємодії майбутніх лікарів вважаємо за доцільне застосовувати такі методи навчання, як: *пояснювальний, репродуктивний і евристичний*, а також *проблемного навчання*, тобто навчання повинно базуватися на активних методах, на внутрішніх резервах самореалізації особистості

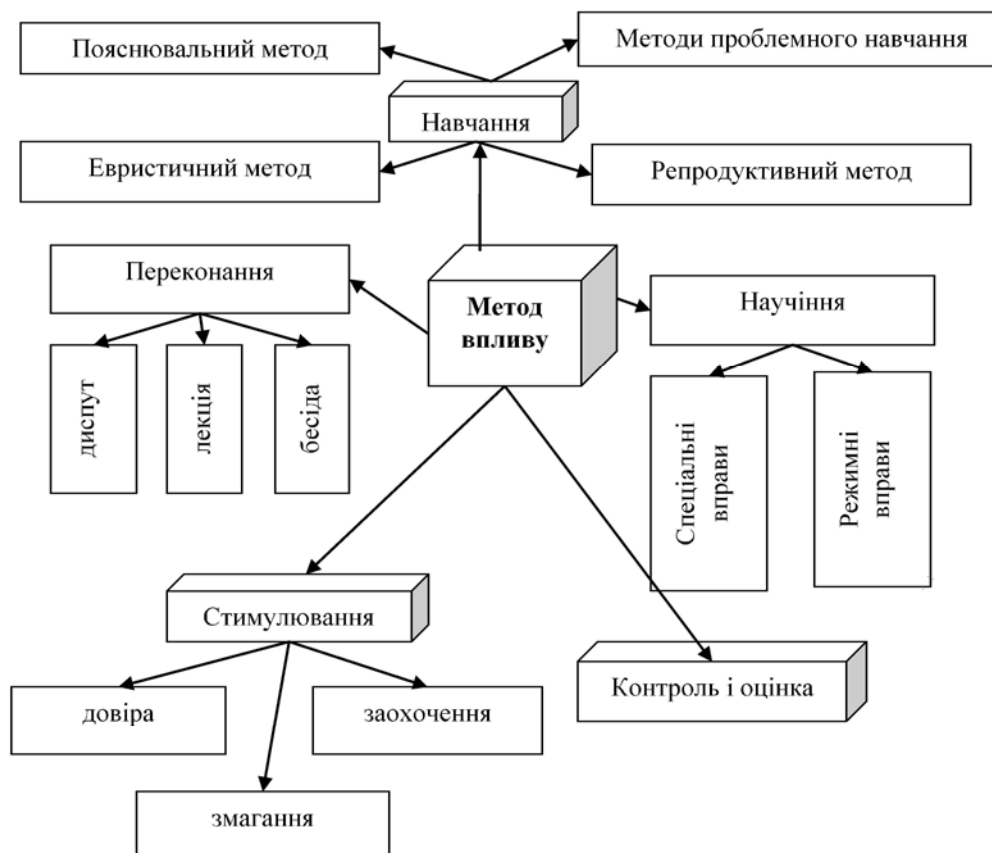


Рис. 1. Формування діалогічної культури студентів-медиків

майбутніх фахівців медичного профілю. Тому поділяємо думку науковців, що “саме досвід діалогічної взаємодії викладача і студента, викладача і студентської групи може закласти підвалини та створити універсальну парадигму освоєння молодого людиною не тільки сциєнтистських, а й аксіологічних компонентів інформації, що трансформується в особистісне знання” [2].

Однією з найважливіших компетенцій працівників сфери охорони здоров'я розглядається комунікативна компетенція як суб'єкт-суб'єктна взаємодія, тобто побутовий та професійний діалог. Також визначною особливістю діалогу, як наголошує науковець В. Серіков, вважається те, що діалог ніколи не зводиться до засвоєння предмета; завжди надпредметний, тобто розширює межі пізнаваного за допомогою обміну не лише інформацією, але й оцінками, змістами, гіпотезами-одкровеннями [5]. Отож, діалогічна взаємодія передбачає добір аргументів; завдання етичних і фахових запитань; аргументовані переконання; влучні й розумні відповіді; фахові знання тощо, тобто усі аспекти, що розвивають комунікативну компетенцію.

Таким чином, розуміння відносин між лікарем і пацієнтом через педагогіку дискомфорту також вчить студентів, як критично мислити про різні етичні цінності та переконання, яких дотримуються лікарі та пацієнти, і як почати визнавати себе лікарями щодо своїх пацієнтів та інших громадян суспільства [7]. Саме тому діалогічна взаємодія, відхиляючи прямий авторитарний вплив викладача на студента, орієнтує на організацію власне спілкування між тими, хто має вищий рівень знань, і тими, хто їх набуває. Тобто, діалогічний підхід стимулює зворотний зв'язок у педагогічному процесі. За допомогою діалогічного навчання відбувається звертання до суб'єктивного досвіду як викладача, так і студента, їх взаємообмін результатами спостережень, емоційного переживання, процесу діяльності [4, 123].

Уважаємо, що діалог визначається такою комунікативною складовою, яка одночасно оптимізує процес навчання та виховання сучасного фахівця, не зводячи їх лише до засвоєння знань чи професійних компетенцій. У процесі діалогічної взаємодії відбувається і розвиток у студентів рефлексії, креативності, допитливості, самостійності і критичності мислення, ініціативності, переконливості та формування власної позиції, прагнення обговорити чи вирішити поставлену перед ними проблему. Проте останнім часом відбувається зниження загального рівня

мовленнєвої компетенції та особистісної чи професійної культури студентів.

Висновок. Діалогічна взаємодія відіграє ключову роль у процесі формування майбутнього працівника медичної галузі. Органічне поєднання класичних та сучасних методів навчання, впровадження інноваційних форм та інформаційних технологій сприяє кращому засвоєнню діалогічної взаємодії між студентами чи студентами та викладачами. Для підготовки до професійної діяльності студентам необхідно засвоїти навички комунікативної компетенції, зокрема діалогічної взаємодії. Діалогічне навчання розглядається ефективним міжособистісним спілкуванням, якщо у процесі навчання застосовувати усі аспекти діалогічної взаємодії і майбутні лікарі здобудуть належний рівень комунікативних навичок для подальшої практичної діяльності.

Отож, компетентність та освіченість особистості проявляються у системно-ціннісному підході в процесі підготовки фахівця сфери охорони здоров'я власне за допомогою діалогу. Адже лише діалогічна взаємодія допомагає сформувати мислення та досягнути усіх необхідних і означених компетентностей майбутньої еліти – лікарів.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в аналізі формування базових компетенцій студентів-медиків у період КОВІД пандемії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бичок А. Спілкування як діалог – важливий аспект міжкультурної комунікації. 2015. URL: <http://lingvo.onu.edu.ua/spilkuvannya-yak-dialog/>
2. Бурдейна І. В. Діалогічна взаємодія як передумова конститування особистості фахівця: ретроспектива та перспектива. *Актуальні проблеми філософії та соціології: Науково-практичний журнал*. Одеса. Вип. 21. 2018. С. 10–13.
3. Курганов С. Ю. Ребёнок и взрослый в учебном диалоге : книга для учителя. Москва: Просвещение. 1989. 127 с.
4. Паньків Л. І. Діалоговий підхід у мистецькій освіті. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. № 7 (218). Ч. II. 2011. С. 121–124.
5. Серіков В. В. Образование и личность. *Теория и практика проектирования педагогических систем*. Москва: Издательская корпорация “Логос”. 1999. 272 с.
6. Шемшуріна А. И. Развитие ценностно-смысловой сферы личности ребёнка. *Педагогика*. № 9. 2008. С. 99–104.
7. Aultman J. Uncovering the Hidden Medical Curriculum through a Pedagogy of Discomfort. *Advances in Health Sciences Education*. Aug: 10(3). 2005. P. 263. DOI: [10.1007/s10459-004-4455-2](https://doi.org/10.1007/s10459-004-4455-2)

**ПАРТНЕРСТВО ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ТА СІМ'Ї У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ:
ІДЕЇ НІМЕЦЬКОГО ДОСВІДУ**

REFERENCES

1. Bychok, A. (2015). Spilkuvannya yak dialoh – vazhlyvy aspekt mizhkul'turnoyi komunikatsiyi [Communication as dialogue is an important aspect of intercultural communication]. Available at: <http://lingvo.onu.edu.ua/spilkuvannya-yak-dialog/> [in Ukrainian].
2. Burdeyna, I. V. Dialohichna vzayemodiya yak peredumova konstytuyuvannya osobystosti fakhivtsya: retrospektyva ta perspektyva [Dialogic interaction as a prerequisite for the constitution of the personality of the specialist: retrospective and perspective]. *Current issues of philosophy and sociology: Scientific and practical journal*. Odesa. Vol. 21. pp. 10–13. [in Ukrainian].
3. Kurganov, S. Yu. (1989). Rebonok i vzroslyy v uchebnom dialoge [Child and adult in educational dialogue: a book for the teacher]. Moscow, 127 p. [in Russian].
4. Pankiv, L. I. (2011). Dialohovyy pidkhid u mystetskiy osviti [Dialogue approach in art education]. *Bulletin of Taras Shevchenko Lviv National University*. No. 7 (218). part. II. pp. 121–124. [in Ukrainian].
5. Serikov, V. V. (1999). Obrazovaniye i lichnost [Education and personality]. *Theory and practice of designing pedagogical systems*. Moscow, 272 p. [in Russian].
6. Shemshurina, A. I. (2008). Razvitiye tsennostno-smyslovoy sfery lichnosti rebonka [Development of the value-semantic sphere of the child's personality]. *Pedagogy*. No. 9. pp. 99–104. [in Russian].
7. Aultman, J. (2005). Uncovering the Hidden Medical Curriculum through a Pedagogy of Discomfort. *Advances in Health Sciences Education*. Aug;10(3). pp. 263. DOI: [10.1007/s10459-004-4455-2](https://doi.org/10.1007/s10459-004-4455-2). [in English].

Стаття надійшла до редакції 28.01.2022

УДК 373.2.064.1

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.255996>

Тетяна Кристопчук, доктор педагогічних наук, доцент,
ВСП “Рівненський фаховий коледж Національного
університету біоресурсів і природокористування України”

**ПАРТНЕРСТВО ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ТА СІМ'Ї У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ:
ІДЕЇ НІМЕЦЬКОГО ДОСВІДУ**

У статті схарактеризовано один із важливих напрямів роботи закладу дошкільної освіти у Федеративній Республіці Німеччини – партнерство з батьками, яке здійснюється на підставі низки нормативно-правових документів. Визначено цілі дошкільного закладу освіти у контексті виховного партнерства з батьками. Окреслено основні напрями партнерства дошкільного закладу і сім'ї. Схарактеризовано типи партнерства батьків і закладів дошкільної освіти. На основі зарубіжної сучасної науково-методичної літератури виокремлено форми партнерства.

Ключові слова: виховання; заклад дошкільної освіти; особистісний розвиток; партнерство; психолого-педагогічна освіта батьків; форми партнерства.

Лім. 10.

Tetiana Krystopchuk, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor,
Separated Structural Subdivision “Rivne Professional College of the
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine”

**PRESCHOOL AND FAMILY PARTNERSHIP IN CHILDREN'S EDUCATION:
IDEAS OF THE GERMAN EXPERIENCE**

The article describes one of the important areas of preschool education in the Federal Republic of Germany – the partnership with parents, which is carried out on the basis of a number of legal documents. The normative-legal provision of the child's right to upbringing, which is based on such principles as: prohibition of discrimination, right to life and personal development, right to participate and priority of the child's interests is analysed. It is emphasized that the main principle of educational work in kindergartens is to create an atmosphere as close as possible to the environment of one's own family. The goals of the preschool educational institution in the context of the educational partnership of the preschool institution with parents are determined: information exchange; improving the parents' skills in education; responsibility for the upbringing of children. It is emphasized that the partnership between the preschool institution and the family is realized on the principles of mutual trust and respect, positive motivation, integration, activity and regularity.

The main directions of partnership between the preschool institution and the family are outlined: psychological and pedagogical education of parents, family meetings of parents in kindergartens, involvement of the child's father in the educational process. It is determined that the cooperation of parents with the preschool is

realized through participation in projects aimed at transforming kindergartens into family centres that enable parents to develop social networks and receive mutual support, especially for vulnerable families and migrant families.

The types of partnership between parents and preschool institutions are characterized: cooperation in the education and upbringing of their own child, cooperation in the education and upbringing of all children attending kindergarten. On the basis of foreign modern scientific and methodological literature, forms of partnership are distinguished, which are conditionally divided into groups: individual, group, collective (with the participation of the whole family and educators, only with the participation of parents), and information.

Keywords: *upbringing; preschool education institution; personal development; partnership; psychological and pedagogical education of parents; forms of partnership.*

Постановка проблеми. Дошкільна освіта – важливий етап цілісного розвитку дитини. Відповідальність за виховання та навчання дитини у дитячому садку покладається на батьків (осіб, які їх замінюють), та заклади, де діти перебувають. Сім'я значною мірою формує пізнавальні, емоційні, соціальні навички та поведінку дітей.

Важливим завданням у роботі з батьками є з'єднання двох світів дитини – дитячого садка та сім'ї. Для повноцінного розвитку дітей важливо, щоб батьки та фахівці дошкільного закладу через піклування, виховання та навчання разом з'ясували, що потрібно дитині, що для неї корисно та якої індивідуальної підтримки вона потребує. Саме тому, пошук шляхів залучення батьків до співпраці, використання різних форм і методів у роботі з ними спонукає до вивчення та аналізу досвіду успішного партнерства дошкільного навчального закладу і родини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема виховання, його особливості, концепції є об'єктом досліджень у сучасній зарубіжній педагогічній науці. Теоретичні і методичні аспекти виховання особистості у системі дошкільної освіти різнобічно розкрито у працях таких німецьких дослідників, як: Ф. Паузеванг, М. Текстор, Е. Партеке, Г. Зандтнер та інших. Дослідженню різних аспектів взаємодії дитячих садків з родинами присвячено роботи сучасних теоретиків та практиків: М. Текстор (інноваційні підходи до роботи з батьками); М. Бейг (індивідуальний супровід у дитячому садку за участю батьків); Х. Брандес (основні напрями самоосвіти батьків вихованців).

У контексті європейського освітнього простору проблема партнерства дошкільного закладу освіти і сім'ї щодо виховання широко обговорюється вітчизняними науковцями, зокрема, М. Чепіль [2] (теоретичні засади виховання дітей у закладах дошкільної освіти Польщі), С. Волошин [1] (особливості здійснення співпраці закладів дошкільної освіти та сімей вихованців у Польщі). Варто зазначити, що в Україні накопичено значний досвід щодо партнерства дитячого садка з батьками, проте

сучасні суспільні виклики до процесу виховання вимагають очевидної модернізації цього напрямку роботи. З огляду на те, що педагогіка партнерства є ключовим компонентом концепції Нової української школи творче використання ідей німецького досвіду буде корисним та доцільним.

Мета статті – окреслити напрями співробітництва дошкільного закладу і сім'ї у Федеративній Республіці Німеччини, а також визначити організаційні форми партнерства закладів дошкільної освіти і батьків щодо виховання дітей з метою критичного осмислення та використання накопиченого досвіду в системі вітчизняної освіти.

Виклад основного матеріалу. Особливого значення для якості виховання та освіти набуває співпраця дитячого садка і сім'ї, оскільки потужний взаємозв'язок між цими ланками вважається позитивним для розвитку та соціалізації дітей. У німецькій педагогічній літературі такі відносини називають “партнерством освіти та виховання”. Термін “партнерство означає, що сім'я, дитячий садок мають рівні права, утворюють “союз, сповідають подібні цілі та співпрацюють один з одним. Батьки усвідомлюють важливість іншого середовища для дитини та поділяють відповідальність за сприяння розвитку дитини [8, 64].

Одним із важливих напрямів роботи закладу дошкільної освіти в Німеччині є партнерство з батьками, яке здійснюється на підставі низки нормативно-правових документів. Зокрема, Основним Законом Федеративної Республіки Німеччини (Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland) [5] визначено, що діти мають право на ненасильницьке виховання. Крім того, Німеччина ратифікувала Конвенцію ООН про права дитини, відповідно до якої передбачено забезпечення благополуччя всіх дітей і захист їх прав. Конвенція про права дитини (Übereinkommen über die Rechte des Kindes (VN-Kinderrechtskonvention) [10] ґрунтується на чотирьох основних принципах: заборона дискримінації, право на життя та особистісний розвиток, право на участь та пріоритет інтересів дитини. Заборона дискримінації означає, що

ПАРТНЕРСТВО ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ТА СІМ'Ї У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ: ІДЕЇ НІМЕЦЬКОГО ДОСВІДУ

Конвенція ООН про права дитини поширюється на всіх дітей, незалежно від статі, походження, релігійної приналежності, мови, політичних поглядів дитини чи її батьків. Право на життя та особистісний розвиток: кожна дитина має право зростати в захищеному середовищі та розвиватися як незалежна та соціально компетентна особистість. Право на участь: діти та молодь мають можливість бути почутими. Їм дозволено висловлювати свої незадоволення та скарги. Пріоритет інтересів дитини – так званий принцип найвищих інтересів дитини – зобов'язує суди, адміністративні органи, державні або приватні установи соціального забезпечення та законодавчі органи на федеральному, штатному та місцевому рівнях враховувати інтереси дитини як пріоритет у всіх рішеннях та заходах.

Завдання дитячого садка зафіксовані у чинному Баварському законі “Про освіту та догляд за дітьми (Bayerische Kinderbildungs und Betreuungsgesetz (BayKiBiG), 2005): “Дитячий садок підтримує та доповнює сімейне виховання, з метою забезпечення дітям розвитку та освітніх можливостей на основі результатів науково-педагогічних досліджень. Заклад консультує батьків з питань виховання дітей [3, 34].

Відповідно до частини 2 статті 6 Основного Закону (Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland) [5] батьки є одними з учасників освітньо-виховного процесу, яким надано певні права та обов'язки щодо догляду та виховання дітей. З огляду на це визначають типи партнерства батьків і закладів дошкільної освіти [4]:

Співпраця у навчанні та вихованні власної дитини. Батьки не тільки мають право знати, як їхня дитина виховується, навчається та доглядається у дитячому садку, але і брати участь у визначенні індивідуальних цілей та заходів, які застосовуються до їхньої дитини. Таким чином, батьки можуть висловити свої побажання та очікування вихователям (наприклад, що їхню дитину потрібно підтримувати насамперед у музичній сфері; якщо виявлено затримки в розвитку, поведінкові проблеми, батьки наголошують на необхідності терапевтичних заходів). Однак побажання та ідеї батьків можуть бути враховані за умови, що це не передбачає додаткових витрат. Крім того, пропозиції батьків мають відповідати концепції розвитку конкретного дитячого садка та реалізовуватись у межах чинного законодавства.

Співпраця у навчанні та вихованні всіх дітей, що відвідують дитячий садок. Зацікавлені батьки мають можливість

представити свої ідеї для розвитку та оновлення педагогічної концепції розвитку дитячого садка – принаймні через батьківський комітет. При цьому вони, безумовно, повинні враховувати законодавчі положення та освітні плани, що діють у відповідній федеральній землі. Зацікавлені батьки мають можливість брати участь у створенні рамкових та тижневих планів, у плануванні проєктів та в організації заходів. Батьки можуть вносити певні освітні пропозиції (наприклад, виділити більше годин на заняття фізичної культури, вивчення іноземної мови).

Одним із керівних принципів функціонування дитячих садків, зазначає В.-Т. Ingeborg, є особлива свобода для індивідуального розвитку дитини та надання можливостей для реалізації в соціумі. Атмосфера дитячого садка має бути наближеною до оточення власної родини. Це і є основний принцип виховної роботи. Вивчення та врахування особливостей навіть маленької дитини є важливою передумовою для її ідентифікації і розвитку незалежності, передумовою для самобутності [6, 5].

У контексті виховного партнерства вихователів та батьків визначено цілі дошкільного закладу освіти щодо: *інформаційного обміну*: батьки та вихователі обмінюються інформацією про розвиток та поведінку конкретної дитини в сім'ї, дитячому садку; про (особливі) потреби дитини та про її освітні цілі. Йдеться також про взаємну координацію навчально-виховної діяльності щодо дитини. Батьки надають повну інформацію вихователям про “сімейне середовище та поведінку їхньої дитини в групах однолітків; *удосконалення навичок у вихованні*: вихователі надають батькам можливість зрозуміти, що вони (батьки) відіграють важливу роль у вихованні та навчанні дітей – навіть якщо вони безробітні, бідні чи іммігранти. Вони інформують матерів і батьків про розвиток і виховання дитини, про поведінку, яка сприяє розвитку та розумному контролю за поведінкою в домашніх умовах; *співпраці*: вихователі забезпечують можливість батькам активно переживати повсякденне життя у дитячому садку. Зацікавлені батьки залучаються до педагогічної роботи або до уроків, доповнюючи у такий спосіб освітні пропозиції та проєкти; *спільної участі та відповідальності*: батьки залучаються до розв'язання найважливіших проблем дитячого садка. Представники батьківського комітету вносять пропозиції щодо поліпшення надання спектру послуг у закладі.

Інноваційні підходи до роботи з батьками у закладах дошкільної освіти досліджує німецький педагог Мартін Р. Текстор. Зокрема, він визначає

такі основні напрями партнерства дошкільного закладу і сім'ї [7, 14]: психолого-педагогічна освіта батьків, сімейні зустрічі батьків у дитячих садках, залучення батька дитини до виховного процесу.

Психолого-педагогічна освіта батьків з метою підвищення їхньої педагогічної культури. У час швидкоплинних соціокультурних змін, збільшення кількості моделей стосунків та індивідуалізації традиційні моделі, норми і цінності навряд чи пропонують якусь орієнтацію для проектування стосунків у парі та сімейного виховання. Тому спільне життя батьків з дітьми має вивчатися та проектуватися самостійно та індивідуально. Класичний приклад сімейного виховання у дитячих садках – батьківський вечір. Навчання батьків також може відбуватися в батьківських групах, які очолюють вихователі, батьки або зовнішній консультант (наприклад, з питань освіти, сімейний тренер чи соціальний працівник). Батьки можуть обговорити важливі для них питання та проблеми в групі, одержати потрібну інформацію з метою розв'язання їхніх виховних проблем. Співпраця батьків з дошкільним закладом реалізується через участь у проєктах, які завершуються, наприклад, такими заходами, як: розробка та апробація концепції дводенного курсу підвищення кваліфікації “Зустріч з батьками – поради з питань виховання”; проведення батьківських вечорів “Сильні через виховання”; розробка ігрового поля “Батьки для батьків”; спільний проєкт за участю батьків і дітей, наприклад, мистецький проєкт.

Сімейні зустрічі батьків у дитячих садках. Важливою функцією дошкільного закладу освіти є налагодження міжособистісного контакту батьків, який передбачає неформальний обмін ідеями та порадами під час дискусій. З цією метою у багатьох дитячих садках облаштовано затишні та комфортні батьківські кафе, чайні, батьківські місця тощо. Метою проєктів, які перетворюють дитячі садки на сімейні центри, є надання можливості батькам розвивати соціальні мережі й одержувати взаємну підтримку. Особлива увага приділяється інтеграції соціально незахищених сімей та сімей мігрантів.

Залучення батька дитини до виховного процесу. Дитячі заклади намагаються інтегрувати батька у заклад та мотивувати брати на себе більше відповідальності за виховання дітей вдома. Серед варіантів залучення батька до роботи в садку виокремлюють організацію візитів у дитячу групу, наприклад, щоб розповісти про свою роботу чи презентувати своє хобі; екскурсії дітей на робоче місце батька та інші.

Практика виховання дітей у закладах

дошкільної освіти Німеччини спонукає до урізноманітнення та оновлення форм взаємодії та партнерства дитячого садка та сім'ї. Аналіз сучасної науково-методичної літератури дає змогу виокремити визнані й поширені такі форми й методи співробітництва, що умовно поділяються на групи [9]: *індивідуальні*: вступне анкетування батьків, співбесіда з батьками, консультації, попередні відвідування батьків групи у закладі дошкільної освіти, відвідування батьків і дітей вдома, телефонні дзвінки перед початком вступу до дитячого садка; *групові*: батьківські вечори (зустрічі з психологами, юристами, вихователями), тематичні дискусійні групи, зустрічі батьків-мігрантів, клуби взаємодопомоги; *колективні*, зокрема, *за участю всієї родини дитини та вихователів*: фестивалі, ярмарки, розваги для родин (наприклад, спортивні походи, екскурсії), спільний сімейний відпочинок; *виключно за участю батьків*: зона відпочинку для батьків, кафе для батьків, вечори-зустрічі під час вихідних, створення батьківської групи (робочої консультативної, тематичної або ж хобі-групи), самодопомога батьків (наприклад, взаємний догляд за дітьми); *інформаційні*: листи батькам, інформаційний бюлетень, дошка оголошень, книжково-ігрова виставка, консультативний посібник для батьків, розповсюдження інформаційних брошур, щоденні звіти, родинні газети, скринька пропозицій.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, партнерство закладу дошкільної освіти і сім'ї в Німеччині ґрунтується на нормативно-правових документах країни та реалізується на принципах взаємної довіри, мотивації, систематичності. Основними типами партнерства батьків і закладів дошкільної освіти є співпраця у навчанні та вихованні як власної дитини, так і всіх дітей, що відвідують дитячий садок. Серед найбільш поширених форм партнерства виділяють індивідуальні, групові, колективні й інформаційні. Перспективи подальших досліджень убачаємо у проблемі міжкультурного та полікультурного виховання, зокрема, таких її аспектів, як полікультурне виховання через вивчення іноземних мов.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волошин С. Особливості здійснення співпраці закладів дошкільної освіти та сімей вихованців у Польщі. *Молодь і ринок*. 2021. № 4 (190). С. 72–76.
2. Чепіль М. Розвиток теоретичних засад виховання дітей у закладах дошкільної освіти Польщі. *Молодь і ринок*. 2021. № 1(187). С. 17–22.

3. Bayerische Kinderbildungs- und Betreuungsgesetz (BayKiBiG). URL: https://www.tagespflege.bayern.de/imperia/md/content/stmas/tagespflege/downloads/140203_beitrag_baykibi (дата звернення: 11.01.2022).

4. Behres K. Wissen über mich: Die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts. URL: <https://www.element-i.de/magazin/wissen-ueber-mich-die-entwicklung-eines-positiven-selbstkonzepts/> (дата звернення: 10.01.2022).

5. Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland. URL: <https://www.deutschland.de/de/topic/politik/deutsches-grundgesetz-die-wichtigsten-fakten> (дата звернення: 08.01.2022).

6. Ingeborg, B.-T. Bildung – Erziehung – Betreuung: ein harmonischer Dreiklang. URL: <https://www-kindergartenpaedagogik> (дата звернення: 08.01.2022).

7. Textor Martin R. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in Kindertageseinrichtungen. Norderstedt: Books on Demand, 3. Aufl. 2020, 132 s.

8. Textor Martin R. Elternarbeit im Kindergarten. Ziele, Formen, Methoden. Norderstedt: Books on Demand, 4. Aufl. 2021, 148 s.

9. Textor Martin R. Innovative Ansätze der Elternarbeit. URL: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/elternarbeit/formen-der-elternarbeit/1093> (дата звернення: 10.01.2022).

10. Übereinkommen über die Rechte des Kindes (VN-Kinderrechtskonvention). URL: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/kinder-und-jugend/kinderrechte/vn-kinderrechtskonvention/vn-kinderrechtskonvention-86544> (дата звернення: 09.01.2022).

REFERENCES

1. Voloshyn, S. (2021). Osoblyvosti zdiisnennia spivpratsi zakladiv doshkilnoi osvity ta simei vykhovantsiv u Polshchi [Peculiarities of cooperation between preschool institutions and families of pupils in Poland]. *Youth and market*. No. 4(190). pp. 72–76. [in Ukrainian].

2. Chepil, M. (2021). Rozvytok teoretychnykh zasad vykhovannia ditei u zakladakh doshkilnoi osvity Polshchi [Development of theoretical principles of raising children in preschool institutions in Poland]. *Youth and market*. No. 1(187). pp. 17–22. [in Ukrainian].

3. Bayerische Kinderbildungs- und Betreuungsgesetz (BayKiBiG) (2005). [Bavarian Child Education and Care Act (BayKiBiG)]. Available at: https://www.tagespflege.bayern.de/imperia/md/content/stmas/tagespflege/downloads/140203_beitrag_baykibi (Accessed 11 Jan. 2022). [in German].

4. Behres, K. (2020). Wissen über mich: Die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts [Knowing about myself: Developing a positive self-concept]. Available at: <https://www.element-i.de/magazin/wissen-ueber-mich-die-entwicklung-eines-positiven-selbstkonzepts/> (Accessed 10 Jan. 2022). [in German].

5. Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland [Basic Law of the Federal Republic of Germany]. Available at: <https://www.deutschland.de/de/topic/politik/deutsches-grundgesetz-die-wichtigsten-fakten> (Accessed 08 Jan. 2022). [in German].

6. Ingeborg, B.T. (1996). Bildung – Erziehung – Betreuung: ein harmonischer Dreiklang [Education – upbringing – care: a harmonious triad]. Available at: <https://www-kindergartenpaedagogik> (Accessed 08 Jan. 2022). [in German].

7. Textor, Martin R. (2020). Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in indertageseinrichtungen [Education and upbringing partnership in child day-care facilities]. Norderstedt: Books on Demand, 3rd edition, 132 p. [in German].

8. Textor, Martin R. (2021). Elternarbeit im Kindergarten. Ziele, Formen, Methoden [Parent work in kindergarten. Goals, forms, methods]. Norderstedt: Books on Demand, 4rd edition 2021, 148 p. [in German].

9. Textor, Martin R. (2020). Innovative Ansätze der Elternarbeit [Innovative approaches to working with parents]. Available at: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/elternarbeit/formen-der-elternarbeit/1093> (Accessed 10 Jan. 2022). [in German].

10. Übereinkommen über die Rechte des Kindes (VN-Kinderrechtskonvention) (1992). [Convention on the Rights of the Child (UN Convention on the Rights of the Child)]. Available at: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/kinder-und-jugend/kinderrechte/vn-kinderrechtskonvention/vn-kinderrechtskonvention-86544> (Accessed 09 Jan. 2022) [in German].

Стаття надійшла до редакції 31.01.2022



“Розум полягає не лише у знанні, але й у вмінні застосовувати ці знання”.

Арістотель

давньогрецький науковець-енциклопедист, філософ і логік



УДК 37.378

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.253956>

Людмила Боровик, доктор педагогічних наук, професор
завідувач кафедри загальнонаукових та інженерних дисциплін
Національної академії Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького

Олег Боровик, доктор технічних наук, професор
заступник начальника відділу організації освітньої та наукової діяльності
Адміністрації Державної прикордонної служби України

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ ВИБІРКОВИХ ДИСЦИПЛІН ПІД ЧАС НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

У статті розглянуто методичні підходи щодо особливостей впровадження військово-прикордонної компоненти в освітній процес підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників. Представлено зміст циклу лабораторних робіт з вибіркової навчальної дисципліни “Дослідження операцій (задачі, методологія)”, виконання яких сприяє активізації навчальної діяльності курсантів, формуванню у них умінь використовувати оптимізаційні методи для ефективного організації діяльності інженерно-технічних підрозділів Державної прикордонної служби України під час майбутньої професійної діяльності. Наведено приклади практичних завдань військово-прикордонного спрямування для виконання на лабораторних роботах, які потребують знань, вмінь та навичок, набутих під час вивчення навчального матеріалу зазначеної вибіркової дисципліни.

Ключові слова: вибіркові дисципліни; навчання; майбутні офіцери-прикордонники; військово-прикордонне спрямування; лабораторні роботи; дослідження операцій.

Лит. 6.

Liudmyla Borovyk, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,
Head of the General Scientific and Engineering Disciplines Department at the Bohdan
Khmelnysky National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine

Oleh Borovyk, Doctor of Sciences (Technical), Professor
Deputy Head of the Department of Organization of Educational and Scientific Activities of the
Administration of the State Border Guard Service of Ukraine

METHODOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING SELECTED DISCIPLINES DURING TRAINING OF FUTURE BORDER OFFICERS

Introduction of military-border tasks in the process of studying selective disciplines by future border guard officers promotes the formation of interest, increases the motivation of cadets and intensifies their cognitive and educational activities, forms the ability to effectively organize the activities of engineering and technical subdivisions of the State Border Guard Service of Ukraine, promptly make the right informed decisions.

The article considers methodological approaches to the peculiarities of the introduction of the military border component in the educational process of training future border guard officers.

A thorough analysis of the content of professional responsibilities and tasks of operational and service activities allowed the authors of the article to develop a series of laboratory works that contain tasks similar to the tasks that arise during the professional activities of border guard officers.

The authors of the article present the content of these tasks, which are submitted for independent performance during laboratory work in the elective discipline “Research of operations (tasks, methodology)”, as well as describe the criteria for evaluating the tasks performed.

The use of the tasks presented in laboratory classes enhances the educational activities of cadets, the formation of their ability to use optimization methods for effective organization of engineering and technical units of the State Border Guard Service of Ukraine in future professional activities, improving the quality and success of the discipline.

The article presents the content of tasks for laboratory work in the elective discipline “Research of operations (tasks, methodology)” and gives examples of practical tasks of military-border direction, which requires knowledge, skills and abilities acquired during the study of this elective discipline.

Keywords: elective disciplines; teaching; future border officers; military-border direction; laboratory work; research of operations.

Постановка проблеми. Складність завдань, котрі доводиться виконувати офіцерам Державної прикордонної служби України в умовах сьогодення, висуває нові вимоги до підготовки курсантів в умовах навчання у відомчих вищих військових навчальних

закладах. На сьогодні офіцер-прикордонник повинен оперативно і ефективно виконувати практичні завдання в умовах невизначеності та обмеженості часу, що, зі свого боку, потребує сформованості у нього вмінь логічно мислити, проводити глибокий аналіз наявної інформації та обґрунтовувати прийняті рішення. Як наслідок, актуальності набуває завдання формування компетентного та інтелектуально розвинутого офіцера-прикордонника, який вміє оперативно приймати ефективні обґрунтовані рішення відповідно до ситуації, що склалась [5]. У цьому контексті важливим питанням є удосконалення системи підготовки та навчання персоналу у вищих військових навчальних закладах, таких як Національна академія Державної прикордонної служби України.

При розробленні освітніх програм та навчальних планів підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників звертають особливу увагу на зміст і наповнення навчальних дисциплін обов'язкової та професійної освітніх компонент, оскільки саме вони формують загальні і професійні компетентності у здобувачів вищої освіти, забезпечують досягнення програмних результатів навчання. Якщо ж в освітніх програмах має місце певна спеціалізація, то достатньо велика кількість навчальних годин виділяється на формування додаткових (спеціальних) компетентностей, а отже, при цьому зменшується кількість годин на викладання обов'язкових та професійно спрямованих навчальних дисциплін. І це є достатньо серйозною та актуальною проблемою. Тому в такій ситуації відводиться особлива роль змісту, наповненню і методиці викладання навчальних дисциплін вибіркового блоку освітньої програми підготовки майбутніх фахівців в галузі безпеки державного кордону.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методичним аспектам навчання у вищій школі присвятили праці відомі українські і зарубіжні науковці, зокрема, Н. Бідюк, С. Гончаренко, Р. Гуревич, Г. Дутка, С. Семеріков та інші. Проблеми викладання у професійній сучасній вищій освіті стали предметом студій С. Гончаренка, Г. Дутки, А. Литвина, Л. Руденко, В. Ягупова та інших учених. Варто зазначити, що питанням активізації навчальної діяльності здобувачів освіти приділяється значна увага відомими методистами та дослідниками. Зокрема, наукові розвідки В. Вихрущ присвячені питанням методики організації навчання; М. Дяченко-Богун – методам активного навчання; Г. Ковальчук – активізації навчання майбутніх економістів; О. Тульської – методичним підходам організації навчання

майбутніх екологів тощо. Наукові розвідки методичних аспектів організації пізнавальної діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників проводили такі відомі науковці, як С. Білявець, О. Діденко, О. Торічний та інші. Однак у вказаних працях наводились шляхи підвищення пізнавальної діяльності під час вивчення здобувачами вищої освіти навчальних дисциплін обов'язкової та фахової освітніх компонент навчальних планів та освітніх програм підготовки фахівців у різних галузях. При цьому вважається, що вибіркова освітня компонента, яка формує індивідуальну траєкторію навчання майбутнього фахівця, обов'язково повинна враховувати специфіку спеціальності, за якою здійснюється підготовка у закладі вищої освіти. З огляду на обмеження щодо структури освітніх програм, встановлені Міністерством освіти і науки, а також особливості професійної діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників, на нашу думку, зміст вибіркового навчальних дисциплін повинен також враховувати особливості оперативно-службової діяльності офіцерів-прикордонників та сприяти формуванню загальних і професійних компетентностей випускників відомчих вищих військових навчальних закладів. Однак питанням методики викладання вибіркового навчальних дисциплін, які, з одного боку, формують індивідуальну складову формування майбутнього офіцера-прикордонника, а з іншого – сприяють розвитку професійних знань, вмінь і навичок, не приділено достатньо уваги у проаналізованих джерелах.

Отже, **метою статті** є представлення методичних аспектів викладання вибіркового навчальних дисциплін освітньої програми підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Згідно з вимогами Міністерства науки і освіти будь-яка освітня програма та навчальні плани повинні містити 60 кредитів (1800 навчальних годин), що виділяються на вивчення дисциплін за вибором здобувача вищої освіти. Ці вимоги стосуються як цивільних закладів вищої освіти, так і вищих військових навчальних закладів, зокрема Національної академії Державної прикордонної служби України (ДПСУ). Перелік навчальних дисциплін вибіркової освітньої компоненти навчальних планів для усіх спеціальностей, за якими проводить підготовку академія, є досить великим, тому, звичайно здійснити аналіз особливостей викладання кожної з них неможливо, але у будь-якому випадку усі вибіркові дисципліни повинні сприяти досягненню кінцевого результату – формування високопрофесійного та компетентного офіцера-прикордонника, здатного

оперативно й ефективно виконувати завдання за призначенням. У цьому контексті актуальним є професійне спрямування зазначених дисциплін.

Отже, представимо авторський підхід до викладання однієї з вибіркової навчальної дисципліни під час навчання майбутніх офіцерів-прикордонників. Освітня програма “Організація діяльності інженерно-технічних підрозділів ДПСУ”, яка розроблена на базі освітньої програми для спеціальності 252 “Безпека державного кордону”, у блоці вибіркової дисципліни містить навчальну дисципліну “Дослідження операцій (задачі, методологія)” [6]. Випускники, що здобували вищу освіту за даною програмою, згодом стають керівниками інженерно-технічних підрозділів органів охорони державного кордону. Тобто під час виконання професійних обов’язків їм доводиться займатись питаннями інженерного облаштування кордону, забезпечення підрозділу транспортними та інженерними засобами охорони кордону, їх ремонту тощо. З метою формування професійних знань та умінь, а також підвищення рівня мотивації до вивчення точних наук, до яких належать дослідження операцій, на нашу думку, слід максимально наситити курс фахово-спрямованими та професійно-практичними завданнями. У результаті вивчення зазначеної навчальної дисципліни майбутні офіцери-прикордонники повинні навчитися застосовувати набуті знання для вивчення професійно-орієнтованих дисциплін, використовувати ці знання при прийнятті оптимальних рішень під час розв’язання фахово-орієнтованих задач, аналізувати окремі явища і процеси у професійній діяльності з формулюванням аргументованих висновків, застосовувати математичні та оптимізаційні методи при зборі, систематизації, узагальненні та обробці інформації [4]. Отже, метою вивчення “Дослідження операцій (задачі, методологія)” є підготовка висококваліфікованих офіцерів тактичного рівня, здатних на основі знання оптимізаційних методів ефективно організувати діяльність інженерно-технічних підрозділів ДПСУ, а завданням – вивчення оптимізаційних методів для дослідження та розв’язування фахово-орієнтованих прикладних задач.

Загальний обсяг аудиторних годин на вивчення навчальної дисципліни складає 50 годин, з яких 14 годин відводиться на виконання лабораторних робіт. Саме вони відіграють особливу роль у формуванні професійних знань та умінь, оскільки передбачають самостійне виконання певного професійно-спрямованого завдання військово-прикордонного змісту, аналогічне тому, яке може виникнути під час оперативно-службової

діяльності офіцера-прикордонника, і яке потребуватиме прийняття швидкого, логічно обґрунтованого оптимального рішення [2]. Особливістю виконання таких завдань є не власне розрахунки, а саме висновки та рекомендації, які повинні зробити курсанти на основі отриманих результатів, і саме на їх зміст, коректність і адекватність цим результатам робиться особливий акцент при виставленні оцінки за виконану лабораторну роботу. Крім того, виконання усіх лабораторних робіт проводиться з використанням інформаційно-телекомунікаційних технологій, що є необхідною умовою формування сучасного фахівця. При цьому варто зазначити, що проведення розрахунків з використанням прикладних програм EXCEL, MathCad, MathLab сприяє глибшому усвідомленню змісту виконуваних курсантом завдань, розумінню алгоритму їх розв’язування, формуванню інформаційно-аналітичних здібностей майбутніх офіцерів-прикордонників [1].

Такий підхід до вивчення навчальної дисципліни надасть змогу курсанту:

- знати та могли відтворити основні методи дослідження операцій, формули, поняття, методи розв’язування типових завдань;
- розуміти й інтерпретувати вивчений матеріал, уміти перетворити словесний і математичний матеріал у адекватні висновки; прогнозувати майбутні наслідки на основі методів дослідження операцій;
- застосовувати та могли використати методи дослідження операцій для кристалізації ідеї та концепції розв’язання конкретних оптимізаційних військово-прикордонних задач;
- аналізувати отриману інформацію, вміти розбивати її на компоненти, розуміти їх взаємозв’язки та структуру математичних моделей, бачити помилки й огріхи у логіці міркувань, різницю між фактами і наслідками, оцінювати значущість отриманих даних;
- синтезувати на основі основних математичних фактів, положень дослідження операцій та отриманої інформації математичні моделі та відповідні висновки;
- оцінювати важливість вивченого матеріалу для розв’язування фахово-орієнтованих задач.

Представимо стисло зміст завдань лабораторних робіт з вибіркової навчальної дисципліни “Дослідження операцій (задачі, методологія)”, розв’язування яких сприяє формуванню у майбутніх офіцерів-прикордонників інтересу до вивчення навчального матеріалу, усвідомленню його важливості для ефективної професійної діяльності у майбутньому.

Отже, під час вивчення першої теми “Дослідження операцій у лінійному програмуванні” проводиться дві лабораторні роботи, а саме:

1. Графічний метод розв’язування задач лінійного програмування.

Під час виконання цієї лабораторної роботи курсантові необхідно як начальнику інженерної служби прикордонного загону відпрацювати пропозиції щодо знищення об’їзних шляхів на ділянці прикордонного підрозділу, якщо відома загальна протяжність об’їзних шляхів, що підлягають знищенню, можливості двох бригад робітників зі знищення цих шляхів, вартість їх роботи та обсяг виділених коштів, часові обмеження по роботі бригад. Оптимізацію слід здійснити за критерієм мінімізації сумарного часу роботи бригад.

2. Симплексний метод розв’язування задач лінійного програмування.

Завданням лабораторної роботи є відпрацювання начальником служби паливно-мастильних матеріалів (ПММ) прикордонного загону пропозицій щодо перевезення пального на базу зберігання ПММ прикордонного загону, якщо відомі обсяги пального, можливості транспортного парку, вартість перевезень. Необхідно спланувати використання транспортних засобів у такий спосіб, щоб витрачені на перевезення пального кошти були мінімальними.

Друга тема – “Дослідження операцій транспортної задачі”.

Курсант необхідно розв’язати таку задачу:

Бензин марки певної марки, що зберігається на складах ПММ центральної бази постачання, необхідно перевезти у декілька прикордонних загонів. Запаси кожного складу (в тоннах), потреби кожного загону (в ум. од.) та вартість перевезення 1 ум. од. бензину від кожного складу до кожного загону (в гривнях) відомі. Необхідно скласти план перевезень, що має найменшу вартість. Задачу розв’язати методом потенціалів.

У темі №3 “Дослідження операцій у цілочисловому програмуванні” також виконується одна лабораторна робота, яка містить завдання такого змісту:

Літак прикордонного підрозділу завантажується технічними засобами охорони кордону двох типів.

Маса m_i , об’єм V_i і вартість R_i однієї одиниці технічних засобів i -го типу відомі. Відома також максимальна маса та об’єм технічних засобів (в ум. од.), які можуть бути завантажені в літак. Потрібно визначити кількість одиниць технічних засобів кожного типу, щоб ефективність її застосування була максимальною (ефективність

застосування технічних засобів прямо пропорційна їх вартості). Математичну модель задачі розв’язати одним із методів (метод Гоморі або метод “віток і меж”).

Тема №4 – “Спеціальні моделі дослідження операцій”.

У темі вивчаються методи розв’язування оптимізаційних задач у динамічному програмуванні та мережевому плануванні, а також теорія ігор, отже, виконується три лабораторні роботи відповідно:

1. Дослідження операцій у динамічному програмуванні.

Завданням роботи є визначення оптимального маршруту руху прикордонного наряду від прикордонного підрозділу до місця несення служби на державному кордоні, якщо відома мережа доріг від підрозділу до місця несення служби, час на долання окремих ділянок мережі доріг. Оптимізацію здійснити за критерієм мінімізації тривалості руху.

2. Мережеве планування.

Під час виконання лабораторної роботи необхідно визначити критичний шлях і мінімальний час для виконання комплексу заходів, якщо відомі зміст заходів, які виконуються під час організації охорони державного кордону на період на ділянці відповідальності при послідовному методі роботи начальника органу охорони державного кордону, інформація про їх взаємозумовленість і приблизний час на виконання цих заходів.

3. Задачі теорії ігор.

Завданням лабораторної роботи є визначення оптимального способу розподілу пошукових груп за районами, якщо відомо, що на ділянці відповідальності прикордонного підрозділу відбулося порушення державного кордону; за оперативною інформацією порушник може переміститися у двох районах; начальник органу охорони державного кордону для організації пошуку може виділити три пошукові групи, для яких відомі ймовірності виявлення порушника в першому та другому районах однією пошуковою групою, причому ймовірності виявлення всіма групами однакові.

Упровадження описаного методичного підходу до організації та проведення лабораторних робіт, зокрема при викладанні вибіркової навчальної дисципліни “Дослідження операцій”, сприяє формуванню у курсантів інтересу до вивчення математично-спрямованих дисциплін, подоланню психологічного бар’єру щодо складності навчального матеріалу, а також усвідомленню його актуальності для ефективної професійної діяльності у майбутньому [3].

Дійсно, здійснення аналізу результатів реалізації в освітньому процесі при проведенні лабораторних робіт для майбутніх офіцерів-прикордонників описаних методичних особливостей щодо використання завдань військово-прикордонного спрямування зафіксувало підвищення успішності з навчальної дисципліни на 11 %, а якості – на 9 %.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підбиваючи підсумки, варто зазначити, що впровадження у процес вивчення майбутніми офіцерами-прикордонниками вибіркового навчальних дисциплін загалом, і дисципліни “Дослідження операцій (задачі, методологія)” зокрема, завдань військово-прикордонного спрямування сприяє формуванню інтересу, підвищенню мотивації курсантів, а також активізації їх пізнавальної та навчальної діяльності, формує вміння на основі знання оптимізаційних методів ефективно організувати діяльність інженерно-технічних підрозділів ДПСУ, оперативного приймати правильні, адекватні ситуації, обґрунтовані рішення. Грунтовний аналіз змісту професійних обов’язків та завдань оперативно-службової діяльності дав можливість розробити цикл лабораторних робіт, що містять завдання, аналогічні до завдань, які виникають під час професійної діяльності офіцерів-прикордонників. Авторами статті представлено зміст зазначених завдань, котрі виносяться на самостійне виконання під час проведення лабораторних робіт з вибіркової навчальної дисципліни “Дослідження операцій (задачі, методологія)”, а також описано критерії оцінювання виконаних завдань. Використання на лабораторних заняттях представлених задач посприяло підвищенню якості та успішності вивчення навчальної дисципліни.

Надалі планується розробити і апробувати подібний цикл лабораторних робіт для викладання інших вибіркового дисциплін математичного циклу освітньої програми “Організація діяльності інженерно-технічних підрозділів Державної прикордонної служби України” таких, як системний аналіз та математичне програмування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бауріна І. В. Використання засобів пакету Microsoft Excel у математичній підготовці економістів. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія №2. Комп’ютерно-орієнтовані системи навчання.* Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. №5(12). С. 105–108.
2. Боровик Л.В., Боровик О.В., Трасковецька Л.М. Втілення військово-прикордонної і фахової

компонент у навчальний процес як інструмент активізації пізнавальної діяльності курсантів-прикордонників на заняттях з фундаментальних дисциплін. *Збірник наукових праць. Серія: педагогічні науки.* Хмельницький.: Видавництво НАДПСУ, 2017. №1(8). С.56–73.

3. Ісаєва О., Беата Кушка Фундаменталізація як важлива складова вищої технічної освіти. *Молодь і ринок.* Вип. 4(190), С.35–39.

4. Корнійчук О. Е. Мотиваційні детермінанти в структурі методичної системи навчання математики для економістів. *Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики.* Кривий Ріг: Вид. відділ НМетАУ, 2008. Т. I. С. 61–66.

5. Литвин М. М. Методичні аспекти прийняття рішень на охорону державного кордону. *Збірник наукових праць.* Хмельницький: Вид-во НАПВУ, 2003. № 26. Ч. 2. С. 18–23.

6. Освітньо-професійна програма спеціальності “Організація діяльності інженерно-технічних підрозділів Державної прикордонної служби України”. Хмельницький, 2021. 40 с.

REFERENCES

1. Baurina, I. V. (2007). Vykorystannia zasobiv paketu Microsoft Excel u matematychnii pidhotovtsi ekonomistiv [Using Microsoft Excel tools in mathematical training of economists]. *Scientific journal of NPU named after Mykhaylo Dragomanov. Series №2. Computer-based learning systems*, 2007. No.5(12). pp.105–108. [in Ukrainian].
2. Borovyk, L.V., Borovyk, O.V. & Traskovetska, L.M. (2017). Vtilennia viiskovo-prykordonnoi i fakhovoi komponent u navchalnyi protses yak instrument aktyvizatsii piznavalnoi diialnosti kursantiv-prykordonnykiv na zaniattiakh z fundamentalnykh dystsyplin [Implementation of military-border and professional components in the educational process as a tool to enhance the cognitive activity of border cadets in classes on fundamental disciplines]. *Collection of scientific works. Series: pedagogical sciences.* Khmelnytskyi, No.1(8). pp.56–73. [in Ukrainian].
3. 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].
4. Korniiichuk, O. E. (2008). Motyvatsiini determinanty v strukturi metodychnoi systemy navchannia matematyky dlia ekonomistiv [Motivational determinants in the structure of the methodical system of teaching mathematics for economists]. *Theory and methods of teaching*

mathematics, physics, computer science. Kryvyi Rih, Vol. I. pp.61–66. [in Ukrainian].

5. Lytvyn, M. M. (2003). *Metodychni aspekty pryiniattia rishen na okhoronu derzhavnoho kordonu* [Methodological aspects of decision-making on state border protection]. *Collection of scientific works*. Khmelnytskyi, No.26. part 2. pp.18–23. [in Ukrainian].

6. *Osvitno-profesiina prohrama spetsialnosti "Orhanizatsiia diialnosti inzhenerno-tekhnichnykh pidrozdiliv Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy"* (2021). [Educational and professional program of the specialty "Organization of activity of engineering and technical subdivisions of the State Border Guard Service of Ukraine"]. Khmelnytskyi, 40 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 18.02.2022

УДК 376.6(09)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.255997>

Ореста Карпенко, доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ФЕНОМЕН ДИТЯЧОГО СИРІТСТВА У ПОЛЬЩІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті висвітлено дефініції "сирітство", "природне сирітство", "соціальне сирітство" у дослідженнях педагогів Польщі. Розкрито види соціального сирітства, дискусії навколо виховання та опіки дітей. Висвітлено мікросоціальні та макросоціальні причини соціального сирітства, дефініційні дилеми пов'язані з цим поняттям. Акцентовано увагу на понятті "сімейне сирітство", "емоційне сирітство" та причини їх появи. Педагоги надають перевагу сім'ї, сімейному оточенню, сімейним формам опіки, урахуванню потреб дитини. При влаштуванні дитини у прийомні сім'ї важливо підтримувати зв'язок із природною сім'єю. Умови в опікунсько-виховних установах не дозволяють повноцінно задовольнити потреби дитини, кількість вихователів на дітей надто мала, часта зміна опікунів також не дає можливості налагодження тісного контакту.

Ключові слова: сирітство; природне сирітство; соціальне сирітство; емоційне сирітство; сімейне сирітство; опікунська установа; потреби дитини; сімейні форми опіки.

Лит. 13.

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

THE PHENOMENON OF CHILD ORPHANHOOD IN POLAND AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

The care of children in the Polish guardianship system is conditioned by political and social transformation. The definitions of "orphanhood", "natural orphanhood", "social orphanhood" in the research of Polish educators are highlighted. The term "social orphans" means children who do not receive care from their parents, albeit one of them at least is alive (A. Szymborska). In a broader sense, this means that the child formally receives care from the parents and, living together, is in contact with them, but the care and the contact are not correct. In a narrower sense, it is a situation when parents do not take care of their children, nor maintain any contact with them or contacts are so weak that they cease to be important to the children.

The types of social orphanhood and debatable views on the upbringing and care of children are revealed. Microsocial (including deviant/pathological behavior (alcoholism, drug addiction, prostitution), chronic diseases, failure to satisfy the basic and emotional needs of the child) and macrosocial (homelessness, unemployment, poor financial situation, lifestyle, hierarchy of values, anonymity) reasons for social orphanhood related to this concept. Emphasis is placed on the concepts of "family orphanhood", "emotional orphanhood" and the reasons for their rise. Both concepts contribute to the humanization of guardianship pedagogy and family orientation as the most important social unit (J. Maciaszkowa). The term "emotional orphanhood" is used to describe a situation related to a child's loneliness in the family based on the child's subjective feelings. It is incorrect to use one term to describe children who live in families providing the basic support but with weakened emotional ties, and children who are in social care due to gross negligence on the part of the family (S. Badora). Educators give the priority to the family, family environment, family forms of care, taking into account the needs of the child. When placing a child in foster

care, it is important to keep in touch with the natural family. The conditions in orphanage institutions do not provide a full satisfaction of the needs of the children, the number of teachers per child is too small, frequent changes of guardians also prevent a closer contact.

Keywords: *orphanhood; natural orphanhood; social orphanhood; emotional orphanhood; family orphanhood; guardianship institution; child needs; family forms of guardianship.*

Актуальність проблеми. На початку ХХІ ст. в європейських країнах піклування про дітей у системі державної опіки зумовлено політичною та соціальною трансформацією. У Польщі це стало можливим завдяки відходу від централізованої соціальної політики держави на користь соціальної політики, створеної органами місцевого самоврядування (територіально-адміністративна реформа). Завдання держави полягає у забезпеченні соціально-економічних умов, які дають змогу індивідам задовольняти свої індивідуальні або колективні потреби. Це своєрідний відхід від централізації системи соціального забезпечення [8].

Зміни у сфері опіки над дітьми в Польщі тісно пов'язані з тенденціями, що відбуваються у країнах Європейського Союзу. Низка економічних проблем (низька заробітна плата, безробіття, виїзд батьків за межі держави у пошуку місця праці та ін.) спричинила збільшення безпритульних і зuboжілих дітей, соціальних сиріт, зростання алкоголізму і наркоманії, послаблення виховної ролі сім'ї. До основних змін належать спроба відійти від інституційної опіки, перехід на сімейні форми, заходи щодо підтримки сім'ї, альтернативні рішення для інституційної опіки (соціальний, реабілітаційний, економічний супровід, періодична опіка, денна опіка). При влаштуванні дитини у прийомні сім'ї важливо підтримувати зв'язок із природною сім'єю.

Аналіз останніх досліджень. Опіка та виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, соціальне сирітство в Україні та європейських країнах перебувають у полі зору науковців і практиків. Це проблеми реабілітаційної роботи з "дітьми вулиць" у притулках для неповнолітніх (Л. Волинець, О. Січкарь); педагогічний аспект опіки дітей і молоді Галичини у другій половині ХІХ – першій третині ХХ ст. (Р. Волянчук). У полі зору педагогів дослідження явища соціального сирітства, соціального захисту, системи опікунсько-виховної діяльності інституційних форм опіки у Польщі. Теорію і практику виховання в опікунському середовищі Польщі досліджує С. Бадора. Проблеми опіки і виховання дітей-сиріт у діяльності благодійних товариств Польщі упродовж ХІХ – початку ХХ ст. висвітлює Х. Дзюбинська. Виховання дітей-сиріт у польській педагогіці міжвоєнного періоду

розкриває Ю. Яким. Вихованню дітей-сиріт у педагогічній спадщині Я. Корчака присвячено публікації С. Іщук, Т. Забутої, О. Карпенко, М. Чепіль. Теоретичні та практичні засади запобігання соціальній нерівності учнів із малозабезпечених сімей у навчально-виховних закладах Польщі упродовж 1989–2014 рр. обґрунтовує М. Шиманська. Однак феномен дитячого сирітства у Польщі в період трансформації суспільного устрою у педагогічних дослідженнях не знайшов належного висвітлення.

Мета статті – висвітлити проблеми сирітства дітей та його різновиди у дослідженнях педагогів Польщі на зламі ХХ–ХХІ ст.

Виклад основного матеріалу. Упродовж століть дефініція "сирітство" вживається у повсякденній мові. Раніше це поняття використовували для визначення ситуацій, в яких дитина залишається без нагляду в результаті смерті батьків. У сучасних умовах труднощі викликані відсутністю однозначного визначення цього поняття, зумовленістю безліччю чинників. Сирітство використовується для виявлення різних ситуацій, що викликають феномен дитячого сирітства, причому не тільки природної причини, тобто смерті батька і матері, а й стосовно до дітей, батьки яких живі, але їхній контакт з дитиною порушений [5]. Для того, щоб розрізнити окремі ситуації дітей, були введені нові терміни. Проаналізуємо їх на матеріалах досліджень польських науковців.

Природне сирітство – це термін, який використовується для опису стану дитини, батьки якої померли, тому він не викликає жодних заперечень у визначенні його сутності. Також досі вживається термін "напівсироти", який характеризує ситуацію смерті одного з батьків [9, 88].

В останні роки у педагогічній літературі часто вживається термін "соціальне сирітство". Основною детермінантою визначення цього поняття є не стільки відсутність належної турботи і адекватного зв'язку між батьками та дитиною, скільки почуття дитини, її переживання покинутості, занедбаності чи самотності. Діти в такій ситуації виховуються у сім'ях, забезпечені всіма матеріальними благами, батьки створюють розкішні умови. Однак у домашній атмосфері переважають емоційна холодність, відсутність зв'язків і зацікавленості батьків дитиною, а іноді

навіть ворожість [2, 729]. У такій ситуації дитина почувається сиротою, хоча формально це не так.

Проте існують дефініційні дилеми пов'язані з поняттям “соціальне сирітство”. А. Шимборська вважає, що термін “соціальна сирота” – це дитина, яка не отримує піклування від батьків, хоча один із них живий [13, 13]. У ширшому сенсі це означає, що дитина формально отримує опіку від батьків і, проживаючи разом, контактує з ними, але догляд і контакт не є правильними. У більш вузькому значенні розуміють ситуацію, коли батьки не піклуються про свою дитину, але й не підтримують з нею жодних контактів або контакти настільки ослаблені, що перестають мати значення для дитини. С. Козак виділяє два типи соціального сирітства: діти, які перебувають у закладах опіки; діти, які проживають разом з батьками, але не отримують належної опіки, тобто безпритульні діти [6].

Науковці виокремлюють дві групи причин соціального сирітства: мікросоціальні та макросоціальні. До мікросоціальних причин можна віднести ті, які існують у самій сім'ї: девіантна / патологічна поведінка (алкоголізм, наркоманія, проституція), хронічні захворювання, незадоволення елементарних та емоційних потреб дитини. До макросоціальних причин відносять: безпритульність, безробіття, погане матеріальне становище, спосіб життя, ієрархія цінностей, анонімність. Причини соціального сирітства слід шукати, починаючи з тих, що притаманні сімейному оточенню, оскільки соціальні сироти зазвичай походять із “неорганізованих, аморальних, асоціальних” сімей. Розлади у функціонуванні сім'ї призводять до її дезорганізації як виховного середовища [3, 50].

Розглянуті вище проблеми соціального сирітства також зустрічається з критикою інших авторів. Йдеться насамперед про неоднозначність розуміння поняття “соціальний”, який в інтерпретації окремих авторів правильніше характеризував би сирітство, що є результатом неприйняття особистості не стільки сім'єю, скільки суспільством. З. Домбровський вважає абсурдним приписувати поняттю “соціальне сирітство” визначення, яке характеризується відсутністю родинних зв'язків, незадоволенням емоційних потреб та незацікавленістю дитиною з боку батьків, оскільки така ситуація визначається як патологічне порушення сімейних функцій і може бути охарактеризована як “патологічне сирітство”, а не “соціальне сирітство” [7, 734].

У зв'язку із суперечками щодо визначення поняття “соціальне сирітство” виникла дефініція “сімейне сирітство”. Обидва поняття, зазначає Я. Мацяшкова, сприяють гуманізації опікунської

педагогіки та орієнтації на сім'ю як найважливішу соціальну одиницю. Для дітей, позбавлених підтримки суспільства, тобто тих, хто не знайшов піклування в опікунських та закладах освіти, – це соціальне сирітство, а для дітей, які виховуються в різних інституційних формах – це сімейне сирітство. На її переконання, влаштування дитини до опікунської інституції вплинуло неправильне існування сім'ї [9, 90]. Проти цього поділу також виникають суперечки, які підривають його сутність.

С. Бадора вважає, що термін “сімейне сирітство” визначає будь-який тип сирітства, незалежно від причини [12]. Тому незалежно від того, чи це смерть батьків, чи порушення функціонування в сім'ї – причиною буде сім'я чи її відсутність. Якщо визначальним фактором поділу є встановлена причина сирітства, то можна виділити “природне сирітство” і “соціальне сирітство”. Перше поняття щодо смерті, друге – через соціальні причини, звужуючи їх – через невиконання матір'ю та/або батьком своїх соціальних зобов'язань щодо дітей. Таке уточнення сутності понять не викликає заперечень, оскільки йдеться не про відсутність надання допомоги з боку суспільства, а про найважливішу соціальну та соціалізаційну одиницю – сім'ю.

Доки дитина залишається усім'ї, зазначає С. Бадора, використання терміну “сирітство” є надто різким, оскільки формально дитина не є сиротою, а будь-які порушення у процесі виховання та ослаблення емоційних зв'язків у сім'ї визначаються як у психології, так і педагогії як самотність, жорстоке поводження, занедбаність. Особисті застереження автора викликає і поширення у педагогії поняття “емоційне сирітство” для опису ситуації, пов'язаної із самотністю дитини в сім'ї на основі суб'єктивних відчуттів дитини. Автор вважає неправильним використовувати один термін для опису дітей, які живуть у сім'ях з основними домашніми благами, але з ослабленими емоційними зв'язками, та дітей, які перебувають під соціальним піклуванням внаслідок грубої недбалості з боку сім'ї. Немає потреби розширювати поняття сирітства на тих дітей, які залишаються під опікою біологічних сімей, і шукати заміну поняття “соціальне сирітство”. Методологічних і практичних припущень щодо цього немає [12, 19–20].

Часто діти, розлучені з батьками і передані в опікунський заклад, уражені сиротинською хворобою. Характер порушень, пов'язаних з цим, залежить від віку дитини, в якому вона була позбавлена контакту з матір'ю / батьком, оскільки

самотність є її основною причиною. Це проявляється такою поведінкою, як: лежати в нерухомому положенні, удари головою об землю, специфічні рухи вперед і назад, прилипання до стіни, різні акти самоагресії (наприклад, виривання волосся), сильна прихильність до матеріальних речей. Серед дослідників можна зустріти твердження, що ця хвороба, інакше відома як “хвороба душі”, по-різному вражає кожного вихованця закладу опіки, а також тих дітей, які перебувають у сім’ях, функціонування яких є ненормальним [11, 164–168].

Б. Чердрецька розрізняє три фази розвитку сиротинської хвороби:

- протесту – порушений ритм сну, відсутність апетиту та імпульсивність, негативне ставлення до інших, які намагаються налагодити стосунки з дитиною;

- відчаю – всі види вищезгаданих захисних актів: смоктання пальців, специфічні рухи, каліцтво, висмикування волосся, мастурбація, пошук контакту, обіймання предметів, незнайомих людей, спроби самогубства, написання листів собі;

- заключна фаза – відчуження або байдужість – дитина втрачає надію, втрачає здатність відчувати, замикається у власному світі, не може налагодити контакти, усвідомлює ситуацію, відсутність батьківської любові, втрачає решту ілюзій [3, 54].

У сучасних умовах доцільно поміркувати над вживанням дефініції “соціальне сирітство” у педагогіці. Ще на початку ХХ ст. Ю.-Ч. Бабіцький уважав, що цей термін є клеймом для дитини, викликає негативні асоціації, страх. Педагог розкрив зв’язок цього поняття з такими термінами, як: “слабка дитина”, “недорозвинена дитина”. У міжвоєнний період педагог помітив відмінності в розвитку дітей, які виховуються поза сім’єю. Спостереження за дітьми дали йому змогу знайти серед звинувачень такі ознаки, як: відсутність авторитету, гіршу успішність, занедбаний зовнішній вигляд, недоліки особистісної культури, песимізм, відсутність довіри, схильність до девіантної поведінки, проблеми у встановленні соціальних контактів, подолання проблем після виходу з закладу, не вміння ставити вимоги до себе, вимагати від інших, відчувати слабкість, бути неповноцінним тощо. Це так звані хвороби опікунської установи. Причинами такого стану речей, на думку автора, є недоліки в роботі закладу, такі як: неправильні методи, помилки в організації роботи закладу та погані умови [1, 66].

Сьогодні цей термін також асоціюється з низкою прикметників, які показують образ

занедбаної, ізольованої, сумної дитини [4, 41–44]. Певною мірою цьому сприяють і ЗМІ, які створюють образ дітей із опікунських закладів – сумних, голодних, з дефіцитом одягу. Терміни з негативним соціальним відтінком повільно відходять. Це помітно, зокрема, у спеціальній педагогіці, наприклад, у переліку ступеня розумової відсталості. Тому видається правильним замінити терміни “сирітство”, “сирота” іншими термінами.

На даний момент з’явилася можливість замінити “сиротинець” на опікунську установу. С. Бадора підсумовує, що в ситуації сприйняття цього терміна сьогодні “соціальне сирітство” слід визначати як специфічний психологічний і соціальний стан дитини, який характеризується позбавленням її піклування живих батьків та здійсненням опіки з боку інших осіб або установ, якщо контакт з батьками повністю порушений або не має ніякого значення в житті дитини [12, 22]. Я. Мацяшкова, Я. Рачковська стверджують, що відсутність зв’язку з батьками та відокремлення дитини, особливо від матері, у перші роки життя несе ряд негативних наслідків [10, 397–398]. Це також пов’язано з незадоволенням базових емоційних потреб дитини, відсутністю почуття любові, приналежності та безпеки. Умови в опікунсько-виховних закладах не дають змогу повноцінно задовольнити ці потреби, кількість вихователів на дітей надто мала, часта зміна опікунів також не дає можливості налагодження тісного контакту, який би хоч якоюсь мірою компенсував відсутність близькості.

Висновки. Проблема сирітства у дослідженнях польських педагогів займає важливе місце. Роль держави полягає у забезпеченні системи соціального захисту дітей, створення належних соціально-економічних умов. Серед науковців не існує єдиної думки щодо сутності дефініції “сирітство”, “соціальне сирітство”. В останні роки науковці виокремлюють поняття “сімейне сирітство”, “соціальне сирітство”, “емоційне сирітство” та причини їх появи. Педагоги надають перевагу сім’ї, сімейному оточенню, сімейним формам опіки, урахуванню потреб дитини, особливо щодо найменших дітей. Якщо різні заходи підтримки сім’ї не дають очікуваного результату, то прийомна сім’я у цьому випадку є для дитини найбільш цінним виховним середовищем.

Подальших наукових розробок потребує порівняльне дослідження сучасних підходів до сутності сирітства в Україні та країнах ЄС, технологій моделювання опікунсько-виховної діяльності з дітьми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Babicki J. Cz. Wychowanie dziecka opuszczonego w zakładach opiekuńczo-wychowawczych. Warszawa, 1929. 138 s.

2. Cudak H. Sieroctwo emocjonalne. *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. T. V. Warszawa : Żak, 2006. S. 729–732.

3. Czeredreka B. Potrzeby psychiczne sierot społecznych. Warszawa : Instytut Wydawnictwa Związków Zawodowych, 1988. 118 s.

4. Gajewska G. Przemiany systemu opieki w latach 90-tych a kompensacja sieroctwa społecznego. *Sieroctwo społeczne i jego kompensacja / Red. M. Heine, G. Gajewska*. Zielona Góra : Wydawnictwo WSP, 1999. S. 41–44.

5. Karpenko O. Opieka nad dziećmi w Polsce w porównawczo-historycznej retrospektywie (1900–2016) : przewodnik bibliograficzny. Drohobycz : Redakcyjno-Wydawniczy Dział Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego imienia Iwana Franki w Drohobyczu, 2017. 272 s.

6. Kozak S. Sieroctwo społeczne: psychologiczna analiza zaburzeń w zachowaniu wychowanków domów dziecka. Warszawa : PWN, 1986. 338 s.

7. Kurcz A. Sieroctwo rodzinne. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. V. Warszawa : Żak, 2005. S. 734.

8. Maciarz A. Istota opieki w kontekście społecznych przemian. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2000. ą2. S. 3–4.

9. Maciaszkowa J. Z teorii i praktyki pedagogiki opiekuńczej. Warszawa : WSiP, 1990. 187 s.

10. Maciaszkowa J., Raczkowska J. Sieroctwo jako problem badawczy. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 1979. ą 8. S. 397–398.

11. Pawlacyk B., Światała D. Choroba sieroca. *Zarys pediatrii / Red. M. Walczak*. T.1. Warszawa, 1991. S. 164–168.

12. Przeciw sieroctwu: zapobieganie, opieku, pomoc instytucjonalna / Red. S. Badora. Tarnobrzeg : Wydawnictwo Państwowej Szkoły Zawodowej im. Prof. Stanisława Tarnowskiego w Tarnobrzegu, 2009. 265 s.

13. Szymborska A. Sieroctwo społeczne. Warszawa : Wiedza Powszechna, 1969. 181 s.

REFERENCES

1. Babicki, J. Cz. (1929). Wychowanie dziecka opuszczonego w zakładach opiekuńczo-wychowawczych [Upbringing an abandoned child in care and educational institutions]. Warszawa, 138 p. [in Polish].

2. Cudak, H. (2006). Sieroctwo emocjonalne [Emotional orphanhood]. *Pedagogical Encyclopedia of the 21st Century*. Vol. V. (pp. 729–732). Warszawa. [in Polish].

3. Czeredreka, B. (1988). Potrzeby psychiczne sierot społecznych [Mental needs of social orphans]. Warszawa, 118 p. [in Polish].

4. Gajewska, G. (1999). Przemiany systemu opieki w latach 90-tych a kompensacja sieroctwa społecznego [Changes in the care system in the 1990s and compensation for social orphanhood]. *Social orphanhood and his considaration*. (Ed.) M. Heine, G. Gajewska. (pp. 41–44). Zielona Góra. [in Polish].

5. Karpenko, O. (2017). Opieka nad dziećmi w Polsce w porównawczo-historycznej retrospektywie (1900–2016) : przewodnik bibliograficzny [Childcare in Poland in a comparative-historical retrospective (1900–2016) : a bibliographic guide]. Drohobycz, 272 p. [in Polish].

6. Kozak, S. (1986). Sieroctwo społeczne: psychologiczna analiza zaburzeń w zachowaniu wychowanków domów dziecka [Social orphanage: psychological analysis of disorders in the behavior of children from orphanages]. Warszawa, 338 p. [in Polish].

7. Kurcz, A. (2005). Sieroctwo rodzinne [Family orphanage]. *Pedagogical encyclopedia of the 21st century*. Vol. V. (pp. 734–735). Warszawa. [in Polish].

8. Maciarz, A. (2000). Istota opieki w kontekście społecznych przemian [The essence of care in the context of social changes]. *Care and Educational Problems*. No. 2. pp. 3–4. [in Polish].

9. Maciaszkowa, J. (1990). Z teorii i praktyki pedagogiki opiekuńczej [On the theory and practice of care pedagogy]. Warszawa, 187 p. [in Polish].

10. Maciaszkowa, J., Raczkowska, J. (1979). Sieroctwo jako problem badawczy [Orphanage as a research problem]. *Care and Educational Problems*, No. 8. Pp. 397–398. [in Polish].

11. Pawlacyk B., Światała D. (1991). Choroba sieroca [Orphan disease]. *Zarys pediatrii / ed. M. Walczak*. Vol. 1. (pp. 164–168). Warszawa. [in Polish].

12. Badora, S. (ed) (2009). Przeciw sieroctwu: zapobieganie, opieku, pomoc instytucjonalna [Against orphanhood: prevention, care, institutional support]. Tarnobrzeg, 265 p. [in Polish].

13. Szymborska, A. (1969). Sieroctwo społeczne [Social orphanage]. Warszawa, 181 p. [in Polish].

Стаття надійшла до редакції 02.02.2022



УДК 378:147:7.071.5:001.8

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.255998>

Юлія Колісник-Гуменюк, доктор педагогічних наук, доцент
кафедри теорії і методики технологічної освіти, креслення та комп'ютерної графіки
Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМИ УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ПРОФЕСІЙНО-ХУДОЖНІХ ДИСЦИПЛІН

Педагогічна наука ще не виробила досконалих механізмів, що дали змогу конструктивно визначати рівень підготовленості викладачів професійно-художніх дисциплін, фіксувати якість формування їхньої компетентності, приймати коректні рішення щодо напрямів модернізації професійно-педагогічної освіти в світлі сучасної парадигми освіти. Утверджені нині підходи не завжди придатні "педагогічним працівникам" для ефективного поєднання інновації з розв'язанням поточних завдань підготовки викладачів професійно-художніх дисциплін. Можна констатувати про відсутність науково обгрунтованої стратегії удосконалення педагогічної системи підготовки викладачів професійно-художніх дисциплін у ЗВО України. Тому в нашій статті ми пропонуємо загальні напрями вдосконалення підготовки майбутніх викладачів професійно-художніх дисциплін у ЗВО в Україні.

Ключові слова: професійно-художня освіта; університет; фахівець; напрям; зміни.

Літ. 13.

Yuliia Kolisnyk-Humeniuk, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor of the
Theory and Methods of Technological Education, Drawings and Computer Graphics Department
Mykhaylo Drahomanov National Pedagogical University

PROSPECTIVE DIRECTIONS OF IMPROVEMENT OF TRAINING OF TEACHERS OF PROFESSIONAL AND ARTISTIC DISCIPLINES

The main tasks of professional training of future teachers of professional and artistic disciplines in the institutions of higher education: mastering the systematized knowledge, skills and abilities necessary for artistic and pedagogical activities in accordance with the abilities, inclinations, professional interests; comprehensive intellectual, emotional and artistic development, activation of creative potential of students through the assimilation of various types of artistic and pedagogical activities; providing a thorough basic (artistic and pedagogical) education, which is the basis of professional training and mobility; mastering the system of views, according to which the set of knowledge, skills, abilities, experience, personal qualities and value orientations are aimed at forming personal culture, professional and pedagogical competence and consciousness of the future teacher and qualified specialist; developing and stimulating the desire for professional development throughout life.

However, the theoretical developments and conceptual approaches to the process of teaching art teachers have significant differences. Pedagogical science has not yet developed perfect mechanisms to constructively determine the level of training of teachers of professional and artistic disciplines, to record the quality of their competence, to make correct decisions about the modernization of vocational education in the light of modern paradigm of education. The current approaches do not always allow teachers effectively combine innovation with the solution of current problems of training teachers of professional and artistic disciplines. It can be stated that there is no scientifically grounded strategy to improve the pedagogical system of training teachers of professional and artistic disciplines in Ukrainian universities. Therefore, in our article we offer general directions for improving the training of future teachers of professional and artistic disciplines in institutions of higher education in Ukraine.

Keywords: vocational education; university; specialist; direction; changes.

Постановка проблеми. Основні завдання професійної підготовки майбутніх викладачів професійно-художніх дисциплін у ЗВО: аналізування систематизованих знань, умінь і навичок, необхідних для художньо-педагогічної діяльності відповідно до здібностей, нахилів, професійних інтересів; усебічний інтелектуальний, емоційний і художній розвиток, активізація творчого потенціалу студентів через засвоєння різних видів художньої та педагогічної діяльності;

забезпечення ґрунтовної базової (художньої і педагогічної) освіти, що є основною професійної підготовленості та мобільності; оволодіння системою поглядів, згідно з якими сукупність знань, умінь, навичок, досвіду, особистісних якостей і ціннісних орієнтацій спрямовуються на формування особистісної культури, професійно-педагогічної компетентності та свідомості майбутнього викладача і кваліфікованого фахівця; вироблення та стимулювання прагнення до професійного вдосконалення впродовж усього життя.

Мета статті визначити й проаналізувати загальні напрями вдосконалення підготовки майбутніх викладачів професійно-художніх дисциплін у ЗВО України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Важливими для нашого дослідження є ґрунтовні праці: О. Абдуліна, Л. Бабенко, Л. Бичкова, В. Бутенко, І. Глинської, О. Дубасенюк, І. Зязюна, М. Кириченко, С. Кондахчан, В. Кузіна, М. Лещенко, О. Музики, В. Тименко, В. Чайки, В. Шахова, Р. Шмагала, О. Щолокової, Л. Хлебникової, Т. Цвелих, Б. Юсова, І. Якиманської та ін.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Попри бурхливий розвиток інформаційних технологій зв'язку, основним методом передачі знань через кордон є переміщення студентів та викладачів. Відкритий освітній простір допоможе як викладачам, так і студентам, у мобільності. Тому *перший напрям, який ми пропонуємо, – сприяння мобільності студентів, викладачів, науковців*. XXI ст. характеризується розвитком глобалізації та інтеграції. Болонський процес передбачає: надання студентам Європи права на навчання та здобуття дипломів; гарантування закладами освіти та установами європейської вищої школи відповідальності за надання однаково високого рівня кваліфікації своїм студентам. Для досягнення цілей Болонської декларації, було означено такі завдання: створення дворівневої системи “бакалавр-магістр”; накопичення та переведення кредитів, які дають можливість навчатися в іншій країні; співробітництво в галузі управління якістю; створення європейського стандарту вищої освіти; мобільність студентів, викладачів, науковців.

Оцінюючи рівень готовності студентів до продовження освіти, нами впродовж 2017–2018 рр. проводилися дослідження в Львівському навчально-науковому центрі професійної освіти та в Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова, його результати засвідчували, що 65 % опитаних орієнтовані на продовження освіти за межами України, 15 % готові продовжити його в Україні, 20 % – не визначилися щодо цього питання.

Згідно з дослідженням були встановлені такі причини академічної мобільності: можливість підвищити кваліфікацію – 90 %; подальші кар'єрні перспективи – 85 %; можливість знайти роботу за кордоном – 76 %; удосконалення знань і навичок іноземної мови – 49 %; бажання поліпшити у майбутньому фінансове становище – 67 %; забрати сім'ю за кордон – 27 %.

Як показують опитування, академічна мобільність є важливим для особистого і

професійного розвитку процесом. Кожен його учасник стикається з необхідністю врегулювання життєвих ситуацій і одночасного аналізу їх з позиції своєї та “чужої” культури. Це автоматично розвиває уміння вибирати шляхи взаємодії з навколишнім світом; формує здатність мислити в порівняльному аспекті; здатність усвідомлювати недостатність знань, яке визначає мотивацію до навчання [9, 85].

Викладачі усією своєю діяльністю повинні сприяти самопізнанню і розвитку студентів, що значною мірою допоможе їм розвинути здібності, побудувати власну освітню траєкторію, а також сформувати суб'єктивний досвід емоційно-ціннісного ставлення до засвоєваних знань. Успіх майбутньої професійної діяльності нерозривно пов'язаний з рівнем розвитку особистісних компетенцій, необхідних у сучасних соціально-економічних умовах: прагнення до успіху, мобільність, активність, упевненість, відповідальність, уміння працювати в команді, відстоювати свою точку зору тощо.

Другий напрям – розширення можливостей для самореалізації. В основі самореалізації лежить здійснення психічних та психологічних утворень і установок, які забезпечують розвиток потенціалу особистості. Тільки освічена, цілеспрямована людина здатна до позитивної трансформації суспільства, його опляхетнювання й удосконалювання [12, 91].

Процес професійного розвитку майбутнього викладача професійно-художніх дисциплін відбувається у навчальній діяльності. Цей процес спрямовує на самоактуалізацію та самодетермінацію; збагачує навчання системою понять, що орієнтують майбутніх фахівців на рефлексію, самонавчання, самоконтроль, саморозвиток [1, 14].

Один із видів самореалізації – творча самореалізація, яка стимулюється творчою активністю. Творчо реалізована особистість, стикаючись із певною проблемою, переживає внутрішній поштовх, мобілізацію інтелектуальних та біологічних ресурсів. Саме в творчості формується і розкривається суть людини її внутрішній світ [13, 4–5].

Здатність до творчості – невід'ємна умова орієнтації людини у швидкоплинних процесах у світі. Творчість можлива лише в умовах свободи, свободи вибору. Творчого розвитку особистості студента можна очікувати, якщо він володіє правом вибору власної освітньої траєкторії, теми конкретної творчої роботи. Свобода потрібна для творчого розвитку і реалізації творчого потенціалу майбутнього фахівця. С. Смирнова вважає, що для проходження якісної професійної підготовки

майбутнього фахівця, потрібно створити цілісну систему цілей: від моделі спеціаліста до наступних цілей, які він має подолати [10, 157]. Навчальний предмет повинен розвивати майбутнього фахівця художнього профілю не стільки своєю початковою, первинною метою, скільки цілями, які були поставлені в процесі навчання, та новими принципами організації навчально-пізнавальної діяльності, що розкриває та формує нове бачення і тип мислення як спосіб орієнтування у соціумі. Серед головних цілей навчання – формування свідомості майбутнього фахівця як творчого, креативного суб'єкта діяльності, здатного освоїти будь який об'єкт культури всесторонньо.

До основних чинників професійного саморозвитку майбутнього художника-викладача у процесі фахової підготовки можна віднести: усвідомлення особистістю студента необхідності в саморозвитку як професійному, так і в особистісному; використання природних потенціалів для самостійної побудови власної життєвої траєкторії і активної професійної діяльності; усвідомлення студентами гуманності професії викладача, її орієнтація на загальнолюдські цінності; формування та розвиток у майбутнього викладача діалогового рефлексивного мислення; оволодіння механізмами саморефлексії; безперервне розширення інформаційно-культурної бази майбутніх викладачів, включення в освітній діалог на основі оволодіння інноваційними пізнавальними технологіями; діяльність самореалізація майбутнього художника-викладача в різних формах освітнього процесу, педагогічній та художній творчості [5].

Для самореалізації та творчого розвитку студентів у процесі професійної підготовки необхідно: забезпечити умови для реалізації творчих якостей студентів у навчальному процесі, що приводить до самоствердження студента, розвитку самоповаги; участь у житті закладу освіти через індивідуальний вибір; надання можливості для самовизначення, самоутвердження і самореалізації; створення творчої атмосфери в колективі; утвердження в колективі взаєморозуміння; забезпечення матеріально-технічної бази освітнього процесу; забезпечення соціального захисту студентів тощо [6, 26].

Третій напрям – удосконалення процесу викладання з метою підвищення якості освіти. Викладачеві професійно-художніх дисциплін властиві: спонтанність; здатність до запам'ятовування облич, образів, форм; переважання розв'язання проблем із використанням невербальної комунікації, на основі образного, синтетичного

аналізу. Ефективність професійної діяльності викладача має проявлятися в якостях особистості, що пов'язані з виконанням професійних обов'язків і відображають особливості виникнення, характер і тривалість існування різноманітних емоційних станів. До найбільш важливих емоційно-вольових якостей викладачів відносять: енергійність, ініціативність, наполегливість, впевненість у собі, стресостійкість, цілеспрямованість, витримку, самоволодіння, сміливість і рішучість [7, 66].

Викладач професійно-художніх дисциплін має допомогти майбутнім фахівцям усвідомити своє місце і роль у системі освіти; під час педагогічної діяльності залучити майбутніх викладачів до усвідомлення причин власних успіхів і невдач, сприяти пошуку пояснень щодо розв'язання педагогічних проблем; сприяти самостійному розв'язанню студентами все важчих педагогічних завдань та сприяти розвитку незалежності в педагогічній праці, творчій уяві та перших навичках інноваційної діяльності.

Основними функціями інноваційного навчання студентів, є об'єктивний самоаналіз професійної діяльності який ґрунтується на основі мотивів і диспозицій; бачення проблеми та подолання її за допомогою творчих інноваційних рішень; критичне ставлення до нормативів і стандартів; рефлексія; відкритість до навколишнього середовища, до колективу, до професійних нововведень; потяг до самореалізації; наділення професійної діяльності особистісним змістом, який можна знайти на основі дослідження ситуації, її зв'язків з потребами [8, 150].

Сьогодні необхідно, використовуючи академічні традиції художньої освіти, знайти розумний баланс між традиційними та інноваційними підходами до підготовки викладачів професійно-художніх дисциплін, посилити творчу складову навчальної діяльності і створити умови для реалізації індивідуальних творчих можливостей майбутніх фахівців. Інноваційний підхід покликаний забезпечити якісне перетворення навчального процесу, спрямованого на забезпечення дослідницького характеру та пошукової навчально-пізнавальної діяльності. Означений підхід передбачає формування у майбутніх фахівців художнього профілю досвіду самостійного пошуку нових сучасних методик, технологій та знань, їх професійне застосування у нових умовах, отримання нового досвіду творчої взаємодії та діяльності з виробленням ціннісних орієнтацій [2].

Четвертий напрям – духовний розвиток особистості в контексті сучасних тенденцій педагогічної освіти.

Духовність – це система життєвих сенсів людини, пов'язаних з її внутрішнім психічним життям і спрямованих на реалізацію гуманістичних цінностей у діяльності. Духовна культура викладача професійно-художніх дисциплін – це особистісно-професійне утворення, властивістю якого є здатність до сприйняття і творення мистецтва з позицій гуманізму, а також поширення цього підходу в студентському середовищі. Що яскравіше відбиваються в духовному житті колективу питання світогляду і моралі, то міцніша ідейна єдність його членів і значніший вплив колективу на духовний світ кожної особистості [11, 105].

Розвиток духовності можливий лише через постійне подолання суперечностей між повсякденним і вічним. Лише завдяки мистецтву людина отримує естетичну насолоду, формує і розвиває свої духовні потреби, збагачує внутрішній духовний світ. Мистецтво – це джерело пізнання, яке виховує особистість, дає та формує інформацію про навколишній світ. Передає досвід, отриманий та збагачений попередніми поколіннями, скеровує і передбачає розвиток суспільства. Мистецтво допомагає людині краще пізнати та сприйняти навколишній світ, формує її духовність, на основі якої формується парадигма власної духовно-практичної діяльності особистості.

Художнє мистецтво – це духовний світ людини через зоровий орган. “Стан → настрої → емоції → почуття” – це напрям споглядання мистецтва, від якого залежать стадії сприйняття людиною мистецтва. Тому специфіка викладання, мистецьких дисциплін полягає в особливій формі спілкування викладачів та студентів, яка забезпечує встановлення духовного контакту, активізує емоційну сферу майбутніх фахівців. Саме духовне спілкування забезпечує становлення у молоді духовних цінностей: толерантного ставлення до світу, людей, самого себе, уявлень про добро і зло, щастя, сенс життя та ін. Засвоєвані духовні цінності є особистісними за характером і мають бути вироблені самостійно на основі переживання.

П'ятий напрям – удосконалення підготовки майбутніх викладачів професійно-художніх дисциплін засобами інформатизації. Сучасна система ЗВО, повинна удосконалювати освітній процес спираючись на сучасні інформаційні технології, які дають змогу викладачеві у процесі підготовки до заняття якісно поліпшити процес викладання матеріалу, забезпечують теоретичним та практичним матеріалом, допомагають реалізувати індивідуальний підхід до кожного студента (враховують темп та рівень складності);

сприяють якісній перевірці рівня засвоєння знань; підвищують ефективність освітнього процесу; розширюють обсяг та підвищують якість подачі інформації, вдосконалюють методи і прийоми її опрацювання; підвищують ефективність та якість надання освітніх послуг; сприяють засвоєнню практичних навичок, застосуванню прогресивних інформаційних технологій у конкретній діяльності, формуванню компетентностей в інтелектуальній, суспільно-політичній, професійній та комунікативній сфері.

У навчальному процесі, що відбувається за схемою “студент → викладач → підручник”, з'являється новий елемент – комп'ютер. Зміст праці викладача суттєво змінюється: на перший план виступає не передача знань, а організація самостійної пізнавальної діяльності.

Упровадження сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій створює інноваційне середовище, у якому об'єднуються всі інтелектуальні ресурси закладу освіти. Це підвищує якість освіти та забезпечує високі навчальні результати. Така система сприятиме удосконаленню фахової освіти та підвищенню кваліфікації викладачів, створення організаційних умов для вдосконалення професійної майстерності, педагогічної техніки, науково-дослідницької культури.

Інформатизація передбачає оптимізацію змісту та структури інформаційної підготовки, вибір відповідних ІКТ навчання; розроблення методичного забезпечення; координацію роботи педпрацівників. Важливим елементом інформатизації освітнього процесу є педагогічні технології із застосуванням ІКТ, завдяки яким відбувається інтеграція інформаційної та професійно-орієнтованої складових підготовки фахівців.

Щоб керувати процесом навчання з використанням ІКТ, викладачеві потрібно: володіти інформацією про доступні електронні освітні ресурси, розуміти дидактичні можливості цих засобів, розробити індивідуальні дидактичні завдання, використовувати комп'ютерні програми тестів з професійно-художніх дисциплін та розробляти власні тематичні презентації.

Науковці А. Литвин та О. Литвин вважають, що важливими завданнями інформаційної підготовки є навчання фахівців отримувати, накопичувати, аналізувати, передавати інформацію, робота з комп'ютерними мережами, використання ІКТ у підготовці фахівців, їх використання як автоматизовані й мережеві навчальні системи, навчально-тренувальні комплекси і тренажери [4, 350].

Сучасна художньо-педагогічна діяльність

міцно пов'язана з цифровими технологіями, і це вимагає відповідних зв'язків між класичною теорією та комп'ютерними наробками. Значний інтерес у студентів викликає процес використання комп'ютерної графіки, яка розвиває просторове мислення, особливо під час освоєння креслення, конструювання та проектування. Використання ІКТ під час експериментів і лабораторних практикумів є важливим у дидактичному плані.

Невід'ємним прийомом роботи є використання елементів презентацій, підібраних за темами й специфікою професій. За допомогою ІКТ майбутні фахівці можуть моделювати власні творчі проекти. Оскільки заняття побудовані на зоровому сприйнятті, використання інформаційно-комунікативних технологій полегшує підготовку студентів. Поєднання теоретичного, ілюстративного і демонстраційного матеріалу підвищує цікавість до теми, допомагає студентам сприйняти навчальний матеріал, формувати конкретні уявлення й поняття.

Шостий напрям – забезпечення працевлаштування випускників. Професійна компетентність – це головний когнітивний компонент підсистеми професіоналізму діяльності, сфера професійного ведення, система знань, що постійно розширюється та дає змогу здійснювати професійну діяльність з високою продуктивністю. Перехід від компетентної моделі фахівця до професійної, тобто орієнтованої на результат, до сферу професійної діяльності, стає реальністю за умов спрямування навчальної діяльності на розв'язання професійних завдань, що значною мірою досягається під час якісної та раціональної організації самостійної роботи. Цей процес є достатньо складним як у науковому, так і в практичному аспектах. Особливістю професійної моделі майбутнього фахівця є те, що мета і завдання освіти визначаються вмінням випускника ЗВО виконувати певні професійні функції та інтегрованими вимогами до результату освітнього процесу.

Одна із найважливіших цілей Болонського процесу – орієнтація ЗВО на остаточний результат: знання, уміння та навички випускників; щоб у процесі навчання студенти досягли системного бачення майбутньої діяльності; гарантувати випускникам конкурентоспроможність отриманої кваліфікації. Майбутні фахівці повинні вміти орієнтуватися на потреби провідних підприємств, сприймати професійні завдання і функції; мати можливість на подальший професійний розвиток, післядипломну освіту, працевлаштування, де є оптимальне співвідношення оплата та умови праці. Однак однією з

визначальних проблем чинної системи освіти є невідповідність рівня спеціалістів, що їх випускають ЗВО, потребам суспільства, динаміці його розвитку. Перевірені багаторічною практикою набір спеціальностей та спеціалізацій, вимоги до професійної підготовки випускників та критерії її оцінки, організаційні й економічні принципи діяльності освітніх закладів мали б гарантувати певну якість знань та навичок. Однак ринок праці є нестабільним, зазнає кон'юнктурних коливань, через що ЗВО не завжди своєчасно та відповідно реагують на такі зміни.

Висновки. *З метою удосконалення процесу здобуття студентами вищої художньо-педагогічної освіти в Україні пропонуємо:*

- створити спільну робочу групу для розробки Концепції освітніх послуг на експорт у галузі художньо-педагогічної освіти, що більш повно дозволила б урахувати специфіку інтеграції та перспективи організації художньо-педагогічної освіти на експорт;

- співпрацюючи з дипломатичними представництвами України, запровадити практику проведення постійних виставок, інформаційно-консультативних центрів і рекламних акцій для популяризації художньо-педагогічної освіти за кордоном;

- щоб підвищити рівень англомовного викладання у ЗВО художнього профілю удосконалити програми академічної мобільності аспірантів, викладачів, докторантів у партнерстві із іноземними ЗВО художнього профілю;

- за кошти ЗВО забезпечити доступ аспірантів, викладачів та докторантів до електронних журналів, що входять до міжнародних наукометричних баз;

- шляхом співпраці із зарубіжними ЗВО налагодити академічну мобільність студентів, з метою удосконалення механізмів нострифікації українських дипломів;

- розглянути можливості повного або поетапного переведення змісту фундаментальних та професійних дисциплін на міжнародну термінологію з метою реалізації принципу мобільності студентів.

- для зацікавлення студентів освітнім процесом, при розробці викладачами робочих навчальних програм з професійно-художніх дисциплін у зміст і завдання самостійної роботи для студентів вводити питання, пов'язані з особливостями побуту й традицій тих регіонів, із яких походять студенти;

- організувати розробку і постійне оновлення навчально-методичного забезпечення процесу викладання дисциплін професійно-художнього спрямування [3, 255–265];

- з метою обміну досвідом проводити заходи полікультурної спрямованості, залучаючи студентів до спільних проєктів, культурних подій тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ковальчук В.А. (ред.). Професійний саморозвиток майбутнього фахівця: монографія. 2011. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 204 с.

2. Колісник-Гуменюк Ю.І. Теоретичні та методичні засади професійно-педагогічної підготовки викладачів професійно-художніх дисциплін у вищих навчальних закладах. *Молодь і ринок*. 2016. № 7 (138). С. 19–26.

3. Колісник-Гуменюк Ю. І. Система професійно-педагогічної підготовки викладачів професійно-художніх дисциплін у закладах вищої освіти: монографія. 2020. Львів: ЛА “Піраміда”, 515 с.

4. Литвин А.В., Литвин О.Г. Основні завдання інформатизації професійної освіти. Проблеми та перспективи розвитку економіки і підприємництва та комп’ютерних технологій в Україні: матеріали VIII науково-технічної конференції науково-педагогічних працівників. Львів: Національний університет “Львівська політехніка”, Інститут підприємництва та перспективних технологій. 2012. С. 349–353.

5. Музыка О.Я. Проблема професійного саморозвитку особистості майбутнього художника-педагога в процесі фахової підготовки. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. О.І. Безлюдний (гол. ред.). 2016. Умань: ФОП Жовтий О.О. Вип. 14. С. 221–229.

6. Паянок В.О. Інтерактивне навчання як інноваційний підхід у навчальному процесі. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. Вип. 5. І.А. Зязюн (гол. ред.). 2004. Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця. С. 209–215.

7. Рапохин Н.П. Прикладная психология: учебное пособие. 2007. Москва: ФОРУМ: ИНФРА. М. 432 с.

8. Слостенін В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. 1997. Москва: ИЧП “Магистр”. 224 с.

9. Слозанська Г. Особливості академічної мобільності у вищих навчальних закладах. *Social Work and Education*. 2015. Vol. 2. № 1. С. 82–88.

10. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. 2003. Москва: Издательский центр “Академия”. 304 с.

11. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. (в 5-ти т.). 1976. Київ, “Рад. школа”. Т. 1. 654 с.

12. Тимошук Г.В. Духовна культура вчителя як складова його професійної культури. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2011. № 8. С. 91–94.

13. Шумилин А.Т. Проблемы теории творчества: монография. 1989. Москва: Высшая школа. 143 с.

REFERENCES

1. Kovalchuk, V.A. (Ed.). (2011). Profesijnny samorozvytok maybutnoho fakhivtsya [Professional self-development of the future specialist]. Monograph. Zhytomyr, 204 p. [in Ukrainian].

2. Kolisnyk-Humeniuk, Yu.I. (2016). Teoretychni ta metodychni zasady profesijno-pedahohichnoyi pidhotovky vykladachiv profesijno-khudozhnikh dystsyplin u vyshchych navchalnykh zakladakh [Theoretical and methodological principles of professional and pedagogical training of teachers of professional and artistic disciplines in higher educational institutions]. *Youth and market*. No. 7 (138). pp. 19–26. [in Ukrainian].

3. Kolisnyk-Humeniuk, Yu.I. (2020). Systema profesijno-pedahohichnoyi pidhotovky vykladachiv profesijno-khudozhnikh dystsyplin u zakladakh vyshchoyi osvity [The system of professional and pedagogical training of teachers of professional and artistic disciplines in institutions of higher education]. Monograph. Lviv, 515 p. [in Ukrainian].

4. Lytvyn, A.V. & Lytvyn, O.H. (2012). Osnovni zavdannya informatyzatsiyi profesijnoyi osvity [The main tasks of informatization of vocational education]. Problems and prospects of economic and entrepreneurial development and computer technologies in Ukraine: Proceedings of the VIII Scientific and Technical Conference of Scientific and Pedagogical Workers. Lviv. pp. 349–353. [in Ukrainian].

5. Muzyka, O.Ya. (2016). Problema profesijnoho samorozvytku osobystosti maybutnoho khudozhnyka-pedahoha v protsesi fakhovoyi pidhotovky [The problem of professional self-development of the future artist-teacher personality in the process of professional training]. *Problems of modern teacher training: collection of scientific works of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University*. O.I. Bezlyudnyy (Ed.). Uman, Issue 14. pp. 221–229. [in Ukrainian].

6. Payanok, V.O. (2004). Interaktyvne navchannya yak innovatsijnny pidkhid u navchalnomu protsesi [Interactive learning as an innovative approach in the learning process]. Modern information technologies and innovative teaching methods in specialists training:

МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ОБЧИСЛЮВАЛЬНИХ НАВИЧОК В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: НЕЙРОПСИХОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

methodology, theory, experience, problems: collection of scientific works. Issue 5. I.A. Zyazyun (Ed.). Kyiv-Vinnytsia. pp. 209–215. [in Ukrainian].

7. Rapokhin, N.P. (2007). *Prikladnaya psikhologiya* [Applied psychology]. Tutorial. Moscow, 432 p. [in Russian].

8. Slastonin, V.A. & Podymova, L.S. (1997). *Pedagogika: innovatsionnaya deyatel'nost'* [Pedagogy: innovative activity]. Moscow, 224 p. [in Russian].

9. Slozanska, H. (2015). Osoblyvosti akademichnoyi mobilnosti u vyshchikh navchalnykh zakladakh [Features of academic mobility in higher education institutions]. *Social Work and Education*. Vol. 2. No. 1. pp. 82–88. [in Ukrainian].

10. Smirnov, S.D. (2003). *Pedagogika i psikhologiya vysshego obrazovaniya: ot deyatel'nosti k lichnosti*

[Pedagogy and psychology of higher education: from activity to personality]. Textbook. Moscow, 304 p. [in Russian].

11. Sukhomlynsky, V.O. (1976). *Vybrani tvory* [Selected works]. Vol.5. Kyiv, Vol. 1. 654 p. [in Ukrainian].

12. Tymoshchuk, H.V. (2011). *Dukhovna kultura vchytelya yak skladova yoho profesiynoyi kultury* [Spiritual culture of a teacher as a component of his professional culture]. *Pedagogy, psychology and medical and biological problems of physical education and sports*. No. 8. pp. 91–94. [in Ukrainian].

13. Shumilin, A.T. (1989). *Problemy teorii tvorchestva* [Problems of the theory of creativity]. Monograph. Moscow, 143 p. [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 27.01.2022

УДК 373.3.016:51[37.026:159.92]

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.255999>

Руслана Романишин, доктор педагогічних наук, професор кафедри фахових методик і технологій початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ОБЧИСЛЮВАЛЬНИХ НАВИЧОК В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: НЕЙРОПСИХОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

Визначено зміст поняття “методична система” та її фокус. При характеристиці методичної системи формування обчислювальних навичок в учнів початкової школи розглянуто п’ять ієрархічно пов’язаних компонентів: мету, зміст, методи, організаційні форми, засоби навчання. Встановлено, що залежно від кількості учасників та характеру взаємодії застосовують індивідуальну, групову, фронтальну (колективну), парну форми навчання під час формування обчислювальних навичок. Представлено модель процесу формування обчислювальних навичок, яка включає в себе три блоки: концептуально-цільовий, змістовий (власне методичну систему) та результативний блок.

Ключові слова: методична система, обчислювальні навички; учні початкової школи; мета навчання; зміст навчання; методи навчання; організаційні форми навчання; засоби навчання; нейропсихологічні засади.

Рис. 2. Літ. 15.

Ruslana Romanyshyn, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor of the Specialist Methods and Technologies of Elementary Education Department Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

METHODICAL SYSTEM OF FORMATION OF COMPUTING SKILLS IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS: NEUROPSYCHODIDACTIC ASPECT

The meaning of the concept “methodical system” and its focus are determined. In characterizing the methodological system of formation of computational skills in primary school students, five hierarchically related components are considered: purpose, content, methods, organizational forms, teaching aids.

It is noted that the purpose of training is determined by the mathematics program for primary school; the content of education is considered as a system of scientific knowledge, practical skills and methods of activity that the student must master in the learning process (methods of oral and written calculations in performing arithmetic operations of addition, subtraction, multiplication, and division); teaching methods are defined as orderly ways of interconnected activities of teachers and students, aimed at solving educational problems; teaching aids include specially created objects that participate in educational activities, contribute to the optimal combination of theoretical and practical components of knowledge and allow to significantly increase the productivity of all participants in the educational process; the content and methods of teaching determine the forms of teaching, which can be divided into collective whole-class work and individual work of students.

МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ОБЧИСЛЮВАЛЬНИХ НАВИЧОК В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: НЕЙРОПСИХОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

It is established that depending on the number of participants and the mode of interaction, individual, group, whole-class, pair work is used during the formation of computing skills.

The model of the process of formation of computing skills was presented, which includes three blocks: conceptual-target, semantic (actually methodical system), and effective block.

It is shown that the central part of the content block of the model is the method of formation of computational skills. The theoretical basis for the development of methods are the requirements for the formation of mental actions that ensure high efficiency of skills and abilities of L. Friedman; the theory of planned and phased formation of mental actions and concepts of P. Halperin, which best meets these requirements, as well as methods of interval learning, which is based on the laws of memorization of educational material in the teaching of mathematics. The offered technique of formation of methods of calculation is constructed taking into account the neurophysiological approach.

Keywords: *methodical system, computational skills; primary school learners; the purpose of training; content of training; teaching methods; organizational forms of education; teaching aids; neuropsychological principles.*

Постановка проблеми. Сучасні тенденції в освіті зумовлюють переосмислення окремих підходів до процесу навчання, зокрема формування обчислювальних навичок і врахування напрацювань нейронаук про функціонування та розвиток мозку дитини, даних вікової фізіології і психології про вікові періоди розвитку дитини, педагогічної психології про ефективну організацію процесу формування розумових дій. Проблема формування обчислювальних навичок у молодших школярів актуалізується ще й з огляду на те, що на навчання до початкової школи сьогодні приходять діти – представники іншого покоління, для яких відкрито віртуальний світ. Цей світ їх приваблює більше, аніж реальний, своєю яскравістю, динамічністю, доступністю до будь-якого контенту. Тому навчати сучасних школярів так, як навчали учнів попередніх поколінь, не можна. Актуалізує пошук нових підходів до навчання учнів Концепція державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа (НУШ)” на період до 2029 р. (Постанова КМУ № 988-р), яка наголошує на навчанні з урахуванням вікових особливостей фізичного, психічного та розумового розвитку дітей, формування у школярів умінь XXI ст., до яких Європейською комісією віднесено й навички з обчислень.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та представленні авторської методичної системи формування обчислювальних навичок в учнів початкової школи на засадах нейропсиходидактики математики.

Виклад основного матеріалу. На початку 90-х рр. XX ст. педагогічній громадськості було презентовано методичну систему М. Бантової, у якій схарактеризовано обчислювальну навичку, її властивості, запропоновано класифікацію прийомів обчислення й описано в загальному вигляді процес формування обчислювальних навичок.

Проблему формування обчислювальних навичок вчені-методисти розробляли в кількох

напрямах. Класифікацію прийомів обчислення, які формуються в початковій школі, вивчали М. Бантова, Г. Мартинова, С. Скворцова. Логіка розгортання прийомів обчислення представлена в працях К. Арженникова, Н. Попової, О. Пчолко, М. Бантової та ін.; раціоналізація обчислювальних прийомів, операцій, що входять до їх складу, добір вправ як основного засобу формування усних і письмових обчислень у початковій школі розглянута В. Євтушевським, О. Гольденбергом, Я. Чекмарьовим, Л. Скапкіним, М. Моро, С. Степановою та ін.; прийоми обчислення вузького застосування – раціональні – досліджували О. Валльє, Т. Демидова, О. Івашова, І. Ліпатнікова, Г. Мартинова, С. Скворцова, О. Тонких, Т. Шевченко.

Водночас сучасні тенденції в освіті зумовлюють необхідність розробки нової методичної системи, яка має бути спрямована на формування в учнів початкових класів ключових та предметних компетентностей; зорієнтована на навчання учнів – представників цифрового покоління; врахування досліджень нейронаук; основоположними ідеями Концепції НУШ щодо спрямування освітнього процесу в особистісно зорієнтоване русло та будуватися на засадах нейрофізіологічного, діяльнісного, компетентнісного й особистісно зорієнтованого підходів.

Термін “методична система” вперше до наукового обігу увів А. Пишкало, коли 1975 р. захистив докторську дисертацію на тему “Методична система навчання геометрії в початковій школі”. Поняття “система” (від грец. *systema* ціле, складене з частин) не є притаманним виключно математичній галузі, де вживається як сукупність елементів, які певним чином пов’язані і взаємодіють для виконання заданих цільових функцій [13].

Як бачимо, дослідники розуміють систему як сукупність об’єктів, які слід розглядати як єдине ціле і яка характеризується наявністю множини елементів, об’єднаних спільною метою, наявністю зв’язків між ними, визначеною структурою та ієрархічністю.

У контексті нашого дослідження нам імпонує визначення *системи*, запропоноване В. Сагаговським. Учений називає її скінченною множиною функціональних елементів та відношень між ними, яка виокремлена з середовища відповідно до певної *мети* в межах *визначеного часового інтервалу* [11]. Такий підхід уможливує обґрунтування того, що методична система функціонує в межах певного часу та спрямована на певні особливості, які проявляються в цьому проміжку.

У нашому випадку методична система формування обчислювальних навичок в учнів початкової школи націлена на дітей цифрового покоління з притаманним їм кліповим мисленням та іншими особливостями у функціональному розвитку і розвитку нейронного апарату головного мозку дитини 6–10 років [10]. При характеристиці методичної системи формування обчислювальних навичок в учнів початкової школи, відповідно до положень А. Пишкала, слід розглянути п'ять ієрархічно пов'язаних компонентів: *цілі* (мети), *зміст*, *методи*, *організаційні форми*, *засоби навчання*. Схарактеризуємо кожний із компонентів методичної системи формування обчислювальних навичок в учнів початкової школи (далі МС).

Мета МС є похідною від загальної мети навчання, від цілей навчання математики. На думку Л. Фрідмана, *цілі* та задачі курсу математики визначаються загальними завданнями освіти. За визначенням С. Гончаренка, *метою навчання* є ідеальне передбачення кінцевих результатів навчання, того, до чого прагнуть учасники освітнього процесу [3, 197]. З цього випливає, що при формулюванні мети МС треба йти від результату – *сформованості обчислювальних навичок в учнів початкової школи*.

На сучасному етапі цілі освіти реалізуються Концепцією НУШ через формування в учнів ключових компетентностей, необхідних індивідуальному удосконаленню життя. До них належить і математична компетентність, яка передбачає формування обчислювальної навички.

Отже, при формулюванні мети МС треба врахувати й той факт, що обчислювальна компетентність є ключовою, необхідною для ефективною життєдіяльності людини в сучасному світі. У нашому дослідженні *мета* навчання визначена програмою з математики для початкової школи.

Відповідно до двох чинних типових програм (НУШ 1 (О. Савченко) та НУШ 2 (Р. Шиян) формулювання мети дещо різняться. Так, метою навчання математики в НУШ 1 є різнобічний розвиток особистості дитини та її світоглядних

орієнтацій засобами математичної діяльності, формування математичної та інших ключових компетентностей, необхідних їй для життя та продовження навчання. Мета навчання математики в НУШ 2 визначена як розвиток математичного мислення дитини, здатність розуміти й оцінювати математичні факти й закономірності, робити усвідомлений вибір, розпізнавати в повсякденному житті проблеми, які можна розв'язувати із застосуванням математичних методів, моделювати процеси та ситуації для вирішення проблем [14, 17].

Процес реалізації мети навчання має три групи взаємопов'язаних цілей: *освітню*, *розвивальну* та *виховну* [3, 197]. Досягнення поставленої *мети* також передбачає дещо відмінне формулювання завдань, одним із яких є: формування в учнів розуміння ролі математики в пізнанні явищ і закономірностей навколишнього світу (НУШ 1) та формування й розвиток усвідомлених і міцних обчислювальних навичок (НУШ 2) [14]. Таке формулювання мети у двох програмах не є суперечливим, оскільки розуміння закономірностей навколишнього світу передбачає наявність міцних обчислювальних навичок.

Із вищезазначеного випливає, що метою МС є формування в учнів початкової школи повноцінних обчислювальних навичок, які є ознакою як предметної, так і ключової математичної компетентності.

Зміст освіти розглядається як система наукових знань, практичних умінь та навичок і способів діяльності, якими повинен оволодіти учень у процесі навчання. Зміст освіти продиктований потребами суспільства і повинен бути спрямований на досягнення основної мети формування гармонійно розвиненої особистості, а також повинен базуватися на науковій основі [3, 137]. У презентованій методичній системі зміст представлений у змістовій лінії “*Числа, дії з числами. Величини*” (НУШ 1) та “*Числа. Дії з числами*” (НУШ 2), які є найбільшими за обсягом і в межах яких розгортаються всі інші змістові лінії [14].

В обох типових програмах та в чинних підручниках зміст навчання реалізується через вивчення концентрів (десяток, сотня, тисяча, багатоцифрові числа в межах мільйона). У них розгортається вивчення усних та письмових прийомів обчислення під час вивчення чотирьох арифметичних дій (додавання, віднімання, множення та ділення). На основі аналізу чинних підручників та на підставі ретроспективного аналізу доходимо висновку про те, що зміст навчання математики в початковій школі

**МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ОБЧИСЛОВАЛЬНИХ НАВИЧОК
В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: НЕЙРОПСИХОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ**

протягом ХХ – ХХІ ст. є незмінним. Учні початкової школи завжди опанували арифметичні дії додавання та віднімання, множення та ділення, навчалися як усних, так і письмових прийомів. Тому говорити про істотне оновлення змісту навчання у МС немає сенсу.

Змістом навчання за МС є прийоми усних та письмових обчислень у виконанні арифметичних дій додавання, віднімання, множення та ділення, які вводяться у певних концентрах (“Десяток”, “Сотня”, “Тисяча”, “Багатоцифрові числа” (у межах мільйона) і видозмінюються відповідно до змінених умов або переносяться в нову ситуацію без змін. Зміст навчання у змістових лініях поданий на рисунку 1.

Для арифметичних дій додавання, віднімання, множення та ділення виділено як усні, так і письмові прийоми обчислення. Очевидно, що письмові обчислення при додаванні, відніманні, множенні та

діленні, введені у певному концентрі, застосовуються й далі у наступних концентрах без істотних змін.

Так, письмовий прийом додавання вводиться в концентрі “Тисяча” і переноситься на випадки обчислень у концентрі “Багатоцифрові числа” “Мільйон”. Наприклад, у результаті зіставлення випадків письмового додавання три-, чотири-, п’яти- і шестицифрових чисел учні доходять висновку, що письмове додавання багатоцифрових чисел виконується так само, як і письмове додавання трицифрових чисел.

Аналогічно письмовий прийом віднімання переноситься без змін із трицифрових на багатоцифрові числа; письмовий прийом множення як на одноцифрове, так і на двоцифрове число, письмовий прийом ділення на одноцифрове, на двоцифрове число, переноситься з обчислень у концентрі “Тисяча” на обчислення в концентрі “Мільйон”.

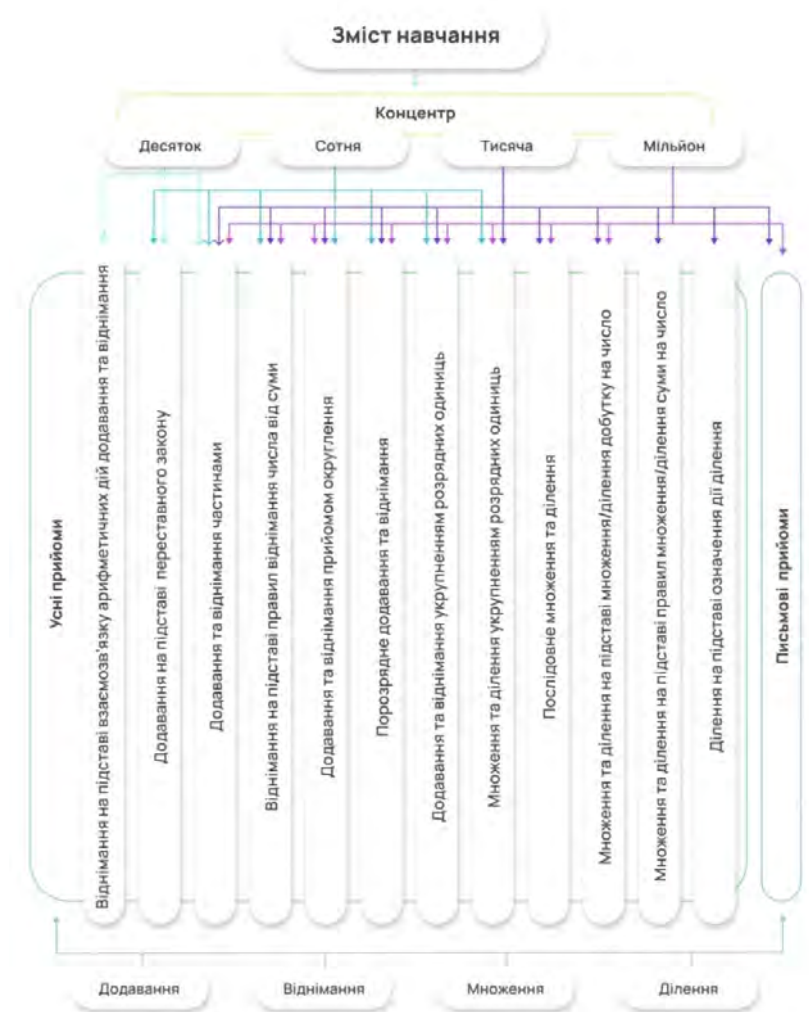


Рис. 1. Зміст навчання за методичною системою формування обчислювальних навичок учнів початкової школи

Водночас усні прийоми обчислень характеризуються різноманітністю прийомів, які можуть бути притаманними як одній арифметичній дії, так і всім арифметичним діям. Навіть у межах одного концентру, залежно від випадків обчислення, вони можуть видозмінюватись.

Наприклад, розглянемо прийом додавання частинами. Цей прийом вводять у концентрі 10 для випадків додавання чисел першої п'ятірки, коли другий доданок замінюється будь-якою сумою на підставі складу числа.

Далі цей прийом видозмінюється в концентрі "Сотня". Так, у межах 20 при додаванні з переходом через розряд другий доданок замінюється не будь-якою сумою, а сумою зручних доданків, так, щоб доповнити перший доданок до 10, але власне суть прийому додавання частинами не змінюється. Далі, вивчаючи додавання одноцифрового числа до двоцифрового з переходом через розряд, додавання частинами, не змінюючи суть прийому, видозмінюється: другий доданок також замінюється сумою зручних доданків так, щоб доповнити перший доданок не до 10, а до найближчого круглого числа. Прийом додавання частинами працює й у випадку додавання двоцифрових чисел як без переходу, так і з переходом через розряд.

У випадках додавання двоцифрових чисел без переходу через розряд другий доданок замінюємо сумою розрядних доданків. Під час додавання двоцифрових чисел з переходом через розряд є два способи міркування – другий доданок замінюємо або сумою розрядних, або сумою зручних доданків, щоб доповнити перший доданок до найближчого круглого числа. У наступних концентрах – "Тисяча" та "Багатоцифрові числа" "Мільйон", для окремих випадків обчислення також застосовується прийом додавання частинами, але істотно він уже не змінюється: для випадків додавання без переходу через розряд другий доданок подають у вигляді суми розрядних доданків, а у випадку додавання чисел із переходом через розряд – або сумою розрядних, або сумою зручних доданків. Аналогічно відбуваються і видозміни прийому віднімання частинами.

Прийом порозрядного додавання вводиться у концентрі "Сотня" і далі, у наступних концентрах, реалізується без істотних змін: кожний доданок замінюємо сумою розрядних доданків, виконуємо додавання відповідних розрядних чисел і додаємо одержані суми. Але цього не можна стверджувати щодо порозрядного віднімання. Прийом порозрядного віднімання, як і прийом порозрядного додавання, вводиться у концентрі

"Сотня" на випадках без переходу через розряд і передбачає майже ті самі кроки, що й при порозрядному додаванні, з тією відмінністю, що здійснюється віднімання відповідних розрядних чисел, а потім так само, як і при додаванні, додають одержані різниці.

Водночас віднімання двоцифрових чисел із переходом через розряд вимагає істотних змін в ООД (орієнтованій основі дії). У цьому випадку зменшуване вже не можна подати у вигляді суми розрядних доданків, оскільки від одиниць зменшуваного не можливо відняти одиниці від'ємника. Тому під час віднімання двоцифрових чисел із переходом через розряд зменшуване подають у вигляді суми зручних доданків, де перший доданок – десятки, але на один десяток менше, а другий доданок – одиниці зменшуваного та ще 1 десяток.

Наступні видозміни ООД прийому порозрядного віднімання йдуть у напрямі узагальнення випадків віднімання двоцифрових чисел без переходу та з переходом через розряд – додається крок щодо перевірки можливості віднімання одиниць від'ємника від одиниць зменшуваного. Залежно від відповіді на це запитання, зменшуване подають або у вигляді суми розрядних, або у вигляді суми зручних доданків. Далі, у наступних концентрах, суть прийому порозрядного віднімання не змінюється.

Щодо динаміки застосування прийому додавання / віднімання на підставі правила додавання числа до суми / віднімання числа від суми, то ці прийоми вводяться на випадках додавання / віднімання одноцифрового числа / круглого числа без переходу через розряд у концентрі "Сотня". Далі без змін переносяться на аналогічні випадки додавання та віднімання одноцифрового числа / круглого числа з переходом через розряд. Також у концентрі "Сотня" ці прийоми переносяться на додавання та віднімання двоцифрових чисел як без переходу, так і з переходом через розряд. У цих випадках так само, як і для прийомів обчислення частинами, існує два способи міркування при додаванні та відніманні з переходом через розряд: перший доданок / зменшуване може бути подано або у вигляді суми розрядних, або у вигляді суми зручних доданків, решта операцій ООД лишається без змін.

Взагалі без змін переносяться від концентру "Десяток" до концентру "Сотня" (в межах 20) прийом додавання на підставі переставного закону додавання та прийом віднімання на підставі взаємозв'язку арифметичних дій додавання та віднімання.

Найбільш загальним є прийом укрупнення

розрядних одиниць. Він уперше вводиться в концентрі “Сотня” у випадку додавання та віднімання круглих десятків. Далі цей прийом застосовується для додавання та віднімання круглих сотень у концентрі “Тисяча”, з тією відмінністю, що обидва числа замінюємо більшою розрядною одиницею – сотнею, а не десятком. Також застосування прийому укрупнення розрядних одиниць значно спрощує обчислення круглих чисел у концентрі “Тисяча”, і в цьому випадку обидва числа – перший доданок / зменшуване, другий доданок / від’ємник замінюємо однаковими більшими розрядними одиницями. Як бачимо, відбувається уточнення ООД щодо заміни обох чисел однаковими більшими розрядними одиницями, а далі всі операції відбуваються за відомою схемою ООД. Також прийом укрупнення розрядних одиниць застосовується для усних обчислень круглих багатозначних чисел уже без видозмін.

Слід зазначити, що прийом укрупнення розрядних одиниць використовується і для арифметичних дій множення та ділення. Відповідно до ТОП НУШІ у 3-му класі, після вивчення табличного множення та ділення, при вивченні нумерації чисел у концентрі “Тисяча”, вводяться випадки множення і ділення круглих чисел на одноцифрове число, ділення круглого числа на кругле, які шляхом застосування прийому укрупнення розрядних одиниць зводяться до табличних випадків множення та ділення. Так само, як і при додаванні та відніманні, круглі числа замінюються більшими розрядними одиницями – десятками і далі відбувається множення або ділення числа десятків на одноцифрове число або ділення чисел десятків.

Згодом, після вивчення прийомів позатабличного множення або ділення на одноцифрове число, за допомогою прийому укрупнення розрядних одиниць учні можуть виконувати складніші обчислення у випадку круглих чисел.

Аналогом додавання / віднімання частинами є прийом послідовного множення та ділення, з тією відмінністю, що при додаванні і відніманні частинами ми другий доданок або від’ємник подаємо у вигляді суми двох чисел, кожне з яких послідовно додають або віднімають, а при послідовному множенні та діленні другий множник або дільник подають у вигляді добутку двох чисел і послідовно множать або ділять на ці числа.

Також можна провести паралелі щодо прийому віднімання на підставі означення арифметичної дії віднімання (на підставі взаємозв’язку арифметичних дій додавання та віднімання). Для

цього використовують прийом ділення на підставі означення дії ділення – прийом добору, коли шляхом випробування знаходять число, яке у добутку з дільником дає число, що дорівнює діленому. На цій самій підставі заснований прийом ділення з остачею, з тією відмінністю, що у множині натуральних чисел не можна знайти число, яке при множенні на дільник дає ділене.

Таким чином, змістом навчання за МС є усні і письмові прийоми додавання, віднімання, множення та ділення відповідно до концентрів “Десяток”, “Сотня”, “Тисяча”, “Мільйон”. Це усні *прийоми додавання*: додавання на підставі переставного закону; додавання частинами; додавання прийомом округлення; порозрядне додавання; додавання укрупненням розрядних одиниць. *Прийоми віднімання*: віднімання на підставі взаємозв’язку дій додавання та віднімання; віднімання частинами; віднімання на підставі правил віднімання числа від суми; віднімання прийомом округлення; порозрядне віднімання; віднімання укрупненням розрядних одиниць. *Прийоми множення*: множення укрупненням розрядних одиниць; послідовне множення; множення на підставі множення добутку на число; множення на підставі правил множення суми на число. *Прийоми ділення*: ділення укрупненням розрядних одиниць; послідовне ділення; ділення на підставі ділення добутку на число; ділення на підставі правил ділення суми на число; ділення на підставі означення дії ділення.

Методи навчання визначаються як упорядковані способи взаємопов’язаної діяльності вчителя та учнів, спрямовані на розв’язання навчально-виховних завдань. Учені зазначають, що правильний добір методів відповідно до *цілей і змісту* навчання та при врахуванні вікових особливостей учнів сприяє розвитку їхніх пізнавальних здібностей, формуванню умінь та навичок [3, 206]. Існують різні класифікації методів навчання, відповідно до яких розрізняють інформаційно-повідомні, пояснювально-ілюстративні, проблемні (проблемний виклад учителя, частково пошуковий, дослідницький), логічні методи навчально-пізнавальної діяльності учнів. У нашому дослідженні основними методами ознайомлення із прийомами обчислення є *проблемні* методи.

Нові прийоми обчислення, здебільше, не даються учням у готовому вигляді, вони мають відкрити їх під керівництвом учителя. Навчальне відкриття здійснюється через оперування з *роздатковим матеріалом*. Роздатковий матеріал розуміємо як комплекс наборів із природних

матеріалів, наборів геометричних фігур, наочність для вивчення нумерації чисел (математичні Монтессорі-матеріали) тощо.

Розглянемо на прикладі прийому додавання частинами реалізацію зазначених методів. Так, відповідно до теорії планомірно-поетапного формування розумових дій і понять П. Гальперіна, ООД прийому обчислення відкривається учням у результаті й з роздатковим матеріалом (III тип навчання).

Загалом для організації навчальних досліджень потрібен комплекс засобів навчання. До *засобів навчання* належать спеціально створені об'єкти, які беруть участь у навчальній діяльності, сприяють оптимальному поєднанню теоретичних і практичних компонентів знань та дають змогу суттєво підвищити продуктивність праці всіх учасників навчального процесу [6; 7].

Наказом міністерства освіти і науки України № 143 від 07.02.2020 був затверджений перелік *засобів навчання* та обладнання для навчальних кабінетів початкової школи. Він відповідає вимогам чинного (2018) стандарту початкової освіти; необхідності і достатності матеріального та методичного забезпечення освітнього процесу для повної реалізації освітніх та навчальних програм; враховує потреби учасників освітнього процесу; забезпечує універсальні можливості застосування навчального обладнання для вирішення комплексу завдань у різних освітніх галузях, зокрема математики, з використанням різних методик навчання [9].

Для математичної освітньої галузі передбачена низка таблиць, зокрема ті, які можуть бути використані для *формування обчислювальних навичок*: нумерація чисел, склад числа; дії над числами, взаємозв'язок дій над числами; таблиця множення; закони та властивості арифметичних дій. Є також набори карток: склад числа; матеріали для математичних диктантів для кожного учня. Серед приладів і пристосувань можна використовувати комплекти лічильного роздаткового матеріалу для вивчення складу числа; набірне / магнітне полотно; каси цифр і лічильного матеріалу на магнітному кріпленні (предметні картинки, геометричні фігури тощо); лічильний матеріал (наприклад, набір Кюізенера, геометричні фігури тощо); рахівницю / абакус навчальний; навчально-наочні засоби (наприклад, блоки Дьенеша, творчі ігри для вивчення цифр, арифметичні/числові/математичні штанги тощо) [9].

У пропонованій МС передбачено комплекс засобів навчання – матеріальних і тих, які створені на підставі ІКТ. *Матеріальні засоби навчання*

– це як роздаткові, так і демонстраційні матеріали, які ідентичні роздатковим, але відрізняються від них розмірами.

Зміст та методи навчання визначають *форми* навчання, які можуть поділятися на *колективну* (фронтальну) роботу вчителя з учнями та *індивідуальну* роботу учнів [3, 348]. Залежно від кількості учасників та характеру взаємодії розглядатимемо *індивідуальну, групову, фронтальну (колективну), парну* форми навчання під час формування обчислювальних навичок.

Індивідуальною формою навчання є взаємодія вчителя з одним учнем.

У нашому дослідженні індивідуальну форму навчання ми не розглядаємо в контексті *індивідуального навчання*, яке визначене Концепцією НУШ як одну з форм, за якою можна отримати загальну середню освіту [8].

Індивідуальну форму навчання пов'язуємо з індивідуалізацією навчання та індивідуальним підходом, доцільність використання якого, зі свого боку, є аргументованим з точки зору нейропсихологічного підходу.

Попередньо нами були розглянуті нейрофізіологічні передумови набуття обчислювальних навички молодшими школярами і було встановлено, що обчислення належать до вищих психічних функцій, які є складними функціональними системами. У зв'язку з цим їх виконання не може забезпечуватися вузькими (певними) зонами кори, а повинно охоплювати складні системи зон, які спільно працюють, кожна з яких робить свій внесок у здійснення складних психічних процесів і які можуть розміщуватися в різних ділянках мозку. З іншого боку, різні зони, розташовані в різних ділянках мозку, спеціалізуються на виконанні розумових, когнітивних, чуттєвих моторних функцій. У різних людей ці відділи є одночасно і універсальними, і індивідуальними.

Їхня універсальність пояснюється тим, що всі люди від природи мають однакові ділянки кори, які спеціалізуються на обробці даних. Індивідуальність полягає в тому, що для виконання складних завдань, у тому числі і завдань з обчислень, різні люди залучають різні ділянки. При цьому кожна ділянка мозку вносить специфічний вклад у загальну роботу функціональної системи зон мозку. З опертям на результати нейронаук було встановлено, що у процесі розвитку дитини та в результаті виконання нею вправ змінюється функціональна структура процесу, а тому формування діяльності на наступних етапах може опиратися на вже іншу систему зон, які спільно працюють.

Ці положення спонукають до розгляду питань, що стосуються *індивідуального* та *диференційованого* підходу до процесу формування обчислювальних навичок у молодших школярів.

Одним із понять, що визначає зміст початкової освіти, є “індивідуальний підхід” та “диференційований підхід”, які іноді вживають як синоніми. Використання того чи іншого поняття, на думку І. Унт, є питанням традиції чи домовленостей [15, 6].

І. Унт під *індивідуалізацією* розуміє врахування індивідуальних особливостей учнів у всіх її формах і методах, незалежно від того, які особливості і якою мірою враховуються. *Диференціацією* І. Унт називає врахування індивідуальних особливостей учнів у тій формі, коли вони групуються на основі певних особливостей для окремого навчання [15, 8]. *Індивідуалізація навчання* в “Енциклопедії освіти” трактується як планування та здійснення навчання відповідно до індивідуальних особливостей і передбачає забезпечення розвитку високого рівня особистості [4, 332].

Під *індивідуальною формою навчання* будемо розуміти виконання учнем навчального завдання на рівні його можливостей без взаємодії з іншими учнями, безпосередньо за допомогою вчителя або на основі його рекомендацій.

Як бачимо, суть індивідуалізації навчання полягає у врахуванні індивідуальних особливостей дитини (психологічних та нейропсихологічних), а також їх врахування при організації навчального процесу.

Окремим проявом індивідуального підходу в освіті стали ідеї Гелен Паркхерст (США), які лягли в основу Дальтон-плану – системи організації навчально-виховної роботи. За її задумом, основна увага приділялася самостійній роботі учнів [1]. При використанні такої системи організації навчального процесу існує відповідний розподіл навчального матеріалу з урахуванням того темпу, який відповідає індивідуальним можливостям учнів.

Концепція Дальтон-плану, що має забезпечити досягнення найвищих результатів у навчанні при врахуванні сприятливих психолого-педагогічних умов для найефективнішого розвитку учасників освітнього процесу, передбачає такі шляхи його впровадження: організація самостійної роботи учнів (у школі, вдома); значна частина часу відведена для організації індивідуальної та самостійної роботи учнів (в умовах класно-урочної системи); добір відповідних завдань, які поступово ускладнюються.

Груповою формою навчальної діяльності реалізує природне прагнення учасників

навчального процесу до спілкування та співробітництва. Характерною особливістю цієї форми навчання є те, що учні не тільки здобувають знання після пояснення вчителя, з підручників, засобів ІКТ, але й мають змогу навчати один одного та реалізують основний запит суспільства – уміння працювати в команді.

Доцільність використання групової форми навчальної діяльності визначається її результатами: сформованою в учнів здатністю до планування власних дій, вибору зручної роботи із завданнями, командно представляти одержані результати, подавати їх у вигляді схем, моделей, проєктів.

Ми дотримуємося визначення *групової навчальної діяльності*, яке запропонувала Л. Коваль. Дослідниця тлумачить її як діяльність, що спрямована на досягнення освітніх і розвивальних цілей навчально-виховного процесу та, на відміну від фронтальної й індивідуальної, не ізолює учнів один від одного, сприяє взаємодопомозі та співробітництву, що є одночасно умовою і результатом її здійснення. Важливим є коментар ученої щодо кількісного складу груп. На її думку, на уроках математики в початковій школі доцільно організовувати групи з 2–4 осіб, оскільки вікові особливості учнів не сприяють роботі великими групами, та втрачати на неї 20–30 % часу, передбаченого навчальним планом для вивчення математики [5, 77].

При *груповій навчальній діяльності* сформовані групи можуть бути *гомогенні* (однорідні, учні мають однаковий рівень навчальних можливостей) або *гетерогенні* (неоднорідні, учні мають різний рівень навчальних можливостей). Принцип такого комплектування груп використовується для організації *диференційованого підходу*.

Як уже зазначалося, врахування індивідуальних особливостей розвитку учнів уможливило використання як індивідуального, так і диференційованого підходів у навчальному процесі початкової школи. Окреме місце відводиться диференційованому підходу з огляду на його перспективність.

Диференційованим навчанням (франц. *differentiation*, від лат. *differentia* – відмінність) у науково-методичних джерелах називають таку форму організації навчального процесу, при якій учитель працює з групою учнів, складеною з урахуванням наявності у них будь-яких значущих для навчального процесу загальних якостей (*гомогенна група*) – *рівнева диференціація*; частина загальної дидактичної системи, яка забезпечує спеціалізацію навчального процесу для

різноманітних груп учнів, – *профільна диференціація* [12].

Суть *рівневої диференціації* представлена у психологічній теорії Л. Виготського, яка базується на переході із зони *актуального розвитку* в зону *найближчого розвитку*, що відбувається у процесі навчальної діяльності. Такий перехід відбувається у процесі діяльності, яка з репродуктивного рівня переходить на продуктивний [2].

Організація диференційованого навчання передбачає одержання всіма учнями однакових завдань, однак слабші учні мають змогу одержати індивідуальну допомогу під час їх виконання, або посилені завдання. Завдання поступово ускладнюються відповідно до можливостей учнів. У цьому сенсі говорять про *рівневу диференціацію* (внутрішню), при якій відбувається врахування індивідуальних особливостей кожної дитини в межах одного класу. Врахування навчальних можливостей учнів зумовлює поділ учнів на такі групи: з найвищими навчальними можливостями; з високими навчальними можливостями; із середніми навчальними можливостями; з низькими навчальними можливостями.

Такий поділ на групи узгоджується з визначеними нами рівнями сформованості обчислювальної навички (*високий, достатній, середній, початковий*), тому при формуванні складу груп доцільним є створення, власне, *гомогенних груп*.

Формами групової роботи є ланкова, бригадна та парна. Однак в умовах початкової школи, коли, як уже зазначалося, кількість членів групи не повинна перевершувати 4 учнів, використовується найчастіше *парна*, за якою навчальна діяльність відбувається в мікрогрупах, які складаються з двох учнів. Парну форму роботи використовують для реалізації низки питань дидактичної мети: засвоєння нового обчислювального прийому, його закріплення, перевірка знань тощо. Парна робота передбачає надання допомоги у засвоєнні нових знань сильного учня слабшому, а самі пари можуть мати як постійний, так і змінний склад.

Під час організації навчального процесу в початковій школі на уроках математики поряд з індивідуальною та груповою формами навчальної діяльності використовується фронтальна (*колективна*) форма, яка передбачає одночасну роботу з усім класом.

При формуванні обчислювальних навичок, на етапі організації навчального відкриття учнями прийому обчислення, на етапі виконання дії в матеріальній або матеріалізованій формі та на

етапі голосного мовлення, МС передбачено колективну роботу вчителя з класом. Коли дія з опанування прийому обчислення починає скорочуватися і переходить на етап зовнішнього мовлення про себе, можлива робота учнів у парах, а на етапі переходу дії в розумовий план МС передбачено самостійну роботу. Вона може передбачати обмеження в часі або виконання обчислень на час, що стимулює роботу більшої кількості ділянок мозку дитини.

Також, коли прийом обчислення сформований – на заключних етапах формування розумових дій та під час інтервального повторення, доцільно включати групову роботу учнів над видозміненими, трансформованими завданнями на обчислення.

Таким чином, ми схарактеризували п'ять компонентів МС формування обчислювальних навичок в учнів початкової школи – *мету, зміст, методи, засоби і форми навчання*. Очевидно, що модель процесу формування обчислювальних навичок включає в себе три блоки: концептуально-цільовий, власне методичну систему та результативний блок. Концептуально-цільовий блок моделі процесу визначає мету – формування в учнів початкової школи повноцінних обчислювальних навичок, і підходить, за умови використання яких цю мету передбачено реалізувати – це нейрофізіологічний, діяльнісний, компетентнісний і особистісно орієнтований.

Концептуально-цільовий блок, через реалізацію МС пов'язаний із результативним блоком, оскільки мета спрямована на досягнення бажаного результату, який має бути описаний через чітко визначені критерії і показники їх виявлення відповідно до рівнів сформованості обчислювальних навичок. Результативний блок моделі передбачає постійний моніторинг на кожному етапі формування обчислювальних навичок в учнів початкової школи і зіставлення одержаних результатів учнів експериментальних і контрольних класів. Постійний моніторинг здійснюється з метою корекції МС.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, на рис. 2 представлено модель процесу формування обчислювальних навичок в учнів початкової школи. Центральну ланку змістового блоку моделі становить методика формування обчислювальних навичок. Теоретичною основою розроблення методики є вимоги до формування розумових дій, які забезпечують високу ефективність формування вмій і навичок Л. Фрідмана, теорія планомірно-поетапного формування розумових дій і понять П. Гальперіна,

МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ОБЧИСЛЮВАЛЬНИХ НАВИЧОК В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: НЕЙРОПСИХОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

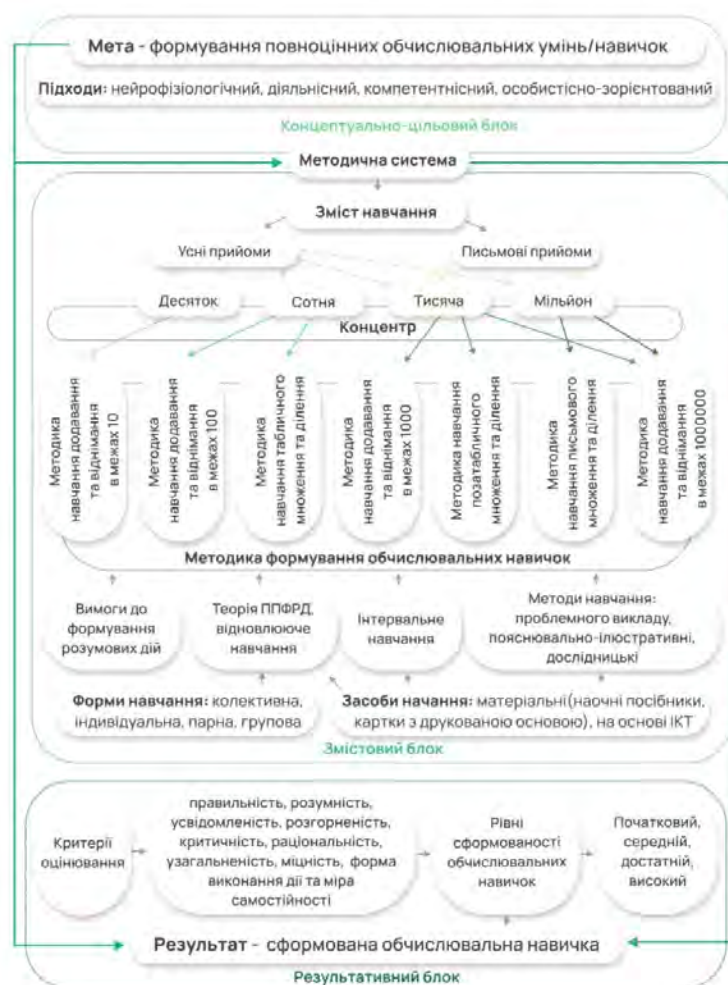


Рис. 2. Модель процесу формування обчислювальних навичок в учнів початкової школи

яка найбільшою мірою задовольняє ці вимоги, а також методика інтервального навчання, яка ґрунтується на закономірностях запам'ятовування навчального матеріалу в навчанні математики. Запропонована методика формування прийомів обчислення побудована з урахуванням нейрофізіологічного підходу, зокрема відновлювального навчання О. Лурії та передбачає реалізацію етапів формування розумових дій П. Гальперіна і розгортається в кожному концентрі ("Десяток", "Сотня", "Тисяча", "Мільйон").

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондарчук П. М. Дальтон-план. Енциклопедія історії України / редкол.: В. А. Смолій та ін.; Інститут історії України НАН України. Київ : Наукова думка, 2004. Т. 2 : Г–Д. 518 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под. ред. В. В. Давыдова. Москва : Педагогіка, 1991. 480 с.

3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / гол. ред. С. Головка. Київ : Либідь, 1997. 373 с.

4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1038 с.

5. Коваль Л. Сучасні навчальні технології в початковій школі : навчально-методичний посібник. Київ, 2006. 250 с.

6. Крупський Я. В., Михалевич В. М. Тлумачний словник з інформаційно-педагогічних технологій : словник. Вінниця : ВНТУ, 2010. 72 с.

7. Малафіїк І. В. Дидактика новітньої школи : навч. посіб. Київ : Видавничий Дім "Слово", 2014. 632 с.

8. П'ятнадцять відповідей МОН про індивідуальне навчання: що це і як отримати. URL: <https://nus.org.ua/questions/15-vidpovidej-mon-pro-individualne-navchannya-shho-tse-i-yak-otrymaty/>. (дата звернення: 15.11.2021).

9. Про затвердження Типового переліку засобів навчання та обладнання для навчальних кабінетів початкової школи. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0258-20#Text>.

10. Романишин Р. Я. Теоретико-методичні засади формування обчислювальних навичок в учнів початкової школи : монографія. Івано-Франківськ : ТЗОВ “ВГЦ “Просвіта”, 2020. 424 с.

11. Сагатовский В. Н. Основы систематизации всеобщих категорий. Томск, 1973. 22 с.

12. Термінологічний словник. URL: <https://sites.google.com/site/vajlyvoikorysno/individualizacia-ta-diferenciacia-navcanna-na-urokah/terminologichniy-slovník> (дата звернення: 11.08.2021).

13. Термінологічний словник. Вища математика. URL: <https://sites.google.com/site/visamatematikavg/terminologichniy-slovník> (дата звернення: 05.05.2019).

14. Типові освітні програми для 1-2 класів НУШ. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>. (дата звернення: 22.10.2021), с.32

15. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. Москва : Педагогика, 1990. 192 с.

REFERENCES

1. Bondarchuk, P.M (2004). Dalton-plan. Entsyklopediia istorii Ukrainy [Dalton-plan. Encyclopedia of the History of Ukraine]. / editor: VA Smoliy and others; Institute of History of Ukraine, National Academy of Sciences of Ukraine. Kyiv, Vol. 2: G – D. 518 p. [in Ukrainian].

2. Vygotsky, L.S (1991). Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]. / under. ed. VV Davydov. Moscow, 480 p. [in Russian].

3. Goncharenko, S.V. (1997). Ukrainnyi pedahohichniy slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. / ch. ed. S. Golovko. Kyiv, 373 p. [in Ukrainian].

4. Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of Education]. / Acad. ped. Sciences of Ukraine (2008); heads. ed. VG Flint. Kyiv, 1038 p. [in Ukrainian].

5. Koval, L. (2006). Suchasni navchalni tekhnologii v pochatkovii shkoli : navchalno-metodychni posibnyk [Modern educational technologies in primary school: a textbook]. Kyiv, 250 p. [in Ukrainian].

6. Krupsky, Ya. V. & Mikhalevich, V. M. (2010). Tlumachnyi slovnyk z informatsiino-pedahohichnykh tekhnologii : slovnyk [Explanatory dictionary of

information and pedagogical technologies: dictionary]. Vinnytsia, 72 p. [in Ukrainian].

7. Malafiik, I.V. (2014). Dydaktyka novitnoi shkoly : navch. posib [Didactics of the newest school: textbook. way]. Kyiv, 632 p. [in Ukrainian].

8. Piatnadtsiat vidpovidei MON pro indyvidualne navchannia: shcho tse i yak otrymaty [Fifteen answers of the Ministry of Education and Science about individual training: what it is and how to get it]. Available at: <https://nus.org.ua/questions/15-vidpovidej-mon-pro-indyvidualne-navchannya-shho-tse-i-yak-otrymaty/>. (Accessed 15 Nov.2021). [in Ukrainian].

9. Pro zatverdzhennia Typovoho pereliku zasobiv navchannia ta obladnannia dlia navchalnykh kabinetiv pochatkovoї shkoly [On approval of the Standard list of teaching aids and equipment for primary school classrooms]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0258-20#Text>. [in Ukrainian].

10. Romanyshyn, R.Y. (2020). Teoretyko-metodychni zasady formuvannia obchysliuvalnykh navychok v uchniv pochatkovoї shkoly : monohrafiia [Theoretical and methodological principles of formation of computational skills in primary school students: a monograph]. Ivano-Frankivsk, 424 p. [in Ukrainian].

11. Sagatovsky, V.N. (1973). Osnovy sistematzatsii vseobshchikh kategoriy [Fundamentals of systematization of universal categories]. Tomsk. 22 p. [in Russian].

12. Terminolohichniy slovnyk [Glossary of terminology]. Available at: <https://sites.google.com/site/vajlyvoikorysno/individualizacia-ta-diferenciacia-navcanna-na-urokah/terminologichniy-slovník> (Accessed 11 Aug. 2021). [in Ukrainian].

13. Terminolohichniy slovnyk [Terminological dictionary]. Higher mathematics. Available at: <https://sites.google.com/site/visamatematikavg/terminologichniy-slovník> (Accessed 05 May2019). [in Ukrainian].

14. Typovi osviti prohramy dlia 1-2 klasiv NUS [Typical educational programs for 1–2 classes of NUS]. Available at: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>. (Accessed 22 Oct. 2021), p.32 [in Ukrainian].

15. Unt, I. (1990). Individualizatsiya i differentsiatsiya obucheniya [Individualization and differentiation of learning]. Moscow, 192 p. [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 04.02.2022



УДК 37.004:51

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.256010>

Наталія Бахмат, доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри теорії та методики початкової освіти
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

РОЛЬ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ МАТЕМАТИКИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті розглянуто умови використання цифрових технологій у навчанні математики учнів початкових класів, виокремлено їхню педагогічну значимість. Окреслено сучасні підходи до використання цифрових технологій у навчанні математики учнів початкових класів, які сприяють підвищенню ефективності освітнього процесу, вихованню творчої, активно мислячої, успішної в майбутньому житті особистості. В основі авторського бачення лежить припущення, що питома вага цифрових технологій у навчанні математики учнів початкових класів повинна варіюватися досить широко – від окремих фрагментів, до цілісної побудови навчальної програми на базі комп'ютерних ігор, зокрема.

Ключові слова: уміння вчитися; особистісний розвиток; засоби навчання; цифрові ресурси; інтерактивне навчання.

Рис. 2. Літ. 13.

Nataliia Bakhmat, Doctor of Sciences(Pedagogy), Professor,
Professor of the Theory and Methods of Primary Education Department
Kamyanets-Podilskyi Ivan Ohiyenko National University

THE ROLE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN TEACHING MATHEMATICS TO PRIMARY SCHOOL STUDENTS

The article outlines the modern approaches to the use of digital technologies in teaching mathematics to primary school students. The starting point of the author's concept is the separation of the education digitalization challenges to the knowledge, skills and abilities of primary school students. It is shown that increasing the efficiency of the educational process, training the creative, active thinking, successful in the future life individual with the help of digital technologies is becoming a today's requirement. An emphasis is made on the importance of studying mathematics in primary school, which ensures the students mathematical competencies formation, in particular, providing them with systematic mathematical knowledge, skills and abilities that are necessary to their daily lives. It is noted that interactive games can be used in teaching mathematics as a tool to explain new learning material, unite students, foster mutual respect for each other, learn about local and foreign traditions, and demonstrate interesting events and more. Digital technologies are considered as a universal means of educational activities, which can be used in different content and organization of mathematics lessons. The use of digital technologies by primary school teachers opens up significant additional reserves for improving the effectiveness of learning and makes changes in all components of the educational process (content, methods, tools, purpose and forms of learning).

It is proved that the activity of teachers in the direction of finding ways to improve the teaching and education of students, in particular in the study of mathematics, is becoming a matter of time. The author's vision is proposed, according to which the digital technologies in teaching mathematics to primary school students will have pedagogical significance if they are aimed at their gradual, progressive, creative, comprehensive development of each student's abilities as an individual.

Keywords: digital technologies; digitalization; learning, educational process; mathematics; interactive games; development of mental activity; teaching aids; mathematics lessons.

Постановка проблеми. У сучасних умовах проблеми інформації, поява цифрових технологій (ЦТ) в освіті і виробництві спонукає до потреби формування в учнів уміння навчати самого себе, бути самому собі вчителем, уміти знаходити відповіді на питання, що цікавлять, у джерелах інформації, в тому числі цифрових, уміти організувати особисту навчальну діяльність. При вступі дитини до початкової школи в її житті відбуваються важливі зміни – докорінно змінюється соціальна

ситуація особистісного розвитку, формуються уміння навчальної діяльності. У процесі освітньої діяльності розвиваються основні психологічні зміни дитини молодшого шкільного віку. Уміння вчитися стає важливим аспектом у психічному та психологічному розвитку особистості в ПШ, адже дитина, яку навчають дорослі, отримує можливість стати суб'єктом особистого розвитку – особою, яка навчає та свідомо і цілеспрямовано змінює себе.

Аналіз основних досліджень і публікацій. У навчанні цифрові технології, які проникають в

усі сфери життя, вимагають від кожної особи оперативної й якісної обробки, передавати, демонструвати свої знання та вміння. Сучасні діти, які вже з раннього віку оточені різними цифровими засобами, з легкістю приймають їх у своє життя й досить просто опановують різноманітні ресурси, засновані на цифрових технологіях (ЦТ). Це є однією з причин того, що у часи інтенсивної цифровізації суспільства, традиційні форми та засоби навчання, які передбачають використання лише паперових носіїв інформації, уже не можуть задовольнити освітні потреби учнів початкових класів. Саме тому підвищення ефективності освітнього процесу, виховання творчої, активно мислячої, успішної в майбутньому житті особистості за допомогою ЦТ стає вимогою сьогодення. Зазначене незаперечно стосується веб-ресурсів, електронних підручників і посібників (загалом електронних освітніх ресурсів), які на сьогодні стали невід'ємною частиною освітнього процесу, за допомогою яких він стає більш повноцінним і цікавим для сприйняття учнями [8, 346].

Відзначимо, що у молодшому шкільному віці триває соціально-особистісний розвиток дитини, цей віковий період характеризується появою досить усвідомленої системи уявлень про навколишніх людей, соціальних і міжособистісних відносин про себе, про морально-етичні норми, на основі яких будуються взаємини з однолітками і дорослими, близькими і чужими людьми. Самооцінка дитини, залишаючись досить оптимістичною та високою, стає все більш об'єктивною і самокритичною [11]. Відповідно роль освітнього процесу у розвитку дитини важко переоцінити.

Зазначене дає змогу ствердитись у потребі підвищення активності вчителів початкових класів у напрямі пошуку шляхів поліпшення навчання та виховання школярів, зокрема у вивченні математики. Формуванню та розвитку розумових здібностей учнів початкових класів сприяє використання математичних основ як особливий метод пізнання світу. Навчання математики в початкових класах забезпечує формування математичних компетентностей учнів, зокрема, надання їм системних математичних знань, формування умінь і навичок, що є необхідними у їх щоденній життєдіяльності [1; 10; 5; 6]. Зазначене стає передумовою системного взаємозв'язку з іншими шкільними предметами та сприяє їх логічному концентричному вивченню. Як зазначає американська дослідниця Еббі Кінг, "Арифметика і математика викладаються за допомогою концентричних методів упродовж багатьох десятиліть. Числа

вводяться та вивчаються, переглядаються, коли вводиться додавання, знову повертаються до віднімання, множення тощо. Іншим прикладом є викладання природничих наук у китайських школах: замість того, щоб наука про життя, наука про Землю, фізика, біологія та хімія розділялися та вивчалися послідовно, щорічна навчальна програма переглядає зміст предметів, які вивчалися раніше. Вважається, що вивчення основ, які потім регулярно переглядаються, надбудовуються, поглиблюються та розширюються щоразу, веде до кращого розуміння взаємозв'язків суб'єкта" [12].

Отже, математична компетентність, яка формується у початковій школі, стає підґрунтям забезпечення наступності освітнього процесу між початковою освітою та основною ланкою закладу освіти. Слід зазначити, що розвитку математичної освіти завжди приділяли і приділяють увагу вчені та практики, зокрема Н. Бакан, М. Богданович, О. Гайштут, Н. Глузман, З. Головка, Н. Походжай Л. Коваль, М. Козак, О. Комар Я. Король, О. Корчевська, Л. Кочина, М. Левшин, Н. Листопад, Г. Лищенко, С. Логачевська, О. Онопрієнко, С. Сковрцова, І. Романишин Н. Шост та інші.

Мета статті – розглянути умови використання цифрових технологій у навчанні математики учнів початкових класів та виокремити їхню педагогічну значимість.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для визначення ступеня розкриття проблеми дослідження застосовано комплексний підхід; використано методи системного аналізу науково-педагогічної літератури, індукції і дедукції, абстрагування та конкретизації, порівняння, що дали можливість розкрити методологічні і теоретичні засади, категоріальний апарат дослідження; пояснення й обґрунтування для формулювання висновків дослідження.

Дослідниця О. Онопрієнко вказує, що "початковий курс математики реалізується таким чином, що водночас із предметними математичними вміннями в учнів цілеспрямовано формують когнітивні (інтелектуальні) вміння загально-навчального плану – визначати об'єкти аналізу й синтезу та їх компоненти; виявляти істотні ознаки об'єкта; виконувати порівняння за різними основами; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; оперувати поняттями, судженнями; виділяти компоненти доказовості; формулювати проблеми і визначати способи їх розв'язання та ін. Зазначені та інші когнітивні вміння є універсальними для багатьох шкільних предметів способами набуття, організації і застосування знань, вони забезпечують чітку

структуру змісту й реалізацію навчальних задач, які постають не лише в межах названих предметів, а й в інших ситуаціях” [9, 6]. Вивчаючи та аналізуючи стан навчання в початкових класах, дослідники стверджують, що в теперішній час учителі в процесі навчання на всіх етапах зустрічаються з такими проблемами розвитку шкільної освіти [1; 9; 10; 11]:

- невідповідність змісту чинних традиційних підручників і знань, породжених новою науковою парадигмою;

- суперечності між зростаючим обсягом інформації, який потрібно дати учневі, та обмеженою кількістю навчального часу;

- суперечність логіки контенту підручників, де завжди проглядається прагнення руху від загального до частинного, натомість процес пізнання в цілому йде зворотним шляхом;

- недостатнє врахування психофізіологічного розвитку учнів і їх індивідуальних здатностей до навчання;

- відставання розвитку методики навчання як науки від сфери застосування її вчителями.

Аналітичний огляд результатів наукових досліджень показує, що при використанні відповідної методичної підтримки та вибору засобів навчання з урахуванням психологічних принципів навчання, застосування ЦТ, зокрема, електронних підручників, дає змогу підвищити ефективність освітнього процесу. З кожним роком використання паперових підручників і навчальних посібників стає більш проблематичним, адже їх зміст, нерідко, перестає бути актуальним ще до їх надходження до шкільних аудиторій. Розв’язанням цієї проблеми може стати використання і розроблення навчальних засобів на основі ЦТ. Адже вони: по-перше, відкривають можливість динамічної зміни і доповнення контенту відповідно до змін в науці, культурі; по-друге, такі засоби вчитель може створити сам або безкоштовно завантажити з Інтернету.

Загальновідомо, що більшість дітей початкової школи досить позитивно сприймають комп’ютерні ігри. Це можна пояснити тим, що відповідно до особливостей психоемоційного розвитку такого віку школярів, для них гра, це – спосіб пізнання навколишнього світу. Математичні ігри, як правило, є надзвичайно цікавими, захопливими та пізнавальними. Здебільшого вони за своєю сутністю – інтерактивні. Їх відносять до тих, які передбачають активність всіх учасників освітнього процесу. Як стверджують Г. Філіппова та В. Горюнова, “у педагогічній практиці вже давно застосовується такий термін як “активні методи і форми навчання”. Він об’єднує групу

педагогічних технологій, що досягають високого рівня розвитку і активності діяльності учнів” [11].

Однак не слід сприймати інтерактивні ігри тільки як забаву чи розвагу, адже їх можна використовувати в навчанні математики як інструмент для досягнення конкретних цілей: пояснення нового навчального матеріалу у невимушеній формі, згуртування учнів класу, виховання взаємоповаги, ознайомлення з місцевими та зарубіжними традиціями, демонстрації цікавих подій тощо. При освоєнні будь-якої діяльності молодший школяр набуває нові вміння та навички: в грі – уяву, у праці – планування, а в навчальній діяльності – вчити себе (вміння вчитися).

Ми підтримуємо думку зарубіжних практиків, які стверджують, що “Елементарна програма з математики повинна вчити набагато більше, ніж “як” проста арифметика. Програми з початкової математики мають бути глибокими та широкими та ґрунтуватися на стандартах. Вони повинні не тільки сформувати необхідні навички учнів, але й переконатися, що вони розуміють, як вони прийшли до правильного рішення. Шукаючи онлайн-програми з математики для учнів початкових класів, також важливо шукати навчальні програми, які викладають поняття в належній послідовності. Ефективна програма з математики для початкової школи дозволяє дітям поступово розвивати розуміння, навички та впевненість у власному темпі. Якісне викладання та навчальна програма відповідають якісній послідовності” [13].

Нині розроблено безліч цифрових ресурсів в Інтернеті, метою яких, є розширення можливостей і допомога вчителю при підготовці, організації та проведенні уроків (приклад наведено на рис. 1).

Такі ресурси містять в своїй основі, так зване, “інтерактивне навчання”. “Інтерактивне навчання – це, перш за все, діалогове навчання, під час якого здійснюється взаємодія вчителя та учня. Інтерактивні технології – це така організація процесу навчання, в якому неможлива неучасть учня в колективній роботі, заснованому на взаємодії всіх його учасників процесу навчання. Інтерактивні технології спрямовані на те, щоби залучити всіх учнів до обговорення теми, виконання завдань, презентацію результатів самостійної роботи. Зробити їх участь зацікавленим, мотивованим, націленим на досягнення результатів” [11].

Необхідно зауважити, що часто педагоги відводять ЦТ допоміжну роль в освітньому процесі початкової школи, підкреслюючи, що такі



Рис. 1. “Лічба”. Вправа для тих, хто починає вчитися (<http://samouchka.com.ua/ukr/>)

засоби можна застосовувати лише на його певних етапах і тільки для розв’язування окремих задач – наприклад, для підвищення наочності, активізації пізнавальної діяльності.

Однак, Л. Карташова не погоджується з такими твердженнями, вона зазначає, що ЦТ є універсальним засобом освітньої діяльності; можуть бути використані на різних за змістом і організацією заняттях [3]. Щодо початкових класів, то науковці зауважують, що використання ЦТ відкриває суттєві додаткові резерви підвищення ефективності навчання та вносить зміни в усі компоненти освітнього процесу: зміст, методи, засоби, мету та форми навчання [4; 11].

Зазначене підтримується й іншими дослідниками. Так у роботах [3] широко розкрито питання впливу застосування ЦТ на розвиток розумової діяльності учнів: розкриття інтелектуального потенціалу та творчих здібностей особистості, формування ситуативного та наукового мислення. Як вони доводять, використання ЦТ стимулює розумову діяльність зокрема, мислення, сприймання, увагу та пам’ять; підтримують інтерес до заняття; стимулюють мовленнєву діяльність; створюють та підсилюють мотивацію; відкривають додаткові можливості рефлексії; розширюють можливості подання інформації (Рис.2).

Результати огляду наукових досліджень

застосування ЦТ у навчанні математики учнів початкових класів, показують, що вони можуть виступати як об’єкт вивчення та як засіб забезпечення якісної діяльності учасників освітнього процесу. Так, на певних етапах ЦТ доповнюють вчителя як джерело навчальної інформації (яке частково або повністю замінює інформацію від вчителя або підручника); засіб наочності (якісно нового рівня з можливостями відео ефектів та мультимедіа); індивідуальний інформаційний простір; тренажер; засіб діагностики, оцінювання і контролю.

Так, зарубіжні практики, наводячи “Навчальну програму з математики для 1 класу”, пояснюють, що “Цього року ваш учень почне розуміти, як математика всюди оточує їх. У першому класі учні працюють з цілими числами та розрядними значеннями, навчаючись додавати й віднімати до 20. Вони розвиватимуть відчуття чисел, коли рахують і порівнюють величини, математично описують ситуації та описують об’єкти. Вибираючи програму з математики для першого класу, шукайте програму, яка заохочує природну цікавість вашої дитини до чисел у їхньому світі. Це також повинно допомогти учням створити “математичний настрій” – переконання, що вони можуть займатися математикою. Завдяки інтерактивним мультимедійним урокам із барвистими анімаціями, кумедними персонажами



Рис. 2. Вплив засобів ЦТ на розвиток розумової діяльності учнів початкових класів

та привабливими піснями навчальна програма з математики для 1 класу викликає захоплення учнів від навчання. Деякі з цілей, до яких буде прагнути учень першого класу з математики, включають: уміння рахувати, визначати та записувати числа; виконувати одноцифрове додавання і віднімання; мати розуміння кількості (більше і менше); знайомство з візерунками та формами; знання розрядного значення (одиниці, десятки тощо). Математика в початковій освіті повинна інтегрувати знання та навички, необхідні учням, щоб бути успішними в подальшому навчанні, кар'єрі та житті" [13].

Розглядаючи особливості розроблення та використання ЦТ як засобів у навчанні математики учнів початкових класів, зауважимо, що у педагогіці на сьогодні немає однозначного визначення поняття "засоби навчання". Адже цим терміном позначаються об'єкти (різноманітні матеріали і знаряддя), що використовуються учасниками освітнього процесу та, завдяки використанню яких більш успішно і за раціонально скорочений час досягаються поставлені цілі навчання.

Однак враховуючи, що основоположним дидактичним призначенням ЦТ як засобів навчання є підвищення якості процесу засвоєння навчального матеріалу, слід опиратися на те, що їх відбір має визначатися [2]: завданнями уроку; змістом навчального матеріалу; методами

навчання; уподобаннями учасників освітнього процесу.

Нині на ринку цифрових засобів все більше зростає кількість навчальних програм, електронних підручників, посібників, що призначені для використання у початкових класах. Відслідковування їх ролі у навчанні математики молодших показує, що вона з часом змінюється – від допоміжної, ілюстративної до такої, що зумовлює організацію освітнього процесу за спрямовуючої діяльності вчителя. Він, як організатор і куратор у наданні знань, має вибрати засоби навчання, продумати, як їх інтегрувати, дібрати стратегію навчання, що відповідає поставленій меті та узгодити все зазначене із традиційними технологіями.

Які зміни вносить використання ЦТ в освітній процес, можна узагальнити на основі огляду праць [8; 2; 11], зокрема: підвищення ефективності за рахунок внесення різноманітності на різних етапах уроку; розширення спектру додаткових джерел підготовки до уроку вчителю і учням; презентація деяких процесів у динаміці (відеофрагменти, анімація); посилення наочності (зображення; демонстрація об'єктів, які іншим способом показати не можна); якісне закріплення і відпрацювання навичок учнів; підвищення інтересу учнів до отримання знань; надання урокам емоційності; можливість об'єктивного оцінювання рівня знань учнів; підтримка самостійності школярів тощо.

У контексті зазначеного вище, вважаємо за необхідне звернути увагу на те, що використання ЦТ суттєво підсилює творчу діяльність учителя початкових класів. Його професійна діяльність за впровадження ЦТ полягає, у проектуванні та підготовці дидактичних засобів, розробленні методики їх використання, відборі навчального матеріалу, організації освітнього процесу із залученням програмування. Учитель може самостійно формувати план проведення уроку, підбирати додаткові матеріали для процесу навчання, складати контрольні роботи, розробляти завдання для здійснення як індивідуалізованого, так і диференційованого підходу до учнів у процесі використання програмних засобів. Проте досі залишається нерозв'язаним питання систематичного розроблення та впровадження методики навчання математики учнів початкових

класів з використанням ЦТ, створення дієвих механізмів їх упровадження в освітній процес.

За авторським баченням, ЦТ у навчанні математики молодших школярів матимуть лише тоді педагогічну значимість, якщо спрямовані на поступовий, прогресивний розвиток творчості кожної дитини, всебічний розвиток її здібностей. При цьому питома вага ЦТ у освітньому процесі початкової школи повинна варіюватися досить широко – від окремих фрагментів до цілісної побудови навчальної програми на базі комп'ютерних ігор.

Аналітичний огляд ролі ЦТ у навчанні математики молодших школярів уможливив з'ясувати, що психолого-педагогічні аспекти інформатизації початкової школи є різноманітними й багатоплановими. Цифрові технології сприяють розвитку творчого, продуктивного мислення, вони є дієвим засобом формування загальних психологічних якостей особистості учнів молодшого шкільного віку. На основі зазначеного можна узагальнити дидактичні засади в навчанні математики учнів початкових класів, що, на нашу думку, мають найбільше значення для підтримки традиційних систем навчання в початковій школі та організації освітнього процесу:

- врахування особистісних потреб та якостей учнів – застосування ЦТ дозволяє індивідуалізувати й диференціювати освітній процес через засоби візуалізації, відкриваючи змогу кожному учневі самостійного вибору режиму навчальної діяльності. Зважаючи на різні рівні особливості кожного учня як особистості, орієнтація на здібності “середнього” учня часто призводять до втрати зацікавленості на уроках одних учнів і неможливості активного залучення інших. Робота учнів за індивідуальною траєкторією з використанням ЦТ створює комфортні умови для виконання завдань, передбачених програмою – кожен учень працює з оптимальним саме для нього навантаженням;

- мотиваційний аспект – використання ЦТ, дає змогу посилити мотивацію навчання. Адаптуючи на ПК, учень отримує змогу довести розв'язання будь-якої навчальної задачі до кінця, оскільки йому надається необхідна допомога, йому пояснюється розв'язання, він може обговорити його оптимальність. Використання ЦТ може впливати на підвищення мотивації учнів, розкриваючи практичну значимість навчального матеріалу, надаючи їм можливість проявити оригінальність: поставити цікаве завдання; запропонувати будь-які рішення без небезпеки отримати за це низький бал. Усе зазначене сприяє

формуванню позитивного ставлення до освітнього процесу загалом;

- зміна форм і методів навчальної діяльності – можливість організувати інформаційно-навчальну, експериментально-дослідницьку діяльність, спрямованість на вдосконалення освітнього процесу, вмотивування до використання ЦТ як окремим учнем, так і групою учнів, вчителями – що, реально сприяє створенню сучасної інноваційної цифрової педагогіки;

- демонстрація навчальної інформації – представлення навчальних матеріалів постійно розширюються, а саме, вдосконалюються: мультимедійні технології, які забезпечують комплексне (звук, текст, колір, об'єм, анімація тощо) сприйняття інформації; веб-ресурси, що допомагає розширити межі соціального оточення, в якому здійснюється пізнавальний розвиток учнів тощо;

- контроль та оцінювання діяльності учнів – нівелюється проблема суб'єктивного оцінювання знань в опитуванні (зокрема, тестуванні); відбувається миттєвий аналіз відповіді, що дає можливість учню або ствердитися в своїх знаннях, або попрацювати повторно над завданням, або звернутися за допомогою до вчителя.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Цифрові технології дають змогу якісно змінити контроль за діяльністю учнів, забезпечуючи при цьому гнучкість управління освітнім процесом. У основі авторських бачень лежить припущення, що питома вага ЦТ у навчанні математики учнів початкових класів повинна варіюватися досить широко – від окремих фрагментів, до цілісної побудови навчальної програми на базі комп'ютерних ігор, зокрема. Цифрові технології сприяють розвитку творчого, продуктивного мислення, вони є дієвим засобом формування і розвитку загальних психологічних якостей особистості учнів молодшого шкільного віку.

Перспективи подальших наукових пошуків пов'язані з розробкою та впровадженням методичної системи формування математичної компетентності молодших школярів засобами цифрових технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богданович, М. В., Козак, М. В., Король, Я. А. *Методика викладання математики в початкових класах*: навчальний посібник. 4-те вид., перероб. і допов. Тернопіль: Навчальна книга–Богдан. 2016. 360 с.
2. Каменева, Т.М. *Теоретичні основи навчання*: навчально-методичний посібник. Київ: МНУЦ. 2018. URL: http://www.irtc.org.ua/dep105/publ/2018/Teor_osnovi_navtshannya.pdf.

3. Карташова, Л. А., Мадзігон, В. М. Концептуальні засади інформаційно-технологічної системи навчання майбутнього вчителя. *Педагогічний дискурс: зб. наук. праць*, 2010. № 7. С. 111–117.
4. Коваль, Л.В. Сучасні навчальні технології в початковій школі: навч.-метод. посіб. Донецьк: ТОВ "ЮгоВосток, Лтд". 2006. 225 с.
5. Король, Я.А. Формування практичних умінь і навичок на уроках математики. 1–4 класи. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан. 2009. 136 с.
6. Корчевська, О.П. Навчасмо математики. 1–4 класи: методика роботи над задачами. Тернопіль: Мандрівець. 2011. 160 с.
7. Митник О.Я. Навчально-творча діяльність молодших школярів на уроках математики. Методика навчання математики в системі післядипломної освіти. Київ: Початкова школа. 2005. 96 с.
8. Морзе, Н. Як визначити педагогічну цінність електронних засобів призначення? *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2007. №4. С. 31–36.
9. Онопрієнко, О. Формування змісту навчання математики в початковій школі на засадах компетентнісного підходу. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць*. Київ: Пед. думка. 2011. №11. С. 307–314.
10. Руденко Н.М. Інтерактивні технології навчання на уроках математики у початковій школі: від планування до результату. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка: збірник наукових праць*. 2019. №32, С. 22–28.
11. Філіппова Г.Н., Горюнова В.А. Особливості інтерактивного навчання в початковій школі. *Науково-методичний електронний журнал "Концепт"*. 2016. №46. С. 399-404. URL: <http://e-koncept.ru/2016/76554.htm>
12. Abby King. Science Fair Project Ideas for Kids, Middle & High School Students. *Probability & Statistics "Methods of Teaching Mathematics in Primary School"*. 2017. Available at: <https://sciencing.com/methods-of-teaching-mathematics-in-primary-school-12745838.html>.
13. Elementary School Math Curriculum. 2022. Available at: <https://www.time4learning.com/homeschool-curriculum/elementary-school/math.html>
14. systemy navchannya majbutnogo vchytelya [Conceptual bases of information-technological system of training of the future teacher]. *Pedagogical discourse: coll. science. works*, no.7, pp.111–117. [in Ukrainian].
15. Koval, L.V. (2006). Suchasni navchalni tehnologii v pochatkoviy shkoli: navch.-metod. Posib. [Modern educational technologies in primary school: a textbook]. Doneczk, 225 p. [in Ukrainian].
16. Korol, Ya.A. (2009). Formuvannya praktychnyh umin i navychok na urokah matematyky 1–4 klasy [Formation of practical skills in mathematics lessons. Grades 1–4]. Ternopil, 136 p. [in Ukrainian].
17. Korchevska, O.P. (2011). Navchayemo matematyky. 1–4 klasy: metodyka roboty nad zadachamy [We teach mathematics. Grades 1–4: methods of working on tasks]. Ternopil, 160 p. [in Ukrainian].
18. Mytnyk, O.Ya. (2005). Navchalno-tvorchya diyalnist molodshyh shkolyariv na urokah matematyky [Educational and creative activity of junior schoolchildren in mathematics lessons]. *Methods of teaching mathematics in the system of postgraduate education*. Kyiv, 96 p. [in Ukrainian].
19. Morze, N. (2007). Yak vyznachyty pedagogichnu cinnist elektronnyh zasobiv pryznachennya? [How to determine the pedagogical value of electronic means of appointment?]. *Head of school, lyceum, gymnasium*, no. 4, pp.31–36. [in Ukrainian].
20. Onopriyenko, O. (2011). Formuvannya zmistu navchannya matematyky v pochatkovij shkoli na zasadaх kompetentnisnogo pidxodu [Formation of the content of teaching mathematics in primary school on the basis of the competence approach]. *Problems of the modern textbook: coll. Science. works*. Kyiv, no.11, pp. 307–314. [in Ukrainian].
21. Rudenko, N.M. (2019). Interaktyvni tehnologii navchannya na urokah matematyky u pochatkovi shkoli: vid planuvannya do rezultatu [Interactive learning technologies in mathematics lessons in primary school: from planning to results]. *Pedagogical education: theory and practice. Psychology. Pedagogy: a collection of scientific works*, no.32, pp. 22–28. [in Ukrainian].
22. Filippova, G.N., & Goryunova, V.A. (2016). Osoblyvosti interaktyvnogo navchannya v pochatkovij shkoli [Features of interactive learning in primary school]. *Scientific and methodical electronic journal "Concept"*, no. 46, pp. 399–404. Available at: <http://e-koncept.ru/2016/76554.htm>. [in Ukrainian].
23. Abby King (2017). Science Fair Project Ideas for Kids, Middle & High School Students. *Probability & Statistics "Methods of Teaching Mathematics in Primary School"*. Available at: <https://sciencing.com/methods-of-teaching-mathematics-in-primary-school-12745838.html>. [in English].
24. Elementary School Math Curriculum (2022). Available at: <https://www.time4learning.com/homeschool-curriculum/elementary-school/math.html>. [in English].

REFERENCES

1. Bogdanovych, M. V., Kozak, M. V., & Korol, Ya. A. (2016). *Metodyka vykladannya matematyky v pochatkovykh klasah: navchalnyj posibnyk* [Methods of teaching mathematics in primary school: a textbook]. The 4th ed., Revised. And add. Ternopil, 360 p. [in Ukrainian].
2. Kamenyeva, T.M. (2018). *Teoretychni osnovy navchannya: navchalno-metodychnyj posibnyk* [Theoretical foundations of education: a textbook]. Kyiv. Available at: http://www.irtc.org.ua/dep105/publ/2018/Teor_osnovi_navtshannya.pdf. [in Ukrainian].
3. Kartashova, L. A., & Madzigon, V. M. (2010). *Konceptualni zasady informacijno-technologichnoyi*

Стаття надійшла до редакції 21.02.2022

УДК 378.011.3-051:8]:373.5.035:172.12

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.256011>

*Ілля Волик, аспірант кафедри загальної педагогіки та андрагогіки освіти
Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка*

*Валентина Цина, доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри загальної педагогіки та андрагогіки освіти
Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ- ФІЛОЛОГІВ ДО ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто чинники формування громадянської відповідальності учнівської молоді. Виявлено пізнавально-інтелектуальний, мотиваційно-емоційний, поведінково-вольовий та духовно-моральний критерії та рівні її сформованості. Проведено аналіз педагогічного і психологічного підходів до підготовки майбутніх учителів до формування громадянської відповідальності учнів. Обґрунтовано шляхи пояснення та прогнозування теоретичних основ формування громадянської відповідальності за структурними концепціями розвитку громадянської зрілості особистості.

Ключові слова: підготовка; учителі-філологи; громадянська відповідальність; учні; основна школа.

Літ. 15.

*Ilya Volyk, Postgraduate Student of the General Pedagogy and Andragogy Department,
Poltava Volodymyr Korolenko National Pedagogical University*

*Valentina Tsyna, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Professor of the
General Pedagogy and Andragogy Department,
Poltava Volodymyr Korolenko National Pedagogical University*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FUNDAMENTALS OF PREPARATION OF FUTURE TEACHERS-PHILOLOGISTS FOR THE FORMATION OF CIVIL RESPONSIBILITY OF STUDENT STUDENTS

The article considers the factors of formation of civic responsibility of student youth: the mental experience of the people, the position of educators, social and communicative, social and civic activity of the individual. Cognitive-intellectual, motivational-emotional, behavioral-volitional and spiritual-moral criteria and levels of its formation are revealed. Training of pedagogical workers for the dissemination of civic values is defined as the highest stage of formation of civic responsibility. The analysis of pedagogical (purposeful education and design of personality) and psychological (identification and development of personal and professional qualities) approaches to the training of future teachers for the formation of civic responsibility of students. The success of students' acquisition of civic competencies and skills is due to the training of teachers to use civic education technologies in the fields of formal, informal and non-formal education. It is proved that the formation of civic competence of student youth requires the development of ways to manage its civic socialization, training of teachers for civic education, development and implementation of civic competence of students. Ways to explain and predict the theoretical foundations of civic responsibility according to structural concepts of civic maturity: personality psychodynamic theory of personality S. Freud, humanistic theory of personality theory A. Maslow and phenomenological direction of personality theory K. Rogers. Methodological principles of proven concepts of civic maturity of the individual guarantee the achievement of positive educational results in pedagogical technologies of training future teachers of philology to form in students of secondary school of civic responsibility, which are considered as projects of educational systems.

Keywords: preparation; teachers of philology; civil liability; pupils; primary school.

Постановка проблеми. Одним із пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку сучасної освіти є формування загальнолюдських і національних цінностей. Держава забезпечує виховання особистості із демократичним світоглядом, здатної дотримуватися громадянських свобод і прав, ставитися з повагою до культури і

традицій, мови спілкування, віросповідання народів світу.

Зв'язок проблеми з важливими практичними завданнями. Водночас результати, проведеного у 2018 р. соціологічного дослідження за українсько-швейцарським проектом "Розвиток громадянських компетентностей в Україні" (DOCCU), показали, що третина вчителів-предметників не здійснюють

громадянську освіту в ході навчально-освітнього процесу і лише четверта частина всіх опитаних педагогів усвідомлюють сутність поняття “громадянськості” як розуміння громадянами своїх прав і свобод у суспільстві та державі. Труднощі впровадження громадянської освіти в закладах освіти зумовлені відсутністю складових громадянської компетентності у навчальних та освітніх програмах навчальних предметів.

Аналіз основних досліджень і публікацій.

Актуальність проблеми громадянської відповідальності учнівської молоді визначається гуманізацією та демократизацією суспільного життя в Україні. На її розв’язання спрямовані розпорядження Кабінету Міністрів України “Про схвалення Концепції розвитку громадянської освіти в Україні” [10], “Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності” [5] та проєкт Стратегії розвитку громадянської освіти на період до 2030 р. [13].

Питанням формування громадянської відповідальності учнівської молоді присвячені дослідження М. Боришевського, І. Голіної, Л. Кияшко, І. Кочарян, А. Маслоу, М. Муздибаєва, Т. Пантюк, М. Савчина, Л. Снігур, В. Сухомлинського, З. Фройда, Е. Фромма, О. Фурман та ін. Обґрунтуванню особливостей підготовки майбутніх учителів до формування громадянської відповідальності учнів здійснено в наукових публікаціях Є. Ільїна, А. Макаренка, Н. Огренич, Павлик, В. Цини та ін.

Виокремлення з проблеми досліджуваної частини. У проблемі розкриття психолого-педагогічних основ підготовки майбутніх учителів-філологів до формування громадянської відповідальності учнів основної школи ми виокремлюємо досліджувану нами частину, що виявляє критерії та рівні просуспільної активності особистості, обґрунтування особливостей психологічного та педагогічного підходів до професійної підготовки майбутніх учителів, розкриття засад цього процесу за чинними структурними концепціями розвитку громадянської зрілості особистості.

Актуальність досліджуваної частини. Започатковане МОН України реформування загальної середньої освіти передбачає оновлення змісту навчальних програм шкільних предметів учнів 5–9-х класів на підставі чинного Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти [3], за яким здійснюється поетапний перехід до принципів демократизації навчання, закладеними в концепції НУШ [7]. Зазначена концепція передбачає оновлення підходів до змісту предметного шкільного навчання, орієнтуючи його результати не на просту передачу

знань, а на формування в учнів ключових надпредметних компетентностей. Для цього з 2017 р. в оновлених навчальних програмах всіх шкільних предметів, у тому числі і освітньої галузі “Мова і література”, виділено низку змістових ліній, серед яких є і “громадянська відповідальність”, яка зорієнтована на виховання відповідальних громадян, здатних до критичного мислення, поваги прав людини, розуміння власної відповідальності за долю свого народу і своєї країни, усвідомлення необхідності особистої громадянської участі у розв’язанні життєво-важливих проблем місцевих громад. Все це робить актуальним питання підготовки майбутніх учителів філології до формування громадянської відповідальності учнів основної школи.

Метою статті є аналіз психолого-педагогічних основ підготовки майбутніх учителів-філологів до формування громадянської відповідальності учнів основної школи

Виклад основного матеріалу дослідження.

Як показують дослідження М. Боришевського [1] та Л. Снігур [12], формування громадянської відповідальності учнівської молоді визначається ментальним досвідом народу, позицією вихователів за наслідками пізнавально-практичної діяльності особи у соціальному оточенні. Саме через систему сформованих ставлень громадян до держави і суспільства, громадянських норм і цінностей, на думку І. Голіної та Л. Кияшко [2, 55], виявляється громадянська відповідальність людини, її громадянська позиція. Остання є результатом соціально-комунікативної, просуспільної та громадсько-корисної активності особистості.

Сформованість громадянської відповідальності як узагальненої особистісної риси сприяє внутрішньому особистісному зростанню, творенню людиною долі своєї країни та власної долі. Згідно з концепціями формування громадянської відповідальності М. Боришевського, І. Голіної, Л. Кияшко, І. Кочарян, М. Муздибаєва, Т. Пантюк, М. Савчина, Л. Снігур, В. Сухомлинського, Е. Фромма, О. Фурман та ін., рівні її сформованості нами визначаються за чотирима критеріями, якими характеризується ступінь просуспільної активності особистості у виявленні компонентів громадянської відповідальності: пізнавально-інтелектуальний, мотиваційно-емоційний, поведінково-вольовий та духовно-моральний критерії.

Пізнавально-інтелектуальний критерій вияву громадянської відповідальності характеризує освітньо-інтелектуальну активність особистості шляхом розуміння, констатує М. Савчин [11, 26], сутності поняття “відповідальність”.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Мотиваційно-емоційний критерій проявляється у почуттєвих станах, переживаннях, які виникають внаслідок певного ставлення особистості до прийнятих суспільством норм і правил, що стимулює вияви особистісних мотивів щодо реалізації задумів.

Поведінково-вольовий критерій визначає вияви практичної відповідально-громадянської активності, зовнішні прояви ставлення людини до виконання обов'язків, завдань, вимог. Вольова регуляція поведінки особистості визначається, за Є. Ільїним [4], як вибір способів подолання зовнішніх і внутрішніх життєвих перешкод та труднощів.

Духовно-моральний критерій як прояв найвищої стадії сформованості громадянської відповідальності характеризується здатністю особистості до самоусвідомлення себе як людини, готової до розповсюдження громадянських цінностей.

Підготовка педагогічних працівників до розповсюдження громадянських цінностей в освітньому просторі ЗЗСО повинна досягати цієї найвищої стадії сформованості громадянської відповідальності саме за духовно-моральним критерієм. У результаті такої самоактуалізації в особистості педагога формується моральна здібність, принципи, пов'язані з певними духовними ідеалами, ціннісними ставленнями та переконаннями [9, 23]. Зазначені духовні новоутворення, завдяки процесу громадянського виховання, об'єктивуються, за Н. Огренич [8, 123], у поведінці, моральних відносинах, вчинках, закріплюються у звичаях, суттєво впливаючи на суспільні відносини.

Отже, рівні сформованості громадянської відповідальності як особистісної якості визначаються нами за чотирма критеріями, якими характеризується ступінь просуспільної активності людини у виявленні її складових компонентів, що взаємопов'язані та надають стійкості її поведінки, не зводячи її до зовнішнього обов'язку.

Обґрунтування завдань і особливостей професійної підготовки майбутніх учителів до формування громадянської відповідальності учнів основної школи нами здійснено за педагогічним та психологічним підходами. Психологічна складова дослідження включає процес і результати підготовки майбутніх учителів-філологів до формування в учнів громадянської відповідальності, виявлення та розвитку їхніх особистісно-професійних якостей в умовах психолого-педагогічної та фахової підготовки.

Педагогічний підхід до підготовки майбутніх

учителів-філологів до формування в учнів основної школи громадянської відповідальності полягає у цілеспрямованому вихованні, яке полягає, за словами А. Макаренка [6], у проектуванні особистості. Згідно з цим підходом, обґрунтування завдань і технологій формування готовності майбутніх учителів до формування в учнів громадянської відповідальності включає визначення особистісно-професійних якостей, необхідних для досягнення визначених державними освітніми стандартами вимог до сформованості в учнів відповідальності цього виду. Обґрунтування педагогічних технологій, за педагогічним підходом, визначає концептуальні засади, зміст, методи і форми організації формування у майбутніх учителів особистісно-професійних якостей, потрібних для виховання в учнів громадянської відповідальності.

Різноманітність педагогічного та психологічного підходів до підготовки майбутніх учителів до формування громадянської відповідальності учнів основної школи не суперечить їхній нерозривній єдності.

Перед педагогічними працівниками, які здійснюють громадянську освіту, Концепція розвитку громадянської освіти в Україні ставить завдання щодо оволодіння громадянськими компетентностями та вміннями з формування компетентностей цього виду у громадян. Для досягнення цих завдань передбачено здійснення теоретичної і практичної підготовки педагогічних працівників до громадянської освіти у сферах формальної, інформальної та неформальної освіти, розробки нових виховних моделей, впровадження зарубіжних і вітчизняних технологій громадянської освіти й методик оцінювання її ефективності.

Формування громадянської компетентності учнівської молоді потребує розробки способів управління її громадянською соціалізацією в закладах загальної середньої освіти, підготовки педагогічних працівників до здійснення громадянської освіти, розвитку і реалізації громадянської компетентності учнів, що стане показником розвитку та цивілізованості нашого суспільства.

Результати напрацювань сучасних досліджень виступають психолого-педагогічною основою для розробки цілісного підходу до формування громадянської відповідальності учнівської молоді, визначаючи цей понятійний конструкт як інтеграцію ряду компонентів, на формування яких спрямовується освітній процес.

Формування громадянської зрілості обумовлюється системою пояснювально-прогнозуючих принципів,

побудов та принципів, які укладаються у певні концептуальні положення. Прогнозування та пояснення особливостей формування громадянської зрілості особистості знаходимо у розроблених у світовій персонології структурних концепціях розвитку особистості: за психодинамічною теорією особистості З. Фрейда, гуманістичним напрямом теорії особистості А. Маслоу та феноменологічним напрямом теорії особистості К. Роджерса [14].

Важливість проведеного нами концептуального дослідження зумовлена необхідністю прогнозування та пояснення теоретичних засад формування громадянської відповідальності учнів ЗЗСО за розробленими структурними концепціями розвитку зрілості особистості.

Вивчення змісту концепцій розвитку зрілості особистості з точки зору їхньої придатності для прогнозування та пояснення шляхів формування в учнів складових громадянської відповідальності дало нам змогу отримати ряд концептуально-значущих висновків:

1. Згідно з психодинамічною теорією особистості З. Фрейда, громадянська зрілість людини визначається готовністю до контролю ситуацій суспільного життя, здатністю усвідомлювати мотиви своєї поведінки та її спрямування за просупільними діями. Формування громадянської відповідальності, за цією теорією, можна ефективно здійснювати засобами впливу на особистість освітнього простору загальноосвітньої школи.

2. Згідно з гуманістичним напрямом в теорії особистості А. Маслоу, проявом її громадянської зрілості виступає опанування досвідом взаємоповаги і поваги, визнання та довіри, особистісний рух до самоактуалізаційних потреб щодо становлення людини такою, якою вона здатна стати за сприятливих умов захищеності та безпеки та може собі дозволити особистісно-громадянське зростання, не побоюючись помилок та рішуче відкидаючи старі звички. Зміни освітнього простору згідно потреб та виявів лідерських позицій учнів, сконцентрованість на надособистісних проблемах, які є вищим за безпосередні проблеми особистості учня, обумовлює, згідно гуманістичного напрямку в теорії особистості, активне включення учнівської молоді до трансформації освітнього простору загальноосвітньої школи. Реалізація цього концептуального підходу потребує від педагога усвідомлення власної компетентної діяльності з формування громадянської зрілості та відповідальності учнів призначенням своєї життєдіяльності.

3. Відповідно до феноменологічного підходу до розвитку особистості К. Роджерса, громадянську зрілість особистості визначають ступінь прийняття людиною себе та інших, якими вони є, згідно з ідеальним та реальним "Я" особистості, переживання почуттів цінності, прийняття та поваги, якими обумовлюється повноцінне особистісне функціонування з самореалізації власного потенціалу нахилів та здібностей на шляху самопізнання сфери індивідуальних переживань.

Підготовка майбутніх учителів-філологів до формування громадянської відповідальності учнів визначається обґрунтованим вибором, за розглянутими вище структурними концепціями розвитку громадянської зрілості особистості, педагогічних технологій, які мають певні межі ефективності під час використання у змінювано-нестабільних умовах професійної підготовки [15, 21]. Педагогічні технології підготовки майбутніх учителів-філологів до формування в учнів загальноосвітньої школи громадянської відповідальності розглядаються нами як проекти навчально-виховних систем, які ґрунтуються на методологічних засадах перевірені практикою концепцій громадянської зрілості особистості та гарантують досягнення позитивних освітніх результатів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Маючи широку варіативність у використанні, педагогічними технологіями підготовки майбутніх учителів-філологів до формування в учнів загальноосвітньої школи громадянської відповідальності можуть доцільно, згідно з вимогами педагогічних ситуацій, що склалися, застосовуватися різні структурні концепції розвитку особистісної, у тому числі і громадянської, зрілості. Цим обумовлюється специфічна спрямованість кожної педагогічної технології на формування окремих складових готовності майбутніх учителів-філологів до формування в учнів певних компонентів громадянської відповідальності, впливаючи, певною мірою, й на формування інших її складових.

Поставлені та розв'язані у процесі дослідження завдання визначають подальшу перспективу наукових розробок у напрямі проблеми підготовки майбутніх учителів-філологів до формування в учнів загальноосвітніх шкіл громадянської відповідальності за допомогою низки педагогічних технологій становлення природності, терпимості, простоти та безпосередності, формування здатності до адаптації з метою уникнення негативних зовнішніх впливів соціуму.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

ЛІТЕРАТУРА

1. Боришевський М. Й., Яблонська Т. М., Антоненко В. В. Розвиток громадянської спрямованості особистості. / за загальною редакцією М. Й. Боришевського. Київ, 2007. 186 с.
2. Голіна І. В., Кияшко Л. О. Місце громадянської активності у процесі формування особистості як суб'єкта політичного життя. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. Серія: Психологія. Харків, 2007. Вип. 38. № 771. С. 54–58.
3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти / Постанова Кабінету міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392. URL: <http://zakon2/rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF> (дата звернення: 10.11.2021).
4. Ильин Е. Мотивация и мотивы: учебное пособие. Санкт-Петербург, 2011. 512 с.
5. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності (проект). URL: <https://osvita.khpg.org/index.php?id=976002302> (дата звернення 02.11.2021).
6. Макаренко А. С. Методика виховної роботи. Київ, 1990. 336 с.
7. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. 2016. URL: https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola_compressed.pdf (дата звернення 08.11.2021).
8. Огренич Н. М. Педагогічні умови формування соціальної відповідальності учнів шкіл-інтернатів для дітей-сиріт. Миколаїв, 2005. 144 с.
9. Павлик Н. Сутність і методи духовно-моральної самоактуалізації майбутнього педагога: метод. рек. Київ, 2013. 48 с.
10. Про схвалення Концепції розвитку громадянської освіти в Україні. Розпорядження Кабінету міністрів України від 3 жовтня 2018 р. № 710-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-%D1%80> (дата звернення: 07.11.2021).
11. Савчин М. В. Психологія відповідальності поведінки. Київ, 1996. 130 с.
12. Снігур Л. А. Психологія становлення громадянськості особистості: автореф. дис. ...докт. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2005. 32 с.
13. Стратегія розвитку громадянської освіти на період до 2030 року (проект). URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-strategiyi-rozvitku-gromadyanskoyi-osviti-na-period-do-2030-roku-ta-plan-zahodiv-shodo-yiyi-realizaciyi> (дата звернення: 07.11.2021).
14. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. Санкт-Петербург, 2007. 607 с.
15. Цина А. Ю. Сутність та структура особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування. *Молодь і ринок*. Щомісячний науково-педагогічний журнал. Дрогобич, 2021. № 7–8 (193–194) липень–серпень. С. 18–23.
- (2007). Rozvytok hromadyanskoyi spryamovanosti osobystosti [Development of civic orientation of the individual]. Kyiv, 186 p. [in Ukrainian].
2. Holina, I. V. & Kyyashko, L. O. (2007). Mistse hromadyanskoyi aktyvnosti u protsesi formuvannya osobystosti yak sub'yekta politychnoho zhyttya [The place of civic activity in the process of forming a person as a subject of political life]. *Bulletin of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series: Psychology*. Kharkiv, Vol. 38. No. 771, pp. 54–58. [in Ukrainian].
3. Derzhavnyy standart bazovoyi i povnoyi zahalnoyi serednoyi osvity [State standard of basic and complete general secondary education]. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of November 23, 2011 № 1392. Available at: <http://zakon2/rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF> (Accessed 10 Nov.2021). [in Ukrainian].
4. Ilyin, E. (2011). Motivatsiya i motivy [Motivation and motives]. St. Petersburg, 512 p. [in Russian].
5. Kontseptsiya hromadyanskoho vykhovannya osobystosti v umovakh rozvytku ukrayinskoyi derzhavnosti (proyekt) [The concept of civic education of the individual in the development of Ukrainian statehood (project)]. Available at: <https://osvita.khpg.org/index.php?id=976002302> (Accessed 2 Nov. 2021). [in Ukrainian].
6. Makarenko, A. S. (1990). Metodyka vykhovnoyi roboty [Methods of educational work]. Kyiv, 336 p. [in Ukrainian].
7. Nova ukrayinska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannya serednoyi shkoly. 2016 [New Ukrainian school. Conceptual principles of secondary school reform. 2016]. Available at: https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola_compressed.pdf (Accessed 8 Nov. 2021). [in Ukrainian].
8. Ogrenich, N. M. (2005). Pedahohichni umovy formuvannya sotsialnoyi vidpovidalnosti uchniv shkil-internativ dlya ditey-syrit [Pedagogical conditions for the formation of social responsibility of boarding school students for orphans]. Mykolaiv, 144 p. [in Ukrainian].
9. Pavlik, N. (2013). Sutnist i metody dukhovno-moralanoyi samoaktualizatsiyi maybutnoho pedahoha: metodychni rekomendatsiyi [The essence and methods of spiritual and moral self-actualization of the future teacher: guidelines]. Kyiv, 48 p. [in Ukrainian].
10. Pro skhvalennya Kontseptsiyi rozvytku hromadyanskoyi osvity v Ukrayini. Rozporyadzhennya Kabinetu ministriv Ukrayiny vid 3 zhovtnya 2018 r. № 710-r. [On approval of the Concept of development of civic education in Ukraine. Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine of October 3, 2018 № 710-r]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-%D1%80> (Accessed 7 Nov. 2021) [in Ukrainian].
11. Savchin, M. V. (1996). Psykholohiya vidpovidalnoyi povedinky [Psychology of responsible behavior]. Kyiv, 130 p. [in Ukrainian].
12. Snihur, L. A. (2005). Psykholohiya stanovlennya hromadyanskosti osobystosti [Psychology of personality citizenship]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv, 32 p. [in Ukrainian].
13. Stratehiya rozvytku hromadyanskoyi osvity na period do 2030 roku (proyekt) [Strategy for the

REFERENCES

1. Boryshevskyy, M. Y. Yablonska, T. M. & Antonenko, V. V.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

development of civic education until 2030 (project)]. Available at: <https://mon.gov.ua/en/news/mon-proponuye-dlya-gromadyskogo-obgovorennya-proyekt-strategiyi-rozvitku-gromadyanskoji-osviti-na-period-do-2030-roku-ta-plan-zahodiv-shodo-yiji-realizaciyi> (Accessed 7 Nov. 2021) [in Ukrainian].

14. Kjell, L. & Ziegler, D. (2007). *Teorii lichnosti* [Theories of personality]. St. Petersburg, 607 p. [in Russian].

15. Tsyna, A. Yu. (2021). *Sutnist ta struktura osobystisno oriyentovanoyi profesiynoyi pidgotovky maybutnikh fakhivtsiv sfery obsluhovuvannya* [The essence and structure of personality-oriented professional training of future service professionals]. "Youth and market". *Monthly scientific-pedagogical journal*. Drohobych, Vol. 7–8 (193–194), pp. 41–46. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 17.02.2022

УДК 378.014:07

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.256012>

Іван Маріонда, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри фізичного виховання Державного вищого навчального закладу "Ужгородський національний університет"
Едуард Сивохоп, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичного виховання Державного вищого навчального закладу "Ужгородський національний університет"
Вікторія Тулайдан, кандидат з фізичного виховання та спорту, доцент кафедри фізичного виховання Державного вищого навчального закладу "Ужгородський національний університет"

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто теоретичні аспекти адаптації майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності. Проаналізовано проблему підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Обґрунтовано напрями вдосконалення підготовки майбутніх учителів фізичної культури до адаптації професійної діяльності на розвиток професіоналізму, інтеграцією професійних надбань до професійної діяльності. З'ясовано, що у сучасних умовах фізична освіта майбутніх фахівців зорієнтована на підготовку педагогічних кадрів здатних на впровадження європейських освітніх стандартів, на якісну адаптацію до професійної діяльності. Зазначено значимість інтенсифікації освітнього процесу на адаптацію майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності у процесі педагогічної практики.

Ключові слова: фізична культура; фізичний розвиток; професійна підготовка майбутніх учителів фізкультури; професійне становлення; адаптація до професійної діяльності.

Літ. 10.

Ivan Marionda, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor; Head of the Physical Education Department, State Higher Educational Establishmen "Uzhhorod National University"
Eduard Syvokhop, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the Physical Education Department, State Higher Educational Establishmen "Uzhhorod National University"
Viktoriya Tulaydan, Ph.D. (Physical Education and Sports), Associate Professor of the Physical Education Department, State Higher Educational Establishmen "Uzhhorod National University"

THEORETICAL ASPECTS OF ADAPTATION OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE TO PROFESSIONAL ACTIVITY

The article considers the theoretical aspects of adaptation of future physical education teachers to professional activity. The problem of training future physical education teachers is analyzed. It was found that the urgent issue is the adaptation of future physical education teachers to professional activities that will teach students to maintain and promote health, physical culture and sports activities in accordance with the Law of Ukraine "On Higher Education", National Qualifications Framework, Guidelines for developing standards higher education. The directions of improvement of preparation of future teachers of physical culture for adaptation of professional activity to development of professionalism, integration of professional achievements to professional activity are substantiated. It was found that the preparation of future physical education teachers for professional activities and their adaptation in the process of pedagogical practice is aimed at: acquisition of fundamental and systematic acquisition of sound scientific and practical knowledge and physical development, formation of physical ethics, based on the introduction of innovative tools and methods of physical development of harmonious personality, mastery of erudition and flexible mind to adapt to rapidly changing needs of society, constantly expanding the practical focus on the development of physical abilities, increasing competence for physical excellence and health, mastering modern pedagogical physical self-improvement throughout life. It is determined that in modern conditions

the physical education of future specialists is focused on the training of teachers capable of implementing European educational standards, on quality adaptation to professional activity. The importance of intensification of the educational process on the adaptation of future physical education teachers to professional activities in the process of pedagogical practice is noted.

Keywords: physical culture; physical development; professional training of future physical education teachers; professional development; adaptation to professional activity.

Постановка проблеми. Національна стратегія розвитку освіти України на 2012–2021 рр. спрямована на створення ефективних умов для здобуття освіти, удосконалення збалансованої законодавчої системи освіти, здатної забезпечувати реалізацію стратегічних напрямів розвитку освіти, удосконалення підсистем освіти, формування соціально і фізично зрілої молоді, виховання та підготовку майбутніх кадрів на засадах дитиноцентризму, створення сприятливих умов для особистісного творчого й професійного розвитку [8]. Нині актуалізуються соціально-економічний, науково-технічний, національно-культурний, фізичний розвиток суспільства з інтеграцію в європейський освітній простір, де пріоритетом є підготовка професійних кваліфікованих фахівців відповідно до Закону України “Про вищу освіту”, Національної рамки кваліфікацій, Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти [2; 3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підготовці майбутніх учителів фізичної культури у закладах вищої педагогічної освіти в Україні приділено значну увагу в контексті обґрунтування: концептуальних основ підготовки майбутніх фахівців на засадах компетентнісного підходу: (Л. Ареф'єв, О. Агамась, Е. Вільковський, О. Войтовська, Л. Гальченко, А. Ємець та ін.); теоретико-методологічних основ професійної підготовки: (Л. Коновальська, В. Корецький, Б. Максимчук, О. Омельчук, В. Омеляненко, Н. Самсутін, Б. Шиян та ін.); концептуальних основ навчальної діяльності майбутніх учителів фізичної культури у закладах вищої педагогічної освіти: (В. Бабич, М. Данилко, Л. Демінська, П. Єфименко, А. Забор, Л. Іванов, Г. Михайлишина, В. Наумчук, А. Черноштан та ін.).

Метою статті є розгляд теоретичних аспектів адаптації майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. В умовах, коли наша держава стала на шлях євроінтеграції, разом із динамічними змінами в суспільстві та вищої освіти, професійна діяльність майбутніх учителів фізичної культури повинна мати здоров'язбережувальну забезпечувати вплив на фізичний та інтелектуальний розвиток особистості здобувачів освіти, інноваційне спрямування

освітньо-виховного процесу на формування фізичного потенціалу школярів, оздоровлювальний розвиток особистостей на цілісне становлення всебічно сформованих громадян України з чітко визначеною активною позицією щодо національних і культурних чеснот. Відповідно до Закону України “Про фізичну культуру і спорт”, “...фізична культура – діяльність суб'єктів сфери фізичної культури, спрямована на забезпечення рухової активності людей з метою їх гармонійного, передусім фізичного, розвитку та ведення здорового способу життя” [7].

У Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що пріоритетним завданням системи освіти є забезпечення і розвиток фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я кожного члена суспільства; збереження здоров'я учасників освітнього процесу; удосконалення фізичної та психологічної підготовки до активного життя і професійної діяльності на принципах, що забезпечують оздоровчу спрямованість та індивідуальність підходів; залучення до занять фізичної культури; виховання людини в дусі відповідального ставлення до власного здоров'я [4; 5; 6].

У сучасному освітньому просторі спостерігається реформування вищої освіти, де стратегічними завданнями визначено: “...відродження і розбудова національної системи освіти як найважливішої ланки виховання свідомих громадян Української держави, формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного і морального здоров'я, забезпечення пріоритетності розвитку людини, відтворення й трансляції культури і духовності в усій різноманітності вітчизняних та світових зразків; виведення освіти в Україні на рівень освіти розвинутих країн світу шляхом докорінного реформування її концептуальних, структурних, організаційних засад; подолання монопольного становища держави в освітній сфері через створення на рівноправній основі недержавних навчально-виховних закладів; глибокої демократизації традиційних навчально-виховних закладів; формування багатоваріантної інвестиційної політики в галузі освіти”, а пріоритетними напрямами зазначається “...розбудова національної системи освіти з урахуванням кардинальних змін в усіх сферах суспільного життя України; забезпечення

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

моральної, інтелектуальної та психологічної готовності всіх громадян до здобуття освіти; досягнення якісно нового рівня у вивченні базових навчальних предметів: української та іноземних мов, історії, літератури, математики та природничих наук; створення умов для задоволення освітніх та професійних потреб і надання можливостей кожному громадянину України постійно вдосконалювати свою освіту, підвищувати професійний рівень, оволодіти новими спеціальностями; забезпечення у кожному навчально-виховному закладі відповідних умов для навчання і виховання фізично та психічно здорової особи; запобігання пияцтву, наркоманії, насильству, що негативно впливають на здоров'я людей" [1; 9; 10].

Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності та їх адаптація у процесі педагогічної практики, націлена на:

- набуття здобувачами освіти фундаментальності та системності засвоєння ґрунтовних науково-практичних знань і фізичного розвитку;

- формування фізичної етики, вироблення гнучкого багатогранного фізичного потенціалу і стійких звичок до творчої активності та впровадження педагогічних ідей в освітню практику;

- оволодіння особливостями фізичної культури на основі упровадження інноваційних засобів і методів фізичного розвитку гармонійної особистості;

- володіння широкою ерудицією та гнучким розумом для адаптації до швидкозмінних потреб суспільства, постійного розширення практичної спрямованості на розвиток фізичних здібностей, нарощення компетентнісних умінь на фізичну досконалість та зміцнення здоров'я;

- упровадження внутрішньої потреби практичної підготовки у процесі педагогічної практики;

- оволодіння сучасними педагогічними інноваціями та опанування професійними компетенціями для неперервного фізичного самовдосконалення впродовж усього життя.

Важливо зауважити, що підготовку майбутніх фахівців доцільно здійснювати у взаємозв'язку із стейкхолдерами освітніх програм, які мають легітимний інтерес щодо освітньої діяльності закладу вищої освіти та вплив на удосконалення якості підготовки майбутніх фахівців із забезпечення позитивної динаміки зростання показників якості вищої освіти.

У зв'язку з цим, потенціал майбутніх учителів фізичної культури повинен спрямовуватися на розбудову та удосконалення фізичної культури молоді в освітньому просторі із урахуванням

соціальної, суспільної, громадської, особистісної позицій. Актуалізуючи проблему формування соціально-духовного та фізичного становлення молодого покоління як членів суспільства, зауважуємо, що майбутня професійна діяльність учителів фізичної культури спрямовується на збереження фізичного здоров'я здобувачів освіти, удосконалення їх фізично-психологічної підготовленості до активного життя та майбутньої професійної діяльності на принципах, які забезпечують здоров'язбережувальну та оздоровчу спрямованість. Найбільш широким у багатогранній роботі майбутніх учителів фізичної культури є формування фізичного розвитку молоді, що має на меті зміцнення здоров'я, розвиток фізичних, морально-вольових та інтелектуальних здібностей задля гармонійного формування їх особистості.

Актуальним питанням постає адаптація майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності, адже саме вони навчатимуть здобувачів освіти зберігати й зміцнювати бути фізкультурно і спортивно активними, організувати різні форми занять з молоддю, управляти не тільки своєю професійною діяльністю, але й фізичною активністю всього освітнього закладу, постійно оновлювати професійні компетенції, накопичувати педагогічну майстерність, упорядкувати й систематизувати знання й вміння, опрацювати й впроваджувати інноваційні методи та методичні підходи на розвиток та виховання конкурентоспроможних і всебічно фізично розвинених особистостей.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень дає підставу стверджувати, що педагогічна наука розглядає адаптацію до професійної діяльності як динамічний процес, який розпочинає формуватися під час здобуття освіти у закладі вищої педагогічної освіти і продовжується удосконалюватися в площині майбутньої професії. Він зумовлений пристосуванням до оточення та умов праці, засвоєння необхідних та систематизацією набутих раніше знань і умінь, оволодінням специфіки фахової діяльності в умовах освітнього закладу, розвитком професійного становлення з удосконаленням фахово значущих якостей особистості, злиттям з педагогічним колективом, набуттям професійних компетентностей та творчого професійного розвитку тощо.

Адаптація майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності у процесі педагогічної практики направлена на досконале оволодіння спеціальності з належним рівнем фахової підготовленості, практичної готовності до професійної діяльності, систематичним

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

удосконаленням професійної майстерності, здобуттям практичного досвіду на збереження й зміцнення здоров'я підростаючого покоління. Водночас майбутні учителі фізичної культури мають удосконалити професійні вміння щодо вмілого володіння професійним мисленням, фундаментальними знаннями, практичними вміннями, спеціальними навичками, а також активно впроваджуючи розширення професійної сфери різних ланок фізичної культури в освітній процес сучасної школи, забезпечуючи його якісним супроводом різноманітних фізкультурно-оздоровчих програм, спрямовуючи фахову діяльність на збереження й зміцнення здоров'я підростаючого покоління та формуючи провідні засади здорового способу життя.

Поліфункціональність такої діяльності майбутніх учителів фізичної культури та наповненість її оздоровчими, освітньо-виховними, розвивальними, інноваційними технологіями потребує оновлення освітньої програми, змісту, методів й підходів до підготовки таких фахівців. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури у закладах вищої освіти спрямована на виховання та становлення фахівця фізичної культури з високим рівнем професійної підготовленості. Майбутні учителі фізичної культури мають бути здатними до опанування наукового й практичного досвіду, готовими до удосконалення та систематичного поповнення фахових знань та професійно-педагогічних умінь і навичок, зорієнтованими знаходити індивідуальний педагогічний підхід у полікультурному соціальному середовищі до учнівської молоді, методично компетентними проводити педагогічний супровід всіх різноманітних фізкультурно-оздоровчих заходів, спрямованих на фахове оволодіння своєю спеціальністю та удосконалення професійних компетентностей впродовж усієї трудової діяльності, готовими до творчих інновацій в професійній практиці.

Інтенсифікація освітнього процесу на адаптацію майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності у процесі педагогічної практики характеризується:

- забезпеченням освітніх послуг на успішну адаптацію майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності у процесі педагогічної практики з урахуванням вимог нової освітньої парадигми;

- створенням сприятливого освітнього середовища для забезпечення освітніх і професійних потреб відповідно до сучасних тенденцій суспільного розвитку та формування адаптації майбутніх учителів фізичної культури до

професійної діяльності у процесі педагогічної практики із задіянням навчально-методичного забезпечення, інформаційно-цифрового інструментарію, інтерактивних методів навчання (О. Проніков, О. Резнікова, А. Цьось);

- розробкою педагогічних підходів щодо вдосконалення якості освітнього процесу на формування в майбутніх учителів фізичної культури високого рівня професіоналізму, ціннісних орієнтацій особистості, фахових навичок адаптації до професійної діяльності, професійних компетентностей з практичним застосуванням набутих умінь і навичок проведення навчальної та позакласної виховної роботи у процесі педагогічної практики (Н. Жигайло, Б. Шиян).

Адаптація майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності є багатоступеневим етапом самостійної продуктивної фахової діяльності та включеності майбутніх фахівців в освітній процес, для виконання соціально-професійних функцій із пристосуванням до реальних умов закладу освіти та науково-педагогічного колективу. У його процесі у майбутніх учителів відбувається засвоєння соціально-професійних функцій, активне включення до трудового колективу освітнього закладу і учнівського середовища, усвідомлення перспектив професійної самореалізації та компетентнісного зростання.

Висновки. Аналізуючи психолого-педагогічні джерела та напрацювання науковців, доходимо висновку, що адаптація майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності – це цілісний багатокomпонентний процес пристосування до динамічних умов життєдіяльності сучасності та професійної діяльності на удосконалення загальних та фахових знань, особистісного здобуття спеціальних умінь і навичок виконання професійних обов'язків, набуття психолого-педагогічних та професійних компетентностей, надбання фахових якостей та особистісного потенціалу в умовах майбутньої діяльності, засвоєння педагогічного досвіду виконання службових обов'язків, оволодіння специфікою фахової діяльності та педагогічною культурою для успішної професійної реалізації й формування професійного самовдосконалення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державна національна програма "Освіта" (Україна XXI ст.). Постанова від 03.11.1993 №896. Київ: Райдуга, 1994. 53с. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text> (дата звернення: 06.12.2021).
2. Закон України "Про вищу освіту": від 01.07.2014. № 1556-VII. URL: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>. (дата звернення: 07.12.2021).

**ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

3. Наказ міністерства освіти і науки України “Про унесення змін до Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти”. URL: http://edumns.org.ua/img/news/8982/Metodichni_rekomendaciji_2020_z_Nakazom.pdf (дата звернення: 05.12.2021).

4. Наказ президента України “Про Національну доктрину розвитку освіти”. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> (дата звернення: 05.12.2021).

5. Наказ Президента України “Про Національну доктрину розвитку фізичної культури і спорту”: від 28.09.2004, № 1148/2004. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1148/2004> (дата звернення: 10.12.2021).

6. Наказ Президента України “Про Національну стратегію з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року “Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація”: від 09.02.2016, №42/2016. URL: <http://www.president.gov.ua/documents/422016-19772> (дата звернення: 12.12.2021).

7. Наказ Президента України “Про деякі заходи щодо вдосконалення системи фізичного виховання дітей у навчальних закладах і розвиток дитячо-юнацького спорту в Україні”: від 23 червня 2009 року № 478/2009. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/478/2009> (дата звернення: 02.12.2021).

8. Проект Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. URL: https://old.mgu.edu.ua/docs/NormAkti/documents/proect_rozvitku_osviti.pdf (дата звернення: 12.12.2021).

9. Buultjens M., Buultjens M., Robinson P. Enhancing aspects of the higher education student experience. *Journal of Higher Education Policy and Management*. 2011. Vol. 33(4). P. 337–346.

10. Hanin Y. L. A study of anxiety in sports, Straub W. F. (ed.) *Sport psychology: An analysis of athlete behavior*. Ithaca, Movement Publications, N. Y., 1980. P. 34–42.

REFERENCES

1. Derzhavna natsionalna prohrama “Osvita” (Ukraina XXI st.). Postanova vid 03.11.1993 №896. (1994). [State national program “Education” (Ukraine of the XXI century)]. Kyiv: Rainbow. 53p. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text> (Accessed 06 Dec. 2021). [in Ukrainian].

2. Zakon Ukrainy “Pro vyshchu osvitu”: vid 01.07.2014. № 1556-VII [Law of Ukraine “On Higher Education”]. Available at: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu> (Accessed 07 Dec. 2021). [in Ukrainian].

3. Nakaz ministerstva osvity i nauky Ukrainy “Pro unesennia zmin do Metodichnykh rekomendatsii shchodo

rozroblennia standartiv vyshchoi osvity” [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine “On Amendments to the Guidelines for the Development of Standards of Higher Education”]. Available at: http://edumns.org.ua/img/news/8982/Metodichni_rekomendaciji_2020_z_Nakazom.pdf (Accessed 05 Dec. 2021). [in Ukrainian].

4. Nakaz prezydenta Ukrainy “Pro Natsionalnu doktrynu rozvytku osvity” [Order of the President of Ukraine “On the National Doctrine of Education Development”]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> (Accessed 05 Dec. 2021). [in Ukrainian].

5. Nakaz Prezydenta Ukrainy “Pro Natsionalnu doktrynu rozvytku fizychnoi kultury i sportu”, vid 28.09.2004, № 1148/2004 [Order of the President of Ukraine “On the National Doctrine of Physical Culture and Sports”]. Available at: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1148/2004> (Accessed 10 Dec. 2021). [in Ukrainian].

6. Nakaz Prezydenta Ukrainy “Pro Natsionalnu stratehiu z ozdorovchoi rukhovoї aktyvnosti v Ukraini na period do 2025 roku “Rukhova aktyvnist – zdorovy sposib zhyttia – zdorova natsiia”: vid 09.02.2016, №42/2016 [Order of the President of Ukraine “On the National Strategy for Physical Activity in Ukraine for the period up to 2025 “Physical activity – a healthy lifestyle – a healthy nation”]. Available at: <http://www.president.gov.ua/documents/422016-19772> (Accessed 12 Dec. 2021). [in Ukrainian].

7. Nakaz Prezydenta Ukrainy “Pro deiaiki zakhody shchodo vdoskonalennia systemy fizychnoho vykhovannia ditei u navchalnykh zakladakh i rozvytok dytiachy-yunatskoho sportu v Ukraini”: vid 23 chervnia 2009 roku № 478/2009 [Order of the President of Ukraine “On some measures to improve the system of physical education of children in educational institutions and the development of children’s and youth sports in Ukraine”]. Available at: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/478/2009> (Accessed 02 Dec. 2021). [in Ukrainian].

8. Proekt Natsionalnoi stratehii rozvytku osvity v Ukraini na 2012–2021 roky [Draft National Strategy for the Development of Education in Ukraine for 2012–2021]. Available at: https://old.mgu.edu.ua/docs/NormAkti/documents/proect_rozvitku_osviti.pdf (Accessed 12 Dec. 2021). [in Ukrainian].

9. Buultjens, M., Buultjens, M. & Robinson, P. (2011). Enhancing aspects of the higher education student experience. *Journal of Higher Education Policy and Management*. No. 33(4). pp. 337–346. [in English].

10. Hanin, Y. L. (1980) A study of anxiety in sports, Straub W. F. (ed.) *Sport psychology: An analysis of athlete behavior*. Ithaca, Movement Publications, N. Y., pp. 34–42. [in English].

Стаття надійшла до редакції 15.03.2022



“Сила і можливості виховання невичерпні”.

*Василь Сухомлинський
український педагог*



УДК 373.3.091.321.398

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.256013>

Олена Голуб, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки
Бердянського державного педагогічного університету

Анжеліка Лесик, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки
Бердянського державного педагогічного університету

Надія Щербакова, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки
Бердянського державного педагогічного університету

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ГРУПИ ПРОДОВЖЕНОГО ДНЯ

У статті охарактеризовано сучасні підходи до організації освітньої діяльності групи продовженого дня та окреслено педагогічні умови ефективної діяльності вихователя групи продовженого дня, його виховного впливу на становлення особистості учнів початкової школи а саме: професійна компетентність оптимальне планування циклу навчальних та дозвіллевих заходів; ефективна організація самопідготовки молодших школярів; створення освітнього середовища в групі продовженого дня.

Ключові слова: компетентність; вихователь групи продовженого дня; учні початкової школи; вихованці; освітнє середовище.

Лит. 12.

**Olena Golub, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the Pedagogy Department
Berdiansk State Pedagogical University**

**Angelika Lesyk, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the Pedagogy Department
Berdiansk State Pedagogical University**

**Nadiia Shcherbakova, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the Pedagogy Department
Berdiansk State Pedagogical University**

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EFFECTIVE ACTIVITY OF THE TEACHER OF THE EXTENDED DAY GROUP

The article describes the pedagogical conditions of effective activity of the educator of the extended day group. The main attention is focused on the separation and justification of pedagogical conditions in line with this problem.

It is noted that the extended day has immeasurable potential of educational influence of general secondary education on the formation of the child's personality and certain pedagogical conditions of effective work of a modern educator of a long day group, namely: professional competence of the educator of the extended day group; features of primary school students; the ability to switch their attention after an intensive learning process to other activities; creation of conditions for the independent choice of pupils of the corresponding kinds of activity; organization of interesting daily walks, food with "positive"; establishing partnerships with students; optimal planning of the cycle of educational and leisure activities (educator's ability to adhere to the principles of education, teacher's ability to adhere to the principles of education), effective organization of self-training of primary school students; rational methods of educational work, providing feedback that timely informs about the results of cognitive activity at all stages of learning, the formation of skills of independent educational work of students, the formation of skills of rational use of the time allotted for work; use of various types and forms of self-training classes; encouraging children, providing a certain group of students with complete independence while doing homework; appointment of students-consultants; creation of an educational environment in the group of the extended day (material base of the study room of the group of the extended day and cells of different purpose).

Keywords: competence; extended day tutor; primary school students; pupils; educational environment.

Постановка проблеми. Початкова школа є найважливішим етапом у становленні підростаючого покоління й має такі стратегічні завдання: формування особистості; утвердження загальнолюдських цінностей; розкриття потенційних можливостей та здібностей дитини.

У першому класі в дитини починається

складний період життя, оскільки відбувається зміна провідних видів діяльності. Так, у дошкільному віці провідною була ігрова діяльність, а в шкільному вона поступово перетворюється на навчальну, мета якої "всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей

і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості” [10].

Учитель початкової школи має не тільки сформувати ключові компетентності (вільне володіння державною мовою, здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами, математична компетентність, компетентності в галузі природничих наук, техніки й технологій, відкритість до нових ідей, екологічна компетентність, інформаційно-комунікаційна компетентність, навчання протягом життя, громадянські та соціальні компетентності, культурна компетентність, підприємливість та фінансова грамотність) у молодших школярів, але й організувати позакласну виховну роботу з ними. Здійснити таку роботу педагог може шляхом виконання обов’язків як вчителя-класовода, так і вихователя групи продовженого дня [10].

Продовжений день має невимірний потенціал виховного впливу закладу загальної середньої освіти на становлення особистості дитини. Завдання вихователя групи продовженого дня (ГПД) – відкрити приховані можливості кожної дитини, пробудити її сили та спрямувати діяльність на шлях самовиховання, що включає і самоврядування.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Упродовж тривалого часу педагоги (А. Гордіна, Б. Кобзар, В. Коротов, Е. Костяшкін, К. Присяжнюк, Т. Рабченко, М. Скаткін, В. Губенко, О. Огородніков) звертали свою увагу на проблему організації і проведення позаурочної освітньої роботи в групах продовженого дня. У результаті було визначено форми, методи роботи вихователя з дітьми, які відвідують групу, встановлено режим діяльності ГПД, виділено такі її функції, як опікування учнями, їх виховання, збереження здоров’я; організація і проведення позаурочної навчальної роботи.

Сучасні дослідники, вихователі-практики зазначають, що сьогодні група продовженого дня є прогресивною формою організації життєдіяльності учнів молодшого шкільного віку.

За допомогою загальноорозвивальних занять організовується різноманітна позаурочна діяльність школяра. У різних поєднаннях вона включає інтелектуальну, трудову, художньо-естетичну, спортивну та ігрову форми. Тепер не лише педагоги, а й батьки переконалися у тому, що перебування дитини в ГПД допомагає процесу становлення особистості, гарантує її безпеку.

Мета статті – з’ясувати сутність педагогічних умов ефективної діяльності вихователя групи продовженого дня.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку освіти основним завданням є формування особистості молодшого школяра в умовах Нової української школи шляхом вибору найбільш оптимальних та ефективних форм, методів, прийомів і засобів виховання.

Аналіз сучасних педагогічних досліджень (С. Баришполь, Г. Бондаренко, О. Ващенко, Н. Весна, Г. Дмитрів, Л. Добровольська, В. Дубровський, О. Жорнова, Т. Крапівевич, І. Попова, Т. Рабченко, Т. Талюш, Т. Філюк, В. Чорновіл та ін.) дає підставу стверджувати, що група продовженого дня (ГПД) – це форма організації освітнього процесу, яка включає в себе самостійну підготовку домашніх завдань у навчальному кабінеті під керівництвом педагога, оздоровлювальну програму, широкую, різноманітну роботу щодо естетичного, морального, трудового виховання, організацію активного відпочинку дітей [1; 2; 4; 5; 7; 8; 11; 12].

Зміст цього поняття надає можливість визначити педагогічні умови ефективної діяльності вихователя групи продовженого дня.

Першою умовою є професійна компетентність вихователя групи продовженого дня.

Професійна компетентність вихователя групи продовженого дня – це сукупність професійних та особистісних якостей, необхідних для здійснення успішної педагогічної діяльності. Це індивідуальні якості педагога, які дозволяють йому самостійно та результативно розв’язувати освітні завдання.

Професійно компетентним можна назвати вихователя групи продовженого дня, який на достатньо високому рівні виконує педагогічну діяльність, а саме: володіє високими моральними якостями, ґрунтовними знаннями, здатністю отримувати додаткові знання, необхідні для практичної діяльності в умовах групи продовженого дня, методиками вивчення індивідуальних особливостей молодших школярів, ураховує дані, отримані в освітньому процесі, моделює, організовує та проводить позакласну виховну роботу, веде встановлену документацію по ГПД [8].

Уважаємо, що основними завданнями вихователя групи продовженого дня є такі: *доскональне знання психологічних особливостей учнів початкової ланки; уміння переключати їх увагу після інтенсивного освітнього процесу на інші види діяльності; створення умов для самостійного вибору вихованцями відповідних видів діяльності; організація цікавих щоденних прогулянок, харчування з “позитивом”; встановлення партнерських взаємин з учнями*

(розуміння інтересів та устремлень дітей, їх внутрішнього світу, встановлення їх соціального статусу, відносин з іншими дітьми та коригування їх у бажаному напрямі, здійснення педагогічно правильної оцінки поведінки та вчинків вихованців, вміння коректно врегулювати конфлікти, забезпечення рефлексії вихованців моральної сторони поведінки, практичне застосування знань та вмінь для забезпечення комфортного перебування дітей у групі продовженого дня, проектування і підтримка індивідуальної траєкторії розвитку особистості кожної дитини).

Другою умовою є оптимальне планування циклу навчальних та дозвіллевих заходів.

Особливістю групи продовженого дня є те, що освітній процес триває безперервно та поступово переходить з одного режимного моменту в інший, створює ефективні умови для розвитку особистості учня початкової школи, спрямований на його успішну адаптацію у соціумі. Ці ідеї є ключовими й саме на них має спиратися вихователь групи продовженого дня, плануючи роботу з учнями на півріччя, на місяць, тиждень, день і, зрештою, на кожен режимний момент.

Вихователь у процесі розробки режимних моментів (організація прогулянки, харчування, суспільнокорисної праці, денного відпочинку (сну) для першокласників; виконання домашніх завдань (самопідготовка); проведення: виховної години, спортивно-оздоровчих занять за інтересами, у гуртках, секціях; вільний час тощо) має враховувати пропозиції адміністрації закладу освіти, вчителів, побажання батьків. Нам імпонує думка вчених О. Жорнової, Н. Весни, Т. Філюк про те, що перебування дитини в ГПД має задовольняти її індивідуальні запити, позитивно впливати на духовний розвиток, забезпечувати інформаційне та особистісне становлення [12].

Зауважимо, що ефективна виховна робота в групі продовженого дня залежить від уміння вчителя дотримуватись принципів виховання (цілеспрямованості, системності, систематичності та послідовності у вихованні; урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів; поєднання педагогічного керівництва з ініціативою та самодіяльністю школярів; зв'язку виховання з життям; поєднання поваги до особистості дитини з розумною вимогливістю до неї), планування циклу навчальних та дозвіллевих заходів [12].

На початку планування освітньої роботи на півріччя, вихователь має узгоджувати її з перспективними планами роботи школи, класоводів початкової школи, психологів, бібліотекарів, батьківських комітетів. При цьому важливо враховувати: нормативно-правові,

санітарно-гігієнічні вимоги; вікові та психолого-педагогічні особливості молодших школярів; регіональні умови; можливості освітнього середовища закладу освіти.

Зазначимо ключові моменти складання календарно-тематичного плану виховної роботи вихователя групи продовженого дня на півріччя:

- керування указами Президента України, уряду України, відповідними нормативними документами Міністерства освіти і науки України;
- здійснення комплексного підходу до виховання, забезпечення єдності виховних цілей;
- коротка характеристика колективу групи;
- відображення організаційної роботи вихователя (знайомство з учнями, вивчення їх особистих справ, з'ясування стану здоров'я, бесіди з психологом, лікарем, батьками, індивідуальні, колективні форми виховної роботи та широку палітру виховних заходів з різних напрямів виховання (патріотичне, розумове, моральне, трудове, естетичне, екологічне, фізичне, правове, статеве);
- робота з батьками учнів.

Сучасний педагог у процесі організації виховної роботи має уникати традиційних односторонніх впливів на дитину, педагогіки надмірної опіки, одностороннього розуміння і здійснення виховного процесу. Важливо, щоб педагог усвідомлював залежність ефективної взаємодії з учнями від його готовності під час організації виховної роботи керуватися ідеями педагогіки партнерства (гуманно-особистісний підхід до дитини; педагогізація освітнього середовища; спілкування, взаємодія та співпраця між вихователем, учнем і батьками, які разом стають односторонніми, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат), створювати умови для комфортної дозвіллевої діяльності (відпочинок (фізична і культурна діяльність); розваги; святкування; самоосвіта; творчість), яка у вільний від уроків час має бути для учнів привабливою і відповідати їх різноманітним інтересам, важливим при цьому є передбачення учнівської ініціативи та розвитку самоврядування дітей, забезпечення учням свободи вибору змісту та форм діяльності настільки, наскільки це доцільно [1; 3].

Отже, створення оптимального режиму дня у групі продовженого дня (правильне харчування, самопідготовка, заняття спортом та перебування на свіжому повітрі, дозвіллева діяльність) забезпечує найкращі умови для розвитку в учнів емоційної сфери, творчих здібностей, мовленнєвих навичок, вольових якостей, естетичного ставлення до навколишнього світу, пізнавальних інтересів, здібностей до самовираження.

Третьою педагогічною умовою є ефективна організація самопідготовки молодших школярів.

Самопідготовка – організаційна форма навчальної діяльності за умов продовженого дня з виконання домашнього завдання під керівництвом вихователя, під час якої цілеспрямовано формується ключова компетентність – вміння вчитися.

Метою самопідготовки є прищеплення учням навичок самоосвітньої роботи, самовиховання, формування позитивного ставлення до навчання, сталого інтересу та навичок для подальшої самостійної творчої роботи.

Перед самопідготовкою вихователь ставить низку конкретних завдань: розширення меж навчальної роботи; поглиблення змісту навчальних предметів; отримання доступних для самостійного засвоєння знань, умінь, навичок; закріплення, повторення та міцного засвоєння вивченого на уроках матеріалу; набуття учнями навичок самостійної роботи; розвиток інтересу до навчання, творчого потенціалу школярів.

Основними етапами самопідготовки є:

- підготовка дітей до роботи (організаційний етап);
- самостійне вивчення матеріалу;
- самоконтроль та самооцінка;
- завершальний педагогічний контроль.

Ефективно організувати самопідготовку молодших школярів можна за умови дотримання таких педагогічних вимог: приміщення, де проходить самопідготовка має бути прибраним, провітреним, освітленим; підготовлені навчальні посібники, довідники, словники тощо); суворе дотримання санітарно-гігієнічних вимог; надання допомоги учням у процесі самопідготовки; ознайомлення з раціональними прийомами навчальної праці; забезпечення зворотного зв'язку, що вчасно інформує про результати пізнавальної діяльності на всіх етапах навчання; формування навичок самостійної навчальної праці учнів; формування навичок раціонального використання часу, відведеного для роботи; застосування різноманітних видів та форм занять з самопідготовки; заохочення дітей, які цілеспрямовано й ефективно працюють у відведений час; надання певній групі учнів під час виконання домашніх завдань повної самостійності; призначення учнів-консультантів [8].

Структура самопідготовки:

- вступна частина (учні складають план роботи, отримують консультації про необхідні дидактичні матеріали, інші посібники (довідники, словники, додаткову літературу), правила отримання інформації в бібліотекаря та в глобальній мережі Інтернет;

- самостійна робота складається із загальної та індивідуальної частин;

- підбиття підсумків (вихователь перевіряє домашні завдання, поєднуючи традиційні та незвичайні, оригінальні форми і методи перевірки (інтерв'ю, дискусія, тематичні кросворди, несподівані запитання та ін.; визначає позитивні та негативні сторони виконання роботи; рефлексія).

Зауважимо, що під час виконання домашніх завдань важливо також створювати позитивний емоційний настрій у дітей – вводити ігрові моменти, наприклад, змагання, близьку перспективну лінію – очікування сюрпризу (конверти із шарадою, ребусом, логічною задачею) для тих дітей, які першими виконали домашнє завдання.

Ми поділяємо думку вчених (О. Владика, Г. Дмитрів, Н. Глинянюк, О. Грицюк, Н. Добрянська, Р. Маротчак, Р. Семанюк, Р. Скрипник, М. Тарасюк, Н. Фреїк, У. Фущич) про те, що “успішність самопідготовки можна підвищити шляхом використання інноваційних форм, методів, технологій”, а саме: “кооперативне навчання; метод проектів; інформаційно-цифрові технології; технологія інтерактивного навчання; сторітелінг; лепбук; таймменеджмент; ігрові технології; здоров'язбережувальні технології; методика В. Едігея; методика Едварда де Боно” [8, 56].

Отже, вихователь групи продовженого дня має організувати освітню роботу на основі самопідготовки так, щоб кожна дитина мала змогу успішно впоратися з усіма навчальними завданнями. При цьому важливим є створення умов, які б процес виконання домашніх завдань не перетворювали на виснажливу повинність, а забезпечували можливості для посильної праці, що супроводжуватиметься позитивними оцінками та заохоченнями з боку педагогів і батьків.

Четвертою умовою є створення освітнього середовища в групі продовженого дня.

Освітнє середовище групи продовженого дня – це, з одного боку, середовище, в якому перебувають учні молодшого шкільного віку в позаурочний час, а з іншого спеціально організований спосіб життя дітей у цьому середовищі, їх діяльність, відносини, події, що з ними відбуваються. Кожна дитина є ключовою фігурою виховного простору [8].

Відповідно до санітарно-гігієнічних норм, для групи продовженого дня має бути відведено окреме приміщення площа якого відповідає кількості дітей ГПД (2,4м² на одного учня), в якому буде забезпечено оптимальний тепловий і повітряний режими, достатнє освітлення,

наявність меблів, що відповідають анатомо-фізіологічним особливостям дітей; умови для особистої гігієни. Вважаємо, що важливою психогігієнічною умовою перебування дітей у групі є створення максимально можливого домашнього затишку та включення до інтер'єру приміщення для занять елементів домашньої обстановки. Такий підхід дає змогу забезпечити сприятливу емоційну налаштованість молодших школярів, залучає їх до відвідування школи в позанавчальний час, підвищує виховний вплив.

Творчий підхід вихователя допомагає створити в другій половині дня сприятливі умови для того, щоб вихованець став активним суб'єктом середовища (дослідником, автором ігрової, продуктивної, пізнавальної діяльності).

Зазначимо, що правильно організоване освітнє середовище (приміщення групи, гуртків, холи, рекреації, шкільне подвір'я, бібліотека, спортивна зала тощо) має бути спокійним, тихим, безпечним. Таке середовище має забезпечувати дітям відчуття захищеності; викликати у них почуття радості, емоційно позитивне ставлення до школи, бажання відвідувати її, збагачуватись новими враженнями та знаннями; спонукати до активної навчальної діяльності, сприяти інтелектуальному розвитку. У середовищі групи продовженого дня дитина має знайти заняття, яке їй подобається, повірити у свої сили та здібності, навчитися взаємодіяти з однолітками, розуміти та оцінювати їх почуття та вчинки [6; 7; 9].

У створенні відповідного освітнього середовища важливе значення має матеріальна база навчальної кімнати групи продовженого дня та осередки різного призначення, а саме: куточок ГПД режим дня (затверджений директором); графік провітрювання; важливим є створення осередків: навчального; для самостійної художньої та театралізованої самодіяльності; для відпочинку; для усамітнення; для збереження обладнання; книжковий куточок; куточок природи; куточок гігієни; спортивний куточок; куточок технічних засобів; куточок виховної роботи; ігровий куточок; ігротека; куточок здоров'я; розробки, сценарії свят, ранків, клубних годин; куточок "Для вас, батьки".

Важливо, що сучасними освітніми тенденціями є те, що для ефективної роботи групи продовженого дня вихователь має тісно співпрацювати з учнями, їхніми батьками, учителями, бібліотекарами, психологами, соціальними педагогами щодо створення сучасного освітнього середовища, складання певних правил поведінки, проведення виховної роботи в групі.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Визначені педагогічні умови (професійна компетентність вихователя групи продовженого дня; оптимальне планування циклу навчальних та дозвіллевих заходів; ефективна організація самопідготовки; створення освітнього середовища групи продовженого дня) позитивно впливають на ефективність діяльності вихователя групи продовженого дня.

Перспектива подальших досліджень у цьому напрямі полягає в реалізації проблеми реалізації педагогічних умов ефективної підготовки майбутніх вихователів групи продовженого дня.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баришполь С. В. Ігрова діяльність у групі продовженого дня. *Вихователю ГПД. Усе для роботи*. 2020. №6. С. 2–17.
2. Бондаренко Г., Ващенко О. Методичні основи організації оздоровчої діяльності майбутнього вчителя початкової школи в групі продовженого дня. *Молодь і ринок*. Щомісячний науково-педагогічний журнал. Дрогобич, 2021. № 10 (196). С.79– 84.
3. Боярова Л. М. Психолого-педагогічні ігри для молодших школярів. *Початкове навчання та виховання*. 2020. №7–9. С. 65–70.
4. Добровольська Л., Чорновіл В. Формування компетентностей молодших школярів у групі продовженого дня : навч.-метод. посіб. Черкаси : Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради, 2016. 124 с.
5. Дубровський В. Л. Група продовженого дня як одна із форм становлення особистості учня у початковій школі. *Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки: збірник наукових праць*. № 2. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2019. С. 65–70.
6. Косенко Д. Новий освітній простір. Мотивуючий простір : інформаційний посібн. URL : https://decentralization.gov.ua/uploads/library/file/407/NOP_Motivuyuchiy-prostir.pdf (дата звернення: 12.01.2022 р.)
7. Крапівнич Т. В. Група продовженого дня: територія НУШ: організована діяльність молодших школярів у ГПД, формування ключових компетентностей, необхідних для життя. *Вихователю ГПД*. 2019. № 4. С. 2–7.
8. Нова українська школа: poradnik vikhovatelю групи продовженого дня у закладах загальної середньої освіти : навч.-метод. посіб. / Г. І. Дмитрів та ін. Львів : Світ, 2019. 224 с.
9. Нова українська школа: poradnik для

вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. Київ : Пляєди, 2017. 206 с.

10. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 р. № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019> (дата звернення: 27.01.2022).

11. Талюш Т. М. Організація групи продовженого дня у Новій українській школі : посіб. для студ. вищ. навч. закл. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2019. С. 261–265.

12. Філюк Т. Л., Весна Н. А., Жорнова О. В. ГПД у НУШ. Планування та організація роботи : навч.-метод. посіб. Волочиськ, 2019. С. 224.

REFERENCES

1. Baryshpol, S. V. (2020). Ihrova diyalnist u hrupi podovzhenoho dnya [Game activities in the group for an extended day]. *GPA educator. Everything for work*, no. 6. pp. 2 – 17. [in Ukrainian].

2. Bondarenko, H. & Vashchenko, O. (2021). Metodichni osnovy orhanizatsiyi ozdorovchoyi diyalnosti maybutnoho vchytelya pochatkovoyi shkoly v hrupi prodovzhenoho dnya [Methodical bases of the organization of improving activity of the future teacher of elementary school in group of the extended day]. *Youth and market*, no. 10 (196). pp.79 – 84. [in Ukrainian].

3. Boyarov, L. M. (2020). Psykholoho-pedahohichni ihry dlya molodshykh shkolyariv [Psychological and pedagogical games for junior high school students]. *Primary education and upbringing*, no. 7 – 9. pp. 65 – 70. [in Ukrainian].

4. Dobrovolska, L. & Chornovil, V. (2016). Formuvannya kompetentnostey molodshykh shkolyariv u hrupi prodovzhenoho dnya [Formation of competencies of junior schoolchildren in the group of the extended day: a textbook]. Cherkasy, 124 p. [in Ukrainian].

5. Dubrovskyy, V. L. (2019). Hrupa prodovzhenoho dnya yak odna iz form stanovlennya osobystosti uchnya u pochatkoviy shkoli [Extended day group as one of the forms of formation of the student's personality in primary school]. *Proceedings. Series: Psychological and pedagogical sciences: a collection of scientific*

papers. Vol. 2. Nizhyn, pp. 65 – 70. [in Ukrainian].

6. Kosenko, D. (2019). Novyy osvritniy prostir. Motyvuyuchyuy prostir : informatsiyuu posibnyk [New educational space. Motivating space: information manual]. Available at: https://decentralization.gov.ua/uploads/library/file/407/NOP_Motivuyuchiy-prostir. (Accessed 12 Jan. 2022). [in Ukrainian].

7. Krapinevych, T. V. (2019). Hrupa podovzhenoho dnya: terytoriya NUSH: orhanizovana diyalnist molodshykh shkolyariv u HPD, formuvannya klyuchovykh kompetentnostey, neobkhidnykh dlya zhyttya [Extended day group: NUS territory: organized activity of junior schoolchildren in GPA, formation of key competencies necessary for life]. *To the Educator of the extended day group*, no. 4. pp. 2 – 7. [in Ukrainian].

8. Nova ukrayinska shkola: poradnyk vykhovatelyu hrupy prodovzhenoho dnya u zakladakh zahalnoyi serednoyi osvity (2019). [New Ukrainian school: a guide to the educator of the extended day group in general secondary education: teaching method. manual]. (Ed.) G. I. Dmitrov and other. Lviv, 224 p. [in Ukrainian].

9. Nova ukrayinska shkola: poradnyk dlya vchytelya (2017). [New Ukrainian school: a guide for teachers] / Under the general. (Ed.) Bibik N. M. Kyiv, 206 p. [in Ukrainian].

10. Pro zatverdzhennya Derzhavnoho standartu pochatkovoyi osvity (2018). [On approval of the State Standard of Primary Education]. Available at: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>. [in Ukrainian].

11. Talyush, T. M. (2019). Orhanizatsiya hrupy prodovzhenoho dnya u Noviy ukrayinskiy shkoli [Organization of the extended day group in the New Ukrainian school: a guide for students of higher educational institutions]. Ternopil, pp. 261 – 265. [in Ukrainian].

12. Filyuk, T. L., Vesna, N. A. & Zhornova, O. V. (2019). Hrupa prodovzhenoho dnya v Noviy ukrayinskiy shkoli [Extended day group in the New Ukrainian school]. *Planning and organization of work: a textbook*. Volochisk, 224 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 28.01.2022



“На питання, як учням досягти успіхів, Аристотель відповів: “Доганяти тих, хто попереду, і не чекати тих, хто позаду”.

Аристотель
давньогрецький філософ



УДК 378.81'24.111

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.256015>

Тамара Бабенко, кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри іноземних мов факультетів психології та соціології Інституту філології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

АКАДЕМІЧНЕ ПИСЬМО: СТРУКТУРУВАННЯ ВСТУПУ ДО АНГЛОМОВНОЇ НАУКОВОЇ СТАТТІ (на прикладах англomовних дослідницьких статей)

Світовий статус англійської мови як наукової спонукає вчених до написання анотацій та дослідницьких статей іноземною мовою, що посприяло впровадженню у закладах вищої освіти нових дисциплін, спрямованих на оволодіння компетентностями з академічного англomовного письма, та появи науково-теоретичних і методичних праць з цієї проблематики. Проте залишаються недостатньо висвітленими питання щодо практики структурування статей та, зокрема, вступу у високорейтингових англomовних світових виданнях. Спираючись на аналіз англomовних статей з психології та соціології, ми розглядаємо вступ як важливу складову, яка має непересічне значення як для автора, так і для читача. Результати дослідження визначають неодмінні та факультативні композиційні фрагменти вступу й надають різноманітні способи його структурування, що допомогає реалізувати авторські наміри, зорієнтувати читача, вмотивувати його до подальшого читання.

Ключові слова: англomовне професійно-орієнтоване академічне письмо; наукова стаття; вступ; структурування вступу; композиційні фрагменти.

Табл. 1. Літ. 10.

Tamara Babenko, Ph.D.(Pedagogy), Associate Professor,
Head of the Foreign Languages Department of Psychology and Sociology Faculties, Institute of Philology
of Kyiv Taras Shevchenko National University

ACADEMIC WRITING: STRUCTURING INTRODUCTORY PARAGRAPH FOR A SCIENTIFIC ARTICLE (on the examples of English journal articles)

English is an international language of scientific communication. Though, in Ukraine, most journal articles appear in Ukrainian, the requirement is to accomplish them with abstracts in the English language. Besides, many scientists who want to share their findings with their colleagues abroad attempt to write their articles in English. These needs gave rise to the appearance of new subjects in the higher school curriculum. So, many higher educational institutions introduced English Academic Writing into the teaching process, which, in its turn, motivated the interest of the Ukrainian researchers to the problem of forming academic writing competencies. Though, the issue of structuring academic articles which appear in the high rated journals has not received enough attention. The introduction is an unavoidable structural part of any academic paper, characterised by its informativeness, multifunctionality, and, as a result, by several section parts. Each sentence of the introduction performs its specific role and influences the body of the paper. Based on the analysis of sociology and psychology journal articles, the paper analyses structural peculiarities of introductions with special attention put on the function of each section within it. Besides, the article identifies compulsory and optional introduction section parts which help realize the author's intentions and motivate the reader.

Keywords: English Academic Writing; journal article; introduction section; structuring introductions; introduction section parts.

Вступ до наукової праці вирізняється функціональною насиченістю, адже з нього ми дізнаємося про тему дослідження та її актуальність, про гіпотезу, яку висуває автор статті, та шляхи її підтвердження або скасування. Реалізація поставлених до вступу завдань робить його трудомістким для автора та інформативним для читачів, адже власне перший абзац статті допомагає науковцям знайти певні "точки дотику" зі своїми академічними інтересами та вмотивує до ознайомлення з цілою працею. Порівняно коротка за обсягом

вступна частина наукової статті вимагає від автора великої уваги не лише через її насиченість та багатofункціональність, а й з необхідності постійного коригування та уточнення окремих положень у міру того, як просувається робота над основним текстом академічної праці.

Завдання статті – проаналізувати структуру й композиційні фрагменти вступної частини наукових статей, які були опубліковані у високорейтингових англomовних виданнях, та надати методичні рекомендації щодо написання структурованого вступу.

Аналіз основних досліджень. Питання методики створення англomовних наукових текстів набули актуальності у зв'язку з тим, що англійська отримала статус світової мови наукової комунікації. Найбільшу увагу створенню академічного наукового письмового дискурсу приділяють англomовні автори – Р. Йордан (1997) [9], Т. Дудли Еванс (1998) [7], І. Лійанедж (2001) [10], Т. Армер (2012) [6]. Короткі відомості про композицію абзацу у рамках академічного тексту можна знайти у навчальному посібнику Е. Ярської-Смирнової (2013) [5]. Не залишаються осторонь цієї тематики й українські дослідники та методисти. Навчально-методичні та наукові праці Т. Яхонтової (2003), Н. Шліхти та І. Шліхти (2016) надають загальні відомості про написання англomовного наукового тексту та висвітлюють його лексико-граматичні особливості [4; 3]. Навчальні посібники з академічного письма Т. Лютого (2018) та С. Ревуцької і В. Зінченко (2019) приділяють велику увагу питанням академічної доброчесності, уникненню плагіату й коротко окреслюють структуру академічного тексту [2; 1]. Проте бракує досліджень, що аналізують структурну організацію окремих композиційних фрагментів англomовної наукової статті та введення зокрема.

Виклад основного матеріалу. Вступ є першою й невідмінною частиною будь-якого тексту, але в академічній праці його значення набуває особливої ваги, оскільки перший абзац роботи коротко окреслює всі основні грані проблеми, яких торкається стаття, виконуючи, таким чином, роль “дороговказу” для читача.

Здійснений аналіз структури наукових статей з лінгвістики, психології та соціології, що були опубліковані у англomовних журналах International Journal of Linguistics, International Journal of English Language Teaching, American Scientist, Journal of Personality and Social Psychology, Sociological Science, American Journal of Sociology, Journal of Drug Issues, Gender and Society, допоміг нам визначити такі характерні риси вступу, як обсяг, кількість абзаців (paragraphs) та різноманіття його складових композиційних фрагментів.

Вступ може становити один або кілька абзаців залежно від обсягу цілої праці. Як показує аналіз текстів наукових англomовних статей з психології та соціології, вступна частина статті може містити різні логічно поєднані між собою композиційні фрагменти, які утворюють закінчену думку щодо комунікативної спрямованості основної частини тексту: тему статті, проблему, її актуальність, історію досліджуваної проблеми,

методологічну базу дослідження, постановку завдань і визначення методів їхнього розв'язання, зазначення найбільш вагомих результатів, що були отримані у процесі експерименту.

Оскільки розмір вступу може суттєво коливатися та обіймати від п'яти до п'ятнадцяти відсотків від загального обсягу статті, не завжди кожен з названих композиційних фрагментів присутній у вступі. Так, наприклад, найкоротші з них можуть містити до 150 слів та складатися з одного абзацу, в якому присутня тема статті, одне-два речення, що стосуються так званої фонові інформації, тобто причин, що спонукали автора звернутися до означеної тематики; історія дослідження проблеми, формулювання самої проблеми та завдань, що логічно впливають з неї, а також можливі шляхи її подолання. Однак попри коливання обсягу та наявності тих або інших композиційних фрагментів, вступ завжди декларує наміри автора, детальний опис та розвиток яких ми знаходимо в основній частині.

Обсяг вступу може сягати й 1000–1200 слів, що зумовлює його складнішу структуру, а саме: складається з кількох абзаців, містить докладний виклад фонові інформації й детальний опис історії досліджуваної проблеми, підкріпленій цитуванням численних дослідників, повідомляє про методи, що були використані у процесі збору даних, та найвагоміші результати дослідження. Проте докладна інформація щодо методів дослідження, як правило, розміщується в основній частині статті та передуює опису проведених експериментів. Отже, обсяг і зміст передмови залежить від уподобань автора та від вимог редакційної колегії журналів, але, у середньому, він становить десяту частину тексту цілої статті.

Зупинимось на більш поширених композиційних фрагментах вступного абзацу. Перше речення вбачається мотиватором для подальшого читання, тому в англійських методичних посібниках його часто називають *hook*, тобто гачок, завдяки якому автор привертає увагу до статті. Реалізація цієї мети зумовлює велике різноманіття способів розпочати статтю. Серед них ми зазначимо такі:

- визначення об'єкта дослідження:

Academic writing, one of the markers of academic literacy, involves writing that integrates synthesis of texts from different sources into one coherent text. (Margolin et al., 2013).

- повідомлення про тему дослідження:

This study looks at the growing demand of English Language in today's Global Village with specific emphasis on academia (C. Sharndama et al., 2014).

- надання беззаперечного авторитетного твердження щодо теми дослідження:

Science is often hard to read. (George D. Gopen and Judith A. Swan, 1990).

- повідомлення про намір продовжити низку досліджень, що були здійснені та опубліковані іншими науковцями, на результати яких посилається автор:

Following the seminal "What is Beautiful is Good" paper (K. K. Dion, Berscheid, & Walster, 1972), a large body of research has investigated how physical attractiveness influences social perception and treatment. (Lee et al., 2018).

- ознайомлення з "фоновою" інформацією про подію, що слугувала відправною точкою виникнення проблеми:

Over the past decade, Latinos in the United States have been affected by two major crises, neither of which has fully ended. (Rugh & Hall, 2016).

- посилання на статистичні дані у галузі дослідження:

Data from different surveys indicate a high prevalence of domestic violence against women in all societies. (World Health Organisation. World report on violence and health. Geneva: World Health Organisation, 2002).

- наголошення на актуальності проблеми, що досліджується, та підкріплення своєї думки посиланнями на авторитетні джерела у галузі дослідження:

Since the classic work of Kanter (1977), sociologists have been interested in the experiences of individuals who are in the minority in their workplaces or occupations (Kanter 1977; Jackson, Thoits, and Taylor 1995; Pierce 1995; Williams 1995, 2013; Roth 2006; Wingfield 2009; Taylor 2010; Cha 2013)... (Taylor, 2016).

- пряме цитування авторитетного джерела, яке містить ключову термінологію та водночас окреслює тематику й основні напрями дослідження:

"Adolescence is a critical period for initiation and experimentation with substances, a process shaped by social factors (Fagan & Najman, 2005)." (Megan S. Schulera, Joan S. Tuckerb, Eric R. Pedersenb, Elizabeth J. D'Amico/ (підкреслено автором). (Fagan & Najman, 2005).

- перефразовані цитування кількох наукових праць, які демонструють відмінні погляди науковців на проблему, що стає передумовою для формулювання авторської гіпотези:

While groups of individuals working together may perform better at problem-solving tasks than individuals working alone (Laughlin, Bonner, and

Miner 2002), various factors can undermine this. (Melamed & Savage, 2016).

Отже, перше речення передмови до наукової статті може виконувати одне або кілька завдань, до яких належить надання дефініції об'єкту дослідження, оголошення теми, обґрунтування актуальності дослідження, формулювання проблеми та гіпотези дослідження – все, що, на думку автора, слугуватиме "індикатором" проблеми, яка досліджується, й що може привернути увагу тих, хто працює у межах зазначеної або спорідненої проблематики.

Наступне речення вступу (2) логічно пов'язане з першим (1), продовжує та підкріплює думку автора, шляхом надання статистичних даних, як у наданому нижче прикладі:

(1) Advice for preparing successful and attractive presentations is ubiquitous. (2) A simple Google search with the terms conference presentations tips returns 25.8 million results. (Lung R.I., 2016).

Досить розповсюдженим авторським прийомом є надання у другому реченні (2): статистичних даних, які підкріплюють фонову інформацію першого речення (1), що називає причини та умови виникнення зазначеної проблеми:

Over the past decade, Latinos in the United States have been affected by two major crises, neither of which has fully ended. (2) First, immigrant deportations reached record levels—rising from 165,168 in 2002 to 319,382 in 2007 and 438,421 by 2013, or 3.6 million deportations in total (Gonzalez-Barrera and Krogstad 2014; U.S. Department of Homeland Security 2014). (Rugh & Hall, 2016b).

У випадках, коли перше речення згадує методологію досліджуваної проблеми, у наступних реченнях (2–3) автор зазначає аспекти проблеми, яким були приділені названі попередньо наукові роботи, та знаходить недостатньо досліджений аспект, що стає темою чинної наукової статті:

(2) Within this larger body of work, there has been a focus on token women, that is, women workers in the minority in a workplace or occupation, such as women construction workers or women physicists. (3) Research shows that women in male-dominated occupations and workplaces report negative work-place social climates, whereas most men in female-dominated occupations and workplaces report positive workplace social climates. (Taylor, 2010).

У подальших реченнях автор (Taylor, 2010) формулює завдання (1–3), розв'язанню яких і присвячене його дослідження:

In this study, I ask (1) whether such negative workplace social climates can cause physiological stress response, (2) which specific components of such negative workplace social climates can cause physiological stress response, and (3) whether women are more sensitive to negative workplace social climates than men or if, instead, men and women have similar stress response when faced with the negative workplace social climates token women experience. (Taylor, 2010).

Як правило, завдання є останнім композиційним фрагментом, який завершує вступ:

The objective of this article is to provide prospective authors with the tools needed to write original research articles of high quality that have a good chance of being published. (Iskander et al., 2018).

Вступна частина статті може завершуватися й дилемою, тобто двома суперечливими положеннями, й лише основна частина покаже, до якої думки схиляються автори:

у основній частині статті. Враховуючи лексичні особливості наукового дискурсу, а саме, переважне використання складнопідрядних та складносурядних речень, одне речення вступу може містити у собі кілька композиційних фрагментів.

Аналіз вступів до англomовних наукових статей дозволив поділити композиційні фрагменти вступу на неодмінні та необов'язкові, або ті, що можуть варіюватися. Попри це, треба зазначити, що необов'язковість тих чи інших композиційних фрагментів у вступі не означає їхню відсутність у статті. Так, наприклад, методологічна база дослідження та водночас його історія можуть бути висвітлені в основній частині статті; методи дослідження та всі отримані експериментальні дані вказують у розділі, присвяченому опису проведених експериментів; цитування широко використовують в основній частині статті для аналізу або для підтвердження власних теоретичних висновків.

Таблиця 1.

Композиційні фрагменти введення

Неодмінні композиційні фрагменти введення	Необов'язкові композиційні фрагменти введення
Тема дослідження	Історія дослідження даної проблеми
Актуальність дослідження	Методологічна база дослідження
Гіпотеза дослідження	Статистичні дані
Завдання дослідження	Цитування авторитетних джерел
	Найбільш значущі експериментальні дані
	Методи дослідження

When people confess, do they fully “come clean”, or do they, sometimes, disclose only some (but not all) of the details of their misbehavior? (Peer et al., 2014).

Попри різноманіття композиційних фрагментів у вступі до наукової англomовної статті, можна прослідкувати певну закономірність, що стосується як змісту, так і послідовності викладення матеріалу: автор визначає об'єкт дослідження, оголошує тему, повідомляє про історію дослідження означеної проблеми, надає цитування з авторитетних джерел за темою дослідження та зазначає методологічну бази дослідження, доводить актуальність даної тематики, наводячи статистичні дані для підтвердження цього, називає найбільш вагомий результати дослідження. Останні речення вступу містять гіпотезу дослідження та завдання, які слугують її доведенню, вирішення яких знаходимо

Отже, вступ до наукових статті відрізняється різноманітністю, але попри це залишається неодмінною його функція – вмотивувати читача, вказати основні напрями розвитку авторської думки, які “задають тон” усій академічній праці, та обумовити зміст основної частини статті. Тому важливим й необхідним є відстеження у процесі написання статті відповідності основної частини зазначеним у вступі тематиці, гіпотези й завданням.

ЛІТЕРАТУРА

1. Академічне письмо: навч. посіб./уклад. С. К. Ревуцька, В. М. Зінченко. Кривий Ріг, 2019. 130 с. URL: file:/// <http://elibrary.donnuect.edu.ua/1644/1E.pdf> (дата звернення 7.02.2022).
2. Лютий Т. В. Академічне письмо та оприлюднення наукових результатів. Суми, 2018. 186 с. URL: file:/// <https://www.dropbox.com/s/>

[63irdh9zfsfh6s9/04_LyutyuTV_Academic_Writing.pdf?dl=0](#). (дата звернення 5.02.2022).

3. Шліхта Н., Шліхта І. Основи академічного письма : методичні рекомендації та програма курсу. Київ, 2016. 61 с.

4. Яхонтова Т. Основи англomовного наукового письма. Львів, 2003. 220 с.

5. Ярская-Смирнова Е. Создание академического текста. Москва, 2013. 156 с. URL: <file:///https://social.hse.ru/data/2013/11/28/1337841513/Akademtext.pdf> (дата звернення 5.02.2022).

6. Armer, T. Cambridge English for Scientists Student's Book with Audio CDs (2) (Cambridge Professional English) (Student ed.). Cambridge University Press, 2011.

7. Dudley Evans, T. M. & John, J. St. Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach. Cambridge University Press, 1998. URL: <http://www.aelfe.org/documents/text2-Palmer.pdf>.

8. Evans, S. & Green, Ch. Why EAP is necessary: A survey of Hong Kong tertiary students. *Journal of English for Academic Purposes*, 2006. V. 6, pp. 3–17. URL: <file:///https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1475158506000634>. (дата звернення 10.01.2022).

9. Jordan, R. English for academic purposes: A guide and resource book for teachers. Cambridge University Press, 1997. 404 p.

10. Liyanage, I. & Birch, G. English for general academic purposes: Catering to discipline-specific needs *Queensland Journal of Educational Research*, 2001. 17(1), pp. 48–67.

REFERENCES

1. Akademichne pysmo (2019). [Academic writing]. (Ed.). Revutska, S.K., & Zinchenko, V.M. Kryvyi Rih, 130 p. Available at: <file:///http://elibrary.donnnet.edu.ua/1644/1E.pdf> (Accessed 7 Feb. 2022).[in Ukrainian].

2. Liutyi, T.V. (2018). Akademichne pysmo ta opryliudnennnia naukovykh rezultativ [Academic writing and publication of scientific results]. Sumy, 186 p. Available at: file:///https://www.dropbox.com/s/63irdh9zfsfh6s9/04_LyutyuTV_Academic_Writing.pdf?dl=0. (Accessed 5 Feb. 2022). [in Ukrainian].

3. Shlikhta, N. & Shlikhta, I. (2016). Osnovy akademichnoho pysmakursu [Fundamentals of academic writing]. *Methodical recommendation and course program*. Kyiv, 61 p. [in Ukrainian].

4. Yakhontova, T. (2003). English Academic Writing for Students and Researchers. Lviv, 220 p. [in English].

5. Yarskaya-Smirnova, E. (2013). Sozдание akademicheskogo teksta [Academic text creation]. Moscow, 156 p. [in Russian].

6. Armer, T. (2012). Cambridge English for scientists. Cambridge University Press, 128 p. [in English].

7. Dudley Evans, T. (1998). Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach. Cambridge University Press. Available at: <file:///http://www.aelfe.org/documents/text2-Palmer.pdf>. (Accessed 5 Feb. 2022). [in English].

8. Evans, S. (2006). Why EAP is necessary: A survey of Hong Kong tertiary students. *Journal of English for Academic Purposes*. Vol. 6, pp. 3–17. Available at: <file:///https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1475158506000634>. (Accessed 10 Jan. 2022). [in English].

9. Jordan, R. (1997). English for academic purposes: A guide and resource book for teachers. Cambridge University Press, 404 p. [in English].

10. Liyanage, I. (2001). English for general academic purposes: Catering to discipline-specific needs. *Queensland Journal of Educational Research*. Vol. 17(1). pp. 48–67. Available at: <file:///https://www.iier.org.au/qjer/qjer17/liyanage.html>. (Accessed 10 Jan. 2022). [in English].

Стаття надійшла до редакції 09.02.2022



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

Йоганн Вольфганг фон Гете
німецький поет, прозаїк, драматург

“Навряд чи взагалі є щось гідніше, як вдосконалювати свій дух, увічнювати себе в своїх творіннях і дарувати їх нащадкам”.

Олесь Гончар
український письменник, літературний критик



УДК 378.015.3:159.955

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.256016>

Ванда Вишківська, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та історії педагогіки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

Любов Кондратенко, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інформаційних технологій і інновацій ПВНЗі "Українсько-американський університет Конкордія"

Оксана Патлайчук, кандидат філософських наук, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова

ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті наголошується на доцільності формування у майбутніх фахівців досвіду розв'язання різноманітних педагогічних проблем, завдань та аналізу педагогічних ситуацій у процесі участі у тренінгах як перспективних засобах розвитку професійного педагогічного мислення. Доведено, що участь у тренінгових програмах сприяє формуванню актуальної для сьогодення суб'єктної позиції майбутнього педагога, яка представлена як складна багаторівнева якість особистості, що характеризується високим рівнем актуалізованого суб'єктного досвіду, рефлексії, самопізнання, спрямованих на реалізацію творчого потенціалу особистості та її самореалізацію в умовах безперервної професійної освіти.

Ключові слова: професійне мислення; педагогічне мислення; професійна педагогічна діяльність; тренінг; суб'єктна позиція; рефлексія.

Літ. 12.

Vanda Vyshkivska, Ph.D.(Pedagogy), Associate Professor of the Theory and History of Pedagogy Department, Mykhaylo Drahomanov National Pedagogical University

Liubov Kondratenko, Ph.D.(Pedagogy), Associate Professor of the Information Technology and Innovation Department, Concordia Ukrainian-American University

Oksana Patlaichuk, Ph.D.(Philosophy), Associate Professor of the Socio-Humanitarian Disciplines Department, Admiral Makarov National University of Shipbuilding

TRAINING AS A MEANS OF DEVELOPING OF PROFESSIONAL THINKING OF FUTURE PROFESSIONALS

The article deals with the tasks that facing the Ukrainian education system at the present stage of development (to prepare a highly educated person who must be able to independently acquire the necessary knowledge, skillfully apply them into practice to solve various social and economic problems; flexibly adapt to ever-changing situations; see difficulties and find ways to overcome them rationally, using modern technologies, work competently with information, generate new ideas, think creatively, work independently on the development of their own intelligence), highlight the need of finding the innovative technologies for training. Therefore, the modern educator must act as an organizer of the search process, be open to the perception and discussion of different points of view, presented in different forms (reports, comments, debates, dialogues). The main product of the educational process should be the formation of professional thinking and the formation of the subjective position of its participants. Such opportunities are provided by training, in the process of which the participants in the cooperation form the meaningful generalizations, and the appropriate mastered way of action becomes part of the experience and turns the individual into a subject interested in the results of interaction.

The author proves that training activities best promote the development of professional thinking, which agrees as a scientific approach to solving professional problems, that is manifested through the stability of subject selectivity of thinking, the formation of systematic mental operations, the ability to transfer them in order to solve various professional problems and the development of future specialist, as subjectivity, mobility, analytical, synthetic, high professional reflection. In this context, the professional thinking of the specialist provides a scientific basis for

seeing the situation and finding a new interpretation, leads to a creative rethinking of traditional methods of solving professional problems. The question of the development of professional thinking is the question of the need for constant professional integration of the individual specialist with the conditions of the professional environment.

Keywords: professional thinking; pedagogical thinking; professional pedagogical activity; training; subjective position; reflection.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку держави і суспільства характеризується розвитком інноваційних процесів у педагогічній теорії та практиці, а отже, необхідністю формування особистості професіонала з продуктивним стилем мислення, готового до безперервного пошуку шляхів удосконалення освітнього процесу, оновлення програмно-технологічного забезпечення процесу навчання на основі переосмислення всього арсеналу традиційно сформованих і нових технологій вітчизняної та зарубіжної школи, а також розробки “вибухових” освітніх технологій тощо.

Не менш актуальною є потреба в особистості, здатній налагоджувати продуктивні взаємовідносини з іншими людьми, самостійно ставити цілі, приймати відповідальні рішення щодо їх досягнення, виявляти ініціативу і гнучкість під час обговорення дискусійного питання, тобто в особистості, здатній широко та креативно мислити, самостійно розвиватися. Розв’язання таких завдань вимагає впровадження різноманітних інноваційних форм та методів навчання.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Концептуальним проблемам професійно-педагогічної діяльності присвячено праці О. Бодальова, Н. Кузьміної, О. Петровського, О. Щербакова та ін. Загальні питання професійної підготовки викладачів висвітлено у студіях В. Андрущенка, В. Бега, В. Вашкевича, І. Зязюна, К. Корсака, В. Кременя, В. Лутая, Н. Ничкало, І. Передборської, В. Радкевич та ін.

Упровадженню активних методів навчання в процес професійної підготовки майбутніх фахівців присвячено дослідження О. Безпалько, С. Сисоєвої та ін.

Аналіз теоретико-методологічних основ інноваційної діяльності, що впливає на методологічну компетентність вчителів, представлений у роботах В. Андрєєва, М. Кларіна, В. Сластьоніна та ін.

Наукові пошуки А. Алексюка, О. Безпалько, О. Падалки, С. Сисоєвої, О. Щербакова та інших зосереджені навколо проблеми особливостей використання тренінгових технологій в освітньому процесі. Авторами наголошується на необхідності оволодіння майбутніми фахівцями досвідом розв’язання педагогічних проблем, задач, аналізу педагогічних ситуацій як основних засобів розвитку професійного мислення.

Мета статті – обґрунтувати наукову доцільність використання тренінгу як засобу розвитку професійного мислення майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. Чи не основне місце у змісті професійної підготовки нині відводиться розв’язанню педагогічних завдань та аналізу педагогічних ситуацій, що сприяє формуванню професійного педагогічного мислення майбутнього фахівця. Сформоване професійне мислення як одна з форм мислення – запорука успішної діяльності спеціаліста. Рівень розвитку професійного мислення визначає здатність людини до вільної орієнтації та продуктивної самореалізації в умовах ринку і стрімких соціальних змін. З мисленням, його процесами та якісними особливостями прийнято пов’язувати ефективність практичної і професійної діяльності фахівця. Різновидом професійного мислення є мислення педагогічне.

Проблема розвитку професійного педагогічного мислення привертає до себе все пильнішу увагу науковців. За визначенням О. Куоні, “педагогічне мислення” – це здатність усвідомлено використовувати педагогічні ідеї, знання та вміння в конкретних ситуаціях професійної діяльності, розуміти педагогічну сутність, що впливатиме на активність і визначатиме прагнення особистості до здобутків у майбутній професії [8, 183]. Для того, щоб розумова діяльність вчителя перетворилася на професійне мислення, необхідно вчити його прогнозувати та планувати результати, організовувати освітній процес і педагогічно грамотну взаємодію з учнями [2]. Педагогічне мислення можна розуміти і як “інтегративне особистісне утворення, що виявляється у здатності усвідомлено використовувати педагогічні ідеї, знання, вміння у конкретних ситуаціях професійної діяльності, бачити у певних явищах професійної діяльності педагогічну сутність та вибирати адекватні способи педагогічної взаємодії” [8, 182].

Оскільки педагогічне мислення є одним із видів мислення взагалі, то закони його функціонування та розвитку підпорядковуються як загальним закономірностям розумової діяльності, так і особливим, які відображають специфіку педагогічної дійсності. Розуміння сутності професійної діяльності вчителя та знання її характерних особливостей дає можливість

визначити такі основні ознаки педагогічного мислення:

- відрізняється розумінням діалектики освітнього процесу, що передбачає вміння бачити суперечності, які виникають у ході цього процесу, аналізувати їх та знаходити оптимальні способи вирішення;

- характеризується системністю, оскільки система освітнього процесу включає всі відомі в педагогічній науці і практиці методи, прийоми, засоби навчання і виховання;

- має творчий характер, оскільки передбачає бачення проблеми, її постановку, врегулювання суперечності, що виникла, а також вміння аналізувати і знаходити різні способи розв'язання проблеми.

У професійній підготовці вчителя педагогічне мислення необхідно розвивати на трьох рівнях:

- на рівні методологічного мислення, що допомагає майбутньому вчителю дотримуватись правильних орієнтирів у професійній діяльності, виходячи зі своїх педагогічних поглядів та переконань;

- на рівні тактичного мислення, що допомагає вчителю впроваджувати педагогічні ідеї у технології освітнього процесу;

- на рівні оперативного мислення, яке найчастіше проявляється у практичній діяльності, самостійному творчому застосуванні загальних педагогічних закономірностей.

З розвитком педагогічного мислення одночасно відбувається розвиток таких якостей мислення, як самостійність, критичність, гнучкість, активність. У майбутніх учителів розвиваються також педагогічна пам'ять, спостережливість та творча уява.

По суті, процес розвитку педагогічного мислення починається тоді, коли перед учителем виникає необхідність відповідати на те чи інше питання, виконати конкретне завдання, проблему, розкрити суперечність. Педагог вчиться встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та відносини між різними педагогічними явищами, шукати шляхи використання загальних закономірностей, принципів та методів для досягнення поставленої мети. Проте науковий пошук неможливий без творчих дискусій, у яких відбуваються обмін думками, обговорення та розв'язання педагогічних проблем, аналіз проблемних ситуацій.

У зв'язку з цим одним із ефективних засобів розвитку педагогічного мислення є тренінг, який, як зазначає І. Мельничук, є одним з методів ігрового моделювання різних ситуацій (життєвих, педагогічних, технологічних) [10].

Тренінг – напрям у навчанні соціально-психологічних явищ і навичок, який активно розвивається у вітчизняній психології з кінця 70-х рр. Зародження груп тренінгу або Т-груп, як їх називають у зарубіжній психології, пов'язане з ім'ям К. Левіна. В основі роботи Т-груп лежала така ідея: всі люди, будучи членами суспільства, живуть і працюють в групах, і постійно взаємодіють, але здебільшого, не замислюються, якими їх бачать інші люди, які реакції їхня поведінка викликає в інших людей. Основоположник тренінгових груп дійшов висновку, що більшість ефективних змін в установках і поведінці людей відбувається у груповому, а не в індивідуальному контексті. У зв'язку з цим, на думку К. Левіна, щоб виявити і змінити свої неадаптивні установки, виробити конструктивні способи поведінки, люди повинні вчитися бачити себе такими, якими їх бачать інші [11].

Тренінги як спеціалізована форма організованого навчання і виховання набули сьогодні неабиякого поширення. Нині у літературі “тренінг” трактується набагато ширше, ніж як область практичної психології, орієнтована на використання активних методів групової психологічної роботи з розвитку компетентності у спілкуванні. Тренінг усе частіше визначається як особливий різновид навчання через безпосереднє “проживання” і усвідомлення досвіду міжособистісної взаємодії, яке не зводиться ні до традиційного навчання через трансляцію знань, ні до психотерапії. Це радше активне навчання і виховання за допомогою набуття життєвого досвіду, що моделюється у груповій взаємодії людей. Тренінг дає простір для:

- створення ситуацій переживання;

- колективної рефлексії;

- створення учасниками різних особистісних смислів;

- розгортання процесів самопізнання, самооцінювання, саморозвитку.

У сучасній літературі трапляються різноманітні визначення поняття “тренінг”. Зокрема, А. Гольдштейн розуміє його як метод групового консультування, активного групового навчання умінням і навичкам [4].

Як метод цілеспрямованої зміни характеристик людини або групи з метою покращення професійного та особистісного буття пропонує визначати тренінг Є. Карпенко. У своєму визначенні науковець замість поняття “вплив” використовує термін “зміна”, який відображає і процесуальні, і продуктивні характеристики тренінгу [7].

Поняття “професійний тренінг” А. Маркова

розглядає як систему впливів та вправ, спрямованих на розвиток, формування, корекцію у людини необхідних професійних якостей [9]. Професійний тренінг дає змогу формувати особистість спеціаліста, розвивати необхідні професійні здібності, розширювати професійні вміння з огляду на нові запити суспільства. На необхідності зміни статусу студента, перетворенні його на суб'єкта пізнавальної діяльності та створенні стимулювального середовища для розвитку його здібностей, інтересів, нахилів, потреб наголошують і О. Дубасенюк, Т. Семенюк [5].

Аналізуючи роботи, присвячені тренінговим формам організації освітнього процесу, ми дійшли висновку, що концептуальною основою тренінгу є особистісно орієнтований, діяльнісний, діалоговий та рефлексивний підходи.

Особистісно орієнтований підхід (С. Бондаревська, А. Петровський, В. Серіков, І. Якиманська та ін.) передбачає ціннісне ставлення до особистості студента, вивчення механізмів його саморозвитку, визнання унікальності досвіду людини і розглядає останній (тобто досвід) як джерело пізнавальної діяльності суб'єкта освітнього процесу.

Теорія діяльнісного підходу (дослідники Л. Виготський, О. Леонтьєв, Д. Ельконін, П. Гальперін, В. Давидов, ін.) полягає у тому, що навчання та розвиток майбутнього фахівця відбуваються у процесі його активної діяльності, а також ґрунтується на загальновідомому факті, що засвоєння інформації через дію становить приблизно 90 %.

Діалоговий підхід (дослідники В. Біблер, А. Бодальов, М. Кларін, Г. Ковальов, А. Король, Ю. Кулоткін, ін.) передбачає вдосконалення навичок вербального оформлення думок, комунікативної взаємодії, стимулювання зворотного зв'язку між учасниками діалогу.

Рефлексивний (дослідники Н. Алексєєв, А. Гурєєв, О. Маркова, В. Сластьонін, ін.) – забезпечує дослідницьку позицію щодо власної діяльності учасників тренінгу, їхніх професійних можливостей; сприяє самопізнанню та самовдосконаленню.

Розглядаючи концептуальні питання тренінгу для педагогів, можна виокремити такі принципи організації та функціонування тренінгової діяльності: пріоритет процесу виконання будь-якого завдання над його формальним результатом; принцип активності учасників (передбачає включеність учасників групи на всіх етапах тренінгової роботи); принцип творчої дослідницької позиції учасників, принцип усвідомлення поведінки, принцип суб'єкт-суб'єктного спілкування.

Особливого значення у такому контексті

набуває проблема розвитку суб'єктності майбутніх педагогів, ефективним засобом розвитку якої, своєю чергою, виступає тренінгова діяльність.

У контексті професійної підготовки майбутнього педагога поняття “суб'єктність особистості” розглядається по-різному.

Так, за В. Сластьоніним – це інтегративна характеристика особистості, пов'язана з її активно вибірковою та ініціативно відповідальним ставленням до себе, людей, світу та життя загалом [12].

Натомість М. Боритко пов'язує суб'єктність студента з його успішною адаптацією у постійно мінливій соціокультурній ситуації; з проявом активності та самостійності в освітньому просторі ЗВО; зі здійсненням продуктивної педагогічної взаємодії із суб'єктами освітнього процесу; з усвідомленням відповідальності за результати власної освіти [1].

Як засвідчують наведені визначення, суб'єктність особистості в психолого-педагогічних дослідженнях розглядається як інтегральна якість особистості, що визначається високим рівнем активності, свідомості, рефлексивності та відповідальності, що дає змогу суб'єктові бути активним творцем власної життєдіяльності.

Уважаємо, що саме тренінг допомагає майбутньому педагогові опанувати стратегії та технології роботи з власним досвідом та інформацією, осмислити слабкі та сильні сторони своєї особистості, побудувати траєкторію свого розвитку як майбутнього суб'єкта педагогічної діяльності. А також шляхом цілеспрямованого педагогічного управління процесом суб'єктного перетворення студентів, може забезпечити розвиток співробітництва, саморозвиток і самоуправління суб'єктів навчального процесу [3].

Обґрунтуємо свою позицію. Ми розглядаємо управління як процес впливу, взаємовпливу суб'єктів певної діяльності, який шляхом розподілу відповідальності за результати особистісно-професійного розвитку між усіма учасниками освітнього процесу забезпечує його високу результативність.

Розвитку професійного мислення у процесі тренінгової діяльності сприяє паралельна реалізація й інших її завдань. Зокрема, В. Зливкова, С. Лукомська, називають такі:

- набуття знань в галузі психології особистості, групи, спілкування;
- формування умінь і навичок ефективного спілкування;

- корекція, формування і розвиток установок, що визначають успішну взаємодію з людьми;
- розвиток здатності до адекватного сприйняття себе, інших людей і їхніх взаємин;
- корекція і розвиток системи відносин особистості [6].

При проведенні тренінгу в центрі уваги виявляється одне або декілька з перерахованих завдань, інші при цьому залишаються на периферії. Акцент на тій чи тій задачі і визначає, на думку дослідників, вид тренінгу. Хоча слід зауважити, що вичерпної класифікації видів тренінгу на сьогоднішній день у вітчизняній психолого-педагогічній науці не існує. Зауважимо, що участь у будь-якому виді тренінгу чи тренінговій програмі вимагає від педагога сформованого вміння переосмислювати традиційно використовувані способи педагогічного впливу, аналізувати вихідні стани психологічного та фізичного розвитку учасників, переосмислювати форми і методи паравізуальної та групової взаємодії, прогнозувати роль та вплив розвивального середовища (соціальне оточення, психологічний клімат, екологічну ситуацію тощо). Саме розвинене професійне мислення, структуру якого становить процес пошуку, переосмислення і переконструювання традиційно використовуваних способів та засобів діяльності, дає змогу успішно реалізовувати усі ці завдання.

При розробці, систематизації і виборі тренінгів для конкретних умов проведення слід орієнтуватися на широкий ряд параметрів. Динаміка роботи групи, оптимальний рівень концентрації уваги, включеність учасників у процес навчання залежать від дотримання технології проведення тренінгу і від урахування потреб учасників.

Під час проведення тренінгу кожен учасник має можливість у стислі терміни збагатити, переоцінити, усвідомити свій життєвий досвід і себе як особистість.

Педагогічний тренінг як спеціально створене сприятливе середовище, де кожен може з легкістю і задоволенням побачити і усвідомити свої плюси і мінуси, досягнення і поразки, відрізняється від інших методів тим, що всі його учасники вчаться на власному досвіді і в реальному часі. Завдяки тому, що ситуація педагогічного тренінгу є навчальною, жоден з учасників не ризикує вже сформованими відносинами і поглядами, а набуває і використовує новий досвід.

Висновки. В сучасних умовах актуальність та значущість модернізації системи вищої професійної освіти пов'язані з переосмисленням

ролі освіти в сучасному світі та зміною її функцій з класичної (підготовка молоді до самостійного життя, трудової діяльності, передача та отримання нею соціокультурного досвіду) на функцію розвитку (підготовка до постійної самоосвіти, оволодіння новим змістом пізнання та практики, методологією інноваційного розвитку). Отже, однією з головних перетворювальних траєкторій університетської освіти має бути зміна в освітньому процесі під час підготовки випускників від передачі знань до процесу мислення. Професійне мислення дасть змогу опанувати педагогічним знанням як універсальною цінністю, що дасть змогу конструктивно розв'язувати проблеми у певних ситуаціях професійної та життєвої взаємодії, розумно приймати усвідомлені рішення та передбачати їх наслідки. Ефективним засобом його розвитку є тренінг як інноваційна активна форма навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борытко Н. М. Пространство воспитания: образ бытия. под науч. ред. Н. К. Сергеева. Волгоград, 2000. 225 с.
2. Вишківська В.Б. Професійно-особистісний досвід педагога як фактор розвитку педагогічного мислення. Матеріали конференції МЦНД, 2020. С. 143–144.
3. Вишківська В.Б. Технологізація навчання у вищій школі як умова вдосконалення підготовки майбутнього вчителя. *Наука і освіта*, 2009. Випуск 7. С. 39–41.
4. Гольдштейн А., Хомик В. Тренінг умінь спілкування: як допомогти проблемним учням. Пер. з англ. В. Хомика. Київ: Либідь, 2003. 520 с.
5. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.
6. Зливков В.Л., Лукомська С.О. Теорія та практика психологічних тренінгів. Київ: Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2019. 209 с.
7. Карпенко Є. Основи психотренінгу: навч. посібник. Дрогобич: Видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2015. 78 с.
8. Лукьянова М. И., Куони Е. Ю. Формирование педагогического мышления у студентов классического университета. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2014. № 3 (ч. 2). С. 182–183.
9. Маркова А. К. Професійний тренінг, професійне самозбереження. *Психологія професіоналізму*. Москва, 1996. 309 с. С. 76–83.

10. Мельничук І. М. Цільові аспекти використання тренінгів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини*, 2007. № 19. С. 185–192.

11. Мілютіна К.Л. Теорія та практика психологічного тренінгу: Навч. посіб. Київ: МАУП, 2004. 192 с.

12. Слостенін В. А., Аксенова Г.И. Субъектно-деятельностный подход в образовании. *Научные труды МПГУ. Серия "Психолого-педагогические науки"*. Москва: Прометей, 2000. С. 3–22.

REFERENCES

1. Borytko, N. M. (2000). Prostranstvo vospitaniya: obraz bytiya [The space of education: a way of being]. (Ed.). N. K. Sergeev. Volgograd, 225 p. [in Russian].

2. Vyshkivska, V.B. (2020). Profesiino-osobystisnyi dosvid pedahoha yak faktor rozvytku pedahohichnoho myslennia [Professional specialization of a teacher as a factor in the development of pedagogical thought]. Proceedings of the Conference, pp. 143–144. [in Ukrainian].

3. Vyshkivska, V.B. (2009). Tekhnolohizatsiia navchannia u vyshchii shkoli yak umova vdoskonalennia pidhotovky maibutnoho vchytelia [Technologization of higher education as a condition for improving the training of future teachers]. *Science and education*, Vol 7. pp. 39–41. [in Ukrainian].

4. Holdshstein, A. & Khomyk, V. (2003). Treninh umin spilkuvannia: yak dopomohty problemnym uchniam [Communication skills training: how to help problem students]. Translation from English V. Khomyk. Kyiv, 520 p. [in Ukrainian].

5. Dubaseniuk, O.A., Semeniuk, T. V. & Antonova, O. Ye. (2003). Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia do pedahohichnoi diialnosti [Professional training of

future teachers for pedagogical activities]. Zhytomyr, 193 p. [in Ukrainian].

6. Zlyvkov, V.L. & Lukomska, S.O. (2019). Teoriia ta praktyka psykhologichnykh treninhiv [Theory and practice of psychological training]. Kyiv. 209 p. [in Ukrainian].

7. Karpenko, Ye. (2015). Osnovy psyhotreninhu [Fundamentals of psychotraining]. Textbook. manual. Drohobych, 78 p. [in Ukrainian].

8. Lukyanova, M. I. & Kuoni, Ye. Yu. (2014). Formirovanie pedagogicheskogo myshleniya u studentov klassicheskogo universiteta [Formation of pedagogical thinking in students of classical university]. *International Journal of Applied and Basic Research*. No. 3 (part. 2). pp. 182–183. [in Russian].

9. Markova, A. K. (1996). Profesiyniy trening, profesiyne samozberezhennya [Professional training, professional self-preservation]. *Psychology of professionalism*. Moscow, 309 p. Pp. 76–83. [in Russian].

10. Melnychuk, I. M. (2007). Tsilovi aspekty vykorystannia treninhiv [Target aspects of the use of trainings]. Psychological and pedagogical problems of rural school: coll. of scient. works of Uman Pavlo Tychyna State. Ped. University, No. 19. pp. 185–192. [in Ukrainian].

11. Miliutina, K.L. (2004). Teoriia ta praktyka psykhologichnoho treninhu [Theory and practice of psychological training]. Textbook. Kyiv, 192 p. [in Ukrainian].

12. Slastenin, V. A. & Aksenova, G.I. (2000). Subektno-deyatelnostnyy podkhod v obrazovanii [Subject-activity approach in education]. Scientific works of MPSU. Series "Psychological and pedagogical sciences". Moscow, pp. 3–22. [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 05.01.2022



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

*Оноре де Бальзак
французький романіст і драматург*

"Вчіться у вчора, живіть сьогодні, сподівайтесь на завтра. Головне – не припиняти задавати питання ... Ніколи не втрачайте священної допитливості".

*Альберт Ейнштейн
один з найвизначніших фізиків ХХ століття*



Оксана Волошина, кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української та іноземних мов
Вінницького національного аграрного університету

ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ

Полікультурність є абсолютно домінуючою рисою сучасних фахівців аграрної галузі, що зумовлено необхідністю адекватного порозуміння бізнес-партнерів, які являються представниками різних національних культур. У статті проведений аналіз вітчизняних та зарубіжних науково-педагогічних джерел, який дає підставу зробити висновок, що полікультурна компетентність майбутнього фахівця аграрної галузі розглядається представниками сучасної освіти та науки, з точки зору мети і результату полікультурної освіти, компонента професійної компетентності майбутніх фахівців, складової базових європейських компетенцій. Полікультурна компетентність – це цілісна система, що є частиною системи компетенцій, які опановують студенти у процесі навчання. Також входить до складу основних компетенцій майбутнього фахівця аграрної галузі, є фактором соціальної адаптації.

Ключові слова: професійна підготовка; культура; полікультурна компетентність; структурні компоненти; толерантність; конструктивна взаємодія; гуманізм.

Лит. 19.

Oksana Voloshyna, Ph.D. (Philology), Associate Professor
of Ukrainian and Foreign Languages Department
Vinnytsia National Agrarian University

FORMATION OF POLY CULTURAL COMPETENCIES IN FUTURE AGRICULTURAL SPECIALISTS

The modern education system is rapidly integrating into the world educational environment. That leads to changes in understanding of training approach for agricultural professionals in the system of higher education institutions in the context of globalization. The higher educational environment should be multicultural. Multiculturalism is an absolutely dominant feature of modern agriculture experts in order to achieving mutual understanding with multinational partners. The analysis of national and foreign scientific and pedagogical sources allows us to conclude that the multicultural competence of the future agriculture experts is considered by respective scientists (in terms of purpose and results of multicultural education) like a component of professional competence of future experts and as a part of basic European competences. Multicultural competence is a holistic system that is part of the competencies of the future agriculture expert and is a factor of social adaptation. It is focused on the adaptation of the future agriculture experts to the partners' multicultural environment and it provides an effective dialogue. It is a system that consists of knowledge, skills, abilities, motives, values, and beliefs, culture of emotions, experience and personal qualities. The developing of multicultural competence has a certain sequence, which primarily involves the creation of certain conditions in a holistic educational process, which includes the processes of training, education and development of the future agriculture expert. Agriculture expert's multicultural competence is consisting of: cognitive component, socio-cultural component, professional component and personal component.

Keywords: professional training; a culture; a multicultural competence; structural components; tolerance; constructive cooperation humanism.

Постановка проблеми. На сучасному етапі підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі спостерігається необхідність до переходу на компетентісну, особистісну орієнтацію освітньої парадигми, що є наслідком процесів глобалізації та інтеграції всіх сфер людської діяльності. Означені процеси активно відбуваються у світовому співтоваристві, основною характерною рисою якого є полікультурність середовища. Зміни характеристик та умов освітнього простору в сучасному

полікультурному світі формує соціальне замовлення на підготовку в аграрній галузі компетентних фахівців, які вмюють вести діалог, знаходити змістовні компроміси, толерантні до чужої точки зору, які прагнуть взаєморозуміння, співробітництва та неконфліктної співпраці з представниками різних культур. Таким чином, система освіти сьогодні вимагає підготовки фахівців аграрної галузі з високим рівнем полікультурної професійної компетентності, визначає високий рівень необхідності соціалізації

майбутніх фахівців до мінливих умов сучасного світу, їх підготовку до продуктивного співробітництва з представниками інших культур.

Також у сучасну епоху глобалізації, коли відокремлене існування аграрної галузі в різних країнах стає абсолютно неможливим, коли відбувається переосмислення цілей та завдань підготовки майбутніх фахівців з позицій нової компетентнісної парадигми, в освітньому процесі виникає гостра потреба у підготовці полікультурних працівників. Розвиток і вдосконалення таких працівників може привести до якісної зміни професійної підготовки, що впливає на продуктивність та ефективність праці. У таких умовах спостерігається стрімке підвищення практичної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі, що ґрунтується на дотриманні норм та правил толерантної, заснованої на взаємоповазі та взаєморозумінні співпраці з бізнес-партнерами. Необхідність розвитку полікультурних компетенцій у майбутніх фахівців аграрної галузі зумовлена глобалізацією економіки, виникненням взаємозалежності та взаємовпливу країн, а також необхідністю створення умов для професійного розвитку майбутніх фахівців, їх самореалізацією у професійній діяльності, умови якої постійно змінюються. У процесі полікультурної підготовки у студентів формується уявлення про різноманіття культур та їх взаємозв'язок, виховується толерантне ставлення до відмінностей представників різних культур, прищеплюються національні цінності, розвиваються навички і вміння взаємодії в сучасному полікультурному світі на основі толерантності та взаєморозуміння.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури показує, що у педагогічній науці є теоретичний фундамент успішного розв'язання проблеми формування полікультурних компетентностей. Роботи таких вчених, як І. Гончарук, Н. Юрчук (2018) [7], висвітлюють питання полікультурної освіти.

Аспекти формування майбутніх фахівців з досвідом норм та правил культур інших країн розглядаються у дослідженнях І. Гулько, О. Волошиної (2021) [8]. Питання полікультурної освіти та виховання у соціокультурній парадигмі відображено у роботах Р. Кравця (2017) [10], Т. Полухтович, Ю. Мельничук (2021) [18], Н. Телекало (2018) [19]. Тим часом ми спостерігаємо недостатню кількість публікацій присвячених питанням формування полікультурної компетентності у майбутніх фахівців аграрної галузі.

Формування мети статті. Метою статті є конкретизація змістових і процесуальних аспектів

формування полікультурної компетентності у майбутніх фахівців аграрної галузі.

Виклад основного матеріалу. Останніми роками сучасна система освіти стрімко інтегрується у світовий освітній простір. Означений процес супроводжується змінами, які приводять до розуміння необхідності вироблення нової стратегії підготовки фахівців у системі закладів вищої освіти у сучасному контексті глобалізації. І тому міжкультурна комунікація, формування полікультурних компетенцій у майбутніх фахівців аграрної галузі є домінуючою рисою у системі закладів вищої освіти. Це пов'язано з тим, що підготовка освітнього процесу повинна бути багатокультурною та міжнародною. Система вищої освіти нашої країни набуває особливої вагомості в сучасному періоді, коли міжнародні відносини є одним з основних факторів продуктивної співпраці із закордонними бізнес-партнерами. Розуміння інших культур, толерантне ставлення до інших поглядів, звичаїв, умінь інтегрувати особливості своєї культури до інших культур, є характерними рисами культури до інших культур, є характерними рисами вищої освіти, що особливо актуально в сучасних економічних умовах [9, 113–114; 12, 189; 16, 103–105].

Полікультурність – це абсолютно домінуюча риса сучасних фахівців аграрної галузі, що обумовлено необхідністю адекватного порозуміння бізнес-партнерів, які є представниками різних національних культур. Особливої актуальності набуває розвиток у студентів полікультурної комунікації, тобто взаємодії культур, у якій культури входять у діалог і відбувається їх актуалізація, у результаті чого формуються знання про характерні риси кожної культури. Формування полікультурної комунікації дає змогу розуміти традиції, побут, умови спілкування з представниками інших країн, що спонукає до професійної взаємодії [11, 136–139; 15, 82–84].

Таким чином, ми можемо відзначити характерну рису полікультурної адаптації майбутніх фахівців аграрної галузі, як форму соціально-професійної адаптації, а саме:

- зміна прийомів і методів спілкування, що надає можливість досягти розуміння та поваги зі сторони представників інших культур;

- трансформація свідомості студентів, що допомагає вийти поза межі вузьких комунікативних рамок, позначених тією культурою, де він був вихований.

Процес формування полікультурної компетентності у студентів сприяє прийняттю та усвідомленню інших культур через призму свого культурного коріння та місця своєї культури в навколишньому світі, а

ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ

також розвиває культурну інформативність, яка розглядається з точки зору таких визначень:

- кожна культура представників бізнес-партнерів має власний контекст та логіку;
- кожна культура є унікальною, та не кращою за іншу, оскільки має власну систему що взаємодіють;

- будь-яка культура являється прийнятною доти, доки вона зберігає здатність до функціонування [1, 16–18; 4, 31; 13, 209–210; 18].

У процесі підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі необхідно дотримуватись таких умов:

- асиміляції до культури бізнес-партнерів;
- сприйняття характерних рис інших культур зі збереженням основних рис своєї культури;

Здебільшого процес адаптації до інших культур у фахівців здійснюється у період навчання у ЗВО, коли у них формується почуття культури та соціальної ідентичності, а також усвідомлення того, що звичаї та традиції, характерні для інших культур, є доступними, доцільними і необхідними у майбутній професійній діяльності [6, 208–210; 14, 29–32].

Також розвиток професійних здібностей у студентів, що здійснюється опануванням культури інших країн, полегшує процес професійної адаптації. Студенти почуваються внутрішньо збагаченими, більш пристосованими до міжособистісного спілкування та виконання професійної діяльності.

Але слід звернути увагу на те, що питання про співвідношення міжкультурної та міжособистісної компетенції є досить складним. Сприйняття інших традицій та правил може зустрічати психологічний опір. Набуття міжкультурної комунікації у студентів передбачає розвиток таких факторів:

- гнучкість та вміння пристосуватися до ситуації;
- вміння не засуджувати інших;
- вміння виносити невизначеність;
- демонстрація поваги [3, 31–32; 5, 338; 9, 113].

Таким чином, ми можемо зазначити, що полікультурна компетентність майбутнього фахівця розглядається представниками сучасної освіти як результат полікультурної освіти, компонент професійної компетентності майбутніх фахівців, складова базових європейських компетенцій.

Отже, полікультурна компетентність належить до галузі загальносоціальних компетентностей, що мають професійний характер та відображають підготовленість фахівців до професійної діяльності у сучасному суспільстві, що, зі свого боку, допомагає ефективно виконувати професійні

обов'язки, формує здатність орієнтуватися та адекватно сприймати різні сфери соціальної дійсності, виводить фахівців на вищий професійний рівень.

Процес формування полікультурної компетентності студентів у закладах вищої освіти здійснюється на основі таких факторів:

- полікультурна компетентність є цілісною системою, становить частину системи компетенцій, які опановує студент у процесі навчання;

- полікультурна компетентність входить до складу основних компетенцій майбутнього фахівця та є фактором соціальної адаптації;

- система полікультурних компетенцій орієнтована на адаптацію майбутнього фахівця до полікультурного простору країни бізнес-партнерів та забезпечує ефективний діалог культур;

- полікультурна компетентність, зі свого боку, є системою, яка складається з знань, умінь, навичок, здібностей, мотивів, цінностей, переконань, культури емоцій, досвіду, особистісних якостей;

- формування полікультурної компетентності має певну послідовність, яка передусім передбачає створення певних умов у цілісному освітньому процесі, що об'єднує процеси навчання, виховання та розвитку майбутнього фахівця [2, 22–23; 7, 79–82; 17, 158; 19, 170].

Також до складу полікультурної компетентності входить інтегративна єдність культурного, пізнавального, соціокультурного та творчого компонентів, що відображають специфіку знань, умінь, навичок, досвіду.

Отже, для майбутніх фахівців аграрної галузі полікультурної компетентності є:

- сукупністю знань, умінь, практичних навичок, що сприяють опануванню студентами культури своєї країни;
- інтеграцією студентів до культур інших країн;
- спроможністю до продуктивної співпраці з представниками інших культур;
- наявністю знань та практичних навичок у сфері міжкультурного спілкування.

Виходячи з розглянутих полікультурних компетентностей майбутніх фахівців аграрної галузі, можемо виділити їх основні компоненти, а саме:

- пізнавальний, що визначається сукупністю культурознавчого та мотиваційного компонентів. У структурі мотиваційного компонента містяться: потреба в полікультурному розвитку, власна система ціннісних орієнтацій; здатність до рефлексії; визначення своєї ролі, статусу та функцій у сучасній культурі. До структури культурознавчого компонента входять знання та

ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ

прийняття культурного розмаїття країн світу, оволодіння полікультурними знаннями (фактами, уявленнями, поняттями, законами тощо), символами, традиціями, нормами, прийнятими у культурі інших країн;

- соціокультурний, що включає: знання історичних фактів сучасної соціокультурної системи; вміння орієнтуватися у традиціях, звичаях та духовних цінностях як своєї країни, так і інших; вміння встановлювати контакт зі співрозмовником у ситуаціях полікультурного змісту; доброзичливе, відкрите і неупереджене ставлення до будь-якої культури та її представників; розуміння закономірностей розвитку культури як безперервного процесу зі створення, збереження та формування загальнолюдських цінностей; готовність до соціалізації у зростаючій інтеграції світової спільноти;

- професійний компонент означає: здатність інтегруватися до культури інших країн, робити необхідні узагальнення на матеріалі конкретних одиничних прикладів; вміння толерантно приймати специфічні риси інших культур, не судити за законами своєї культури; вміння та навички продуктивної взаємодії з представниками інших культур;

- особистісний компонент характеризується: самостійністю, гнучкістю та варіативністю мислення і творчої діяльності; розвиненим рівнем комунікативних умінь; здатністю й готовністю до саморозвитку та самореалізації; умінням прогнозувати наслідки своїх дій; осмисленням ціннісної основи своєї діяльності.

Виокремлення у структурі полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі пізнавального, соціокультурного, професійного, особистісного компонентів, на наш погляд, досить повно відображають необхідні для підготовки студентів до практичної діяльності в полікультурному соціумі навички, якості, знання та досвід.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи викладене, зазначимо, що успішність реалізації процесу формування полікультурної компетентності у майбутніх фахівців аграрної галузі повинно забезпечуватися сукупністю педагогічних умов. Основною умовою є створення полікультурного середовища у системі закладів освіти, що розвиває професійні навички. Соціокультурне середовище становить сукупність суспільних, соціальних умов, що оточують студентів, внаслідок чого взаємодіють з нею і визначають процес його соціалізації. Полікультурне середовище у системі закладів

освіти повинно створюватися шляхом розробки та реалізації відповідних освітніх програм і стандартів, а також при дотриманні умов взаємоповаги між студентами та викладачами, що сприяє формуванню полікультурної компетентності.

Наступною умовою є застосування в освітньому процесі активних методів та технологій полікультурної освіти. Відповідно до особистісного компонента студент як суб'єкт професійної та культурної сфери формується при допомозі активної діяльності, тому в процесі навчання необхідно застосовувати активні й інтерактивні методи, такі як проекти, ділові ігри, мозковий штурм, тренінги, моделювання ситуацій міжкультурної взаємодії з їх наступним аналізом. Надалі необхідно забезпечувати умови для активізації теоретичної та практичної підготовки студентів, які в процесі навчання повинні опанувати практичні навички необхідні для успішного виконання професійної діяльності. Для розв'язання цього завдання необхідно застосовувати педагогічні технології, що спрямовані на розвиток професійного компонента. На даному етапі необхідно застосовувати творчі методи навчання, особливе місце серед яких займає наукова діяльність студентів, що у майбутньому забезпечує їх становлення як суб'єктів професійної діяльності, здатних самостійно визначати проблеми, що виникають в умовах полікультурного суспільства, і шукати шляхи їх розв'язання, здійснювати самоідентифікацію та спонукає до саморозвитку своєї полікультурної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Voloshyna O., Bilous O. Some aspects of the essence of intercultural communicative competence with the future specialist of higher education. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2020. Вип. 3. (102). С. 15–26.
2. Волошина О.В. Кравчук Л.В. Актуальність вивчення іноземної мови в умовах глобалізації освітнього простору. *Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мільтилінгвальному просторі*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. 22 листопада 2018 р. Вінниця, 2018. С.22–24.
3. Волошина О.В., Попенко Ю.В. Ігрові методи, як засіб вивчення іноземної мови. *SworldJournal*. 2020. № 4, Болгарія, С.31–39.
4. Волошина О.В. Використання інтерактивних технологій для формування естетичного смаку у студентів ВНЗ з засобами іноземних мов. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 151. Том 1. С. 30–33.
5. Волошина О.В. Використання мультимедійних

ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ

технологій у вивченні іноземних мов у закладах вищої освіти. *Актуальні питання теорії та практики в галузі права, освіти, соціальних та поведінкових наук: матеріали Міжн. наук.-практ. конф. 23–24 квітня 2020 р. м. Чернігів*, 2020. С. 338–340.

6. Волошина О.В. Іншомовна комунікативна компетентність студентів-аграріїв у незалежній Україні. *Збірник наукових праць “Сільське господарство та лісівництво”*. 2017. № 6. Том 2. С. С. 204–212.

7. Гончарук І.В., Юрчук Н.П. Організація єдиного електронного науково-освітнього простору сучасного університету. *Економіка. Фінанси. Менеджмент: актуальні питання науки і практики*. 2018. № 12. С. 75–87.

8. Гунько І.В., Волошина О.В. Практичне застосування ділової гри при вивченні іноземної мови в умовах навчально-науково-виробничого комплексу “Всеукраїнський науково-навчальний консорціум”. *Науковий журнал “Інноваційна педагогіка”*. 2021. Вип. 35. С. 17–21.

9. Кравець Р.А. Культурна компетентність та міжкультурна комунікація у професійній підготовці майбутніх аграрників. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету “Україна”*. 2013. № 1. С. 112–115.

10. Кравець Р.А. Педагогічна технологія формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях іноземної мови. *Молодий вчений*. 2017. № 1. С. 444–447.

11. Кравець Р.А. Впровадження інтерактивних методів навчання у полікультурній освіті майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях іноземної мови. *Людознавчі студії. Педагогіка*. 2017. № 4. С. 135–145.

12. Кравець Р.А. Культурологічна парадигма освіти у професійній підготовці майбутнього фахівця аграрної галузі. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2013. № 39. С. 187–192.

13. Кравець Р.А. Педагогічне проектування технології формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі. *Актуальні проблеми філології і професійної підготовки фахівців у полікультурному просторі*. 2020. № 3. С. 209–212.

14. Кравець Р.А. Практична реалізація специфічних принципів полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях з іноземної мови. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2015. № 4–5. С. 26–38.

15. Кравець Р.А. Структурні компоненти полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2013. № 1–2. С. 80–86.

16. Кравець Р.А. Типи комунікативних ситуацій у контексті полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях з іноземної мови. *Збірник наукових праць “Педагогічні науки”*. 2016. № 71. С. 102–106.

17. Кравець Р.А., Романишина Л.М. Лінгвоукраїнознавчий підхід до викладання іноземної мови в аграрному ВНЗ.

Наукові записки Вінницького національного аграрного університету. Серія: Соціально-гуманітарні науки. 2013. № 2. С. 154–166.

18. Полухтович Т., Мельничук Ю. Цінність знань у розвитку особистості. *Молодь і ринок*. Дрогобич, 2021. № 1/187. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.228342>

19. Телекало Н.В. Інновації в науці та освіті: виклики сучасності. *Інновації в науці та освіті: виклики сучасності: зб. наук. есе учасників стажування для освітян*. Варшава. 2018. С. 169–171.

REFERENCES

1. Voloshyna, O. & Bilous, O. (2020). Some aspects of the essence of intercultural communicative competence with the future specialist of higher education. *Bulletin of Zhytomyr State University named after Ivan Franko. Pedagogical sciences*, no. 3. (102), pp. 15–26. [in Ukrainian].

2. Voloshyna, O.V. & Kravchuk, L.V. (2018). Aktualnist vyvchennia inozemnoi movy v umovakh hlobalizatsii osvithnoho prostoru [Actuality of study of foreign language is in the conditions of globalization of educational space]. *Current problems of philology and methods of teaching foreign languages in the modern multilingual space (Ukraine, Vinnytsia, November 22, 2018)*, Vinnytsia, pp. 22–24 [in Ukrainian].

3. Voloshyna, O.V. & Popenko, Y.V. (2020). Ihrovi metody, yak zasib vyvchennia inozemnoi movy [Playing methods, as a mean of study of foreign language]. *Sworld Journal. Bolgariya*. No. 4, pp. 31–39. [in Bolgariya].

4. Voloshyna, O.V. (2018). Vykorystannia interaktyvnykh tekhnolohii dlia formuvannia estetychnoho smaku u studentiv VNZ z zasobamy inozemnykh mov [Use of interactive technologies for forming of aesthetically beautiful taste for the students of VNZ with facilities of foreign languages]. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences*, no. 151, pp. 30–33. [in Ukrainian].

5. Voloshyna, O.V. (2020) Vykorystannia multymediinykh tekhnolohii u vyvchenni inozemnykh mov u zakladakh vyshchoi osvity [The use of multimedia technologies is in the study of foreign languages in establishments of higher education]. *Proceedings of the Current issues of theory and practice in law, education, social and behavioral sciences (Ukraine, Chernigov, April 23–24, 2020)*, Chernigov, pp. 338–340. [in Ukrainian].

6. Voloshyna, O.V. (2017). Inshomovna komunikatyvna kompetentnist studentiv-ahraryiv u nezalezhnii Ukraini [A foreign communicative competence of students-agrarians is in independent Ukraine]. *Collection of scientific works “Agriculture and forestry”*, no. 6, pp. 204–212. [in Ukrainian].

7. Honcharuk, I.V. & Yurchuk, N.P. (2018). Orhanizatsiia yedynoho elektronnoho naukovo-osvithnoho prostoru suchasnoho universytetu [Organization of a single electronic scientific and educational space of a modern university]. *Economy. Finances. Management: current issues of science and practice*, no. 12, pp. 75–87. [in Ukrainian].

8. Hunko, I.V. & Voloshyna, O.V. (2021). Praktychne

**ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ
У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ**

zastosuvannya dilovoї hry pry vvyvchenni inozemnoi movy v umovakh navchalno-naukovo-vyrobnychoho kompleksu "Vseukrainskyi naukovo-navchalnyi konsortsiium" [Practical application of business game in the study of a foreign language in the educational-scientific-industrial complex "All-Ukrainian scientific-educational consortium"]. *Scientific journal "Innovative pedagogy"*, no. 35, pp. 17–21. [in Ukrainian].

9. Kravets, R.A. (2013). Kulturna kompetentnist ta mizhkulturna komunikatsiia u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh ahrarnykyv [A cultural competence and communication is in professional preparation of future squirearchies]. *Collection of scientific works of Khmelnytsky Institute of Social Technologies of the University "Ukraine"*, no. 1, pp. 112–115. [in Ukrainian].

10. Kravets, R.A. (2017). Pedahohichna tekhnolohiia formuvannia polikulturnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv ahrarnoi haluzi na zaniattiakh inozemnoi movy [Pedagogical technology of forming of political and cultural competence of future specialists of agrarian industry is on employments of foreign language]. *A young Scientist*, no. 1, pp. 444–447. [in Ukrainian].

11. Kravets, R.A. (2017). Vprovadzhennia interaktyvnykh metodiv navchannia u polikulturnii osviti maibutnikh fakhivtsiv ahrarnoi haluzi na zaniattiakh inozemnoi movy [Introduction of interactive methods of studies in cultural education of future specialists of agrarian industry is on employments of foreign language]. *Anthropological studies. Pedagogy*, no. 4, pp. 135–145. [in Ukrainian].

12. Kravets, R.A. (2013). Kulturolohichna paradyhma osvity u profesiinii pidhotovtsi maibutnoho fakhivtsia ahrarnoi haluzi [A cultural paradigm of education is in professional preparation of future specialist of agrarian industry]. *Scientific notes of Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsyubynsky. Series: Pedagogy and psychology*, no. 39, pp. 187–192. [in Ukrainian].

13. Kravets, R.A. (2020). Pedahohichne proektuvannia tekhnolohii formuvannia polikulturnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv ahrarnoi haluzi [Pedagogical planning of technology of forming of cultural competence of future specialists of agrarian industry]. *Current*

problems of philology and professional training in a multicultural space, no. 3, pp. 209–212. [in Ukrainian].

14. Kravets, R.A. (2015). Praktychna realizatsiia spetsyfichnykh pryntsyviv polikulturnoi osvity maibutnikh fakhivtsiv ahrarnoi haluzi na zaniattiakh z inozemnoi movy [Practical realization of specific principles of cultural education of future specialists of agrarian industry is on employments from a foreign language]. *Pedagogy and psychology of vocational education*, no. 4–5, pp. 26–38. [in Ukrainian].

15. Kravets, R.A. (2013). Strukturni komponenty polikulturnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv ahrarnoi haluzi [Structural components of political and cultural competence of future specialists of agrarian industry]. *Continuing professional education: theory and practice*, no. 1–2, pp. 80–86. [in Ukrainian].

16. Kravets, R.A. (2016). Typy komunikatyvnykh sytuatsii u konteksti polikulturnoi osvity maibutnikh fakhivtsiv ahrarnoi haluzi na zaniattiakh z inozemnoi movy [Types of communicative situations in the context of cultural education of future specialists of agrarian industry on employments from a foreign language]. *Collection of scientific works "Pedagogical sciences"*, no. 71, pp. 102–106. [in Ukrainian].

17. Kravets, R.A. & Romanyshyna, L.M. (2013). Lihvokrainoznavchyi pidkhid do vykladannia inozemnoi movy v ahrarnomu VNZ [The linguistic and national going is near teaching of foreign language in agrarian Higher educational establishment]. *Scientific notes Vinnytsia National Agrarian University. Series: Social Sciences and Humanities*, no. 2, pp. 154–166. [in Ukrainian].

18. Polukhtovych, T. & Melnychuk, Yu. (2021). Tsinnist znan u rozvytku osobystosti [The value of knowledge in the development of personality]. *Youth & market. Drohobych*. No.1/187. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.228342> [in Ukrainian].

19. Telekalo, N.V. (2018). Innovatsii v nauksii ta osviti: vyklyky suchasnosti [Innovations in science and education: modern challenges]. *Innovations in science and education: modern challenges: coll. Science. essays of interns for educators*, Warsaw, pp. 169–171 [in Poland].

Стаття надійшла до редакції 23.11.2021



“Ніщо не буває рано, ніщо не буває пізно. Все буває вчасно”.

Конфуцій
давньокитайський філософ

“Я віддаю перевагу тому, що можна побачити, почути і вивчити”.

Геракліт Ефеський
давньогрецький філософ

“Не роби ніколи того, чого не знаєш. Але навчися всього, що слід знати”.

Піфагор Самоський
давньогрецький філософ і математик



УДК 378.015.3:796

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.256019>

Віра Базильчук, кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент,
доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання і спорту
Хмельницького національного університету

Олег Базильчук, доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри фізичної терапії, ерготерапії
Хмельницького національного університету

Юрій Дутчак, доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри теорії і методики фізичного виховання і спорту,
Хмельницького національного університету

РОЛЬ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ СПОРТИВНИХ ІГОР НА ЗАНЯТТЯХ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У статті здійснено аналіз науково-педагогічного дискурсу проблеми рухової активності студентів у процесі використання засобів спортивних ігор на заняттях з фізичного виховання. Систематизовано погляди на організацію фізичного виховання у ЗВО, а також наголошується на важливості спортивних ігор на заняттях з фізичного виховання. Визначено пріоритетні види спорту, якими займаються студенти і до яких віднесено футбол, баскетбол, регбі, волейбол. Деяко менша кількість учасників опитування прагнуть займатися на заняттях з фізичного виховання гандболом, футзалом, бадмінтоном, настільним тенісом.

Ключові слова: рухова активність; студенти; засоби спортивних ігор; фізичне виховання.

Рис. 3. Літ. 10.

Vira Bazylchuk, Ph.D. (Physical Education and Sports), Associate Professor,
Associate Professor of the Theory and Methods of Physical Education and Sports Department
Khmelnytsky National University

Oleg Bazylchuk, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,
Head of the Physical Therapy, Occupational Therapy Department
Khmelnytsky National University

Yurii Dutchak, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor,
Professor of the Theory and Methods of Physical Education and Sports,
Khmelnytsky National University

THE ROLE OF STUDENT MOTOR ACTIVITY IN THE PROCESS OF USING GAMES OF SPORTS GAMES IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES

The article analyzes the scientific and pedagogical discourse of the problem of motor activity of students in the process of using sports games in physical education classes. It is emphasized that in the modern period in formulating the program-normative bases of physical education of higher education seekers should take into account the trends of humanization, harmonization, informatization and use of valueological values of physical culture. The tasks of using sports games in physical education of students include: physical improvement and strengthening of health, as conditions for ensuring and achieving a high level of professionalism in socially significant activities; formation of a conscious need to learn the values of health, physical culture and sports; ensuring the achievement of the necessary and sufficient level of physical qualities, the system of motor skills and abilities. Views on the organization of physical education in the Free Economic Zone are systematized, and the importance of sports games in physical education classes is emphasized.

Unfortunately, in recent years, there has been a significant reduction in the number of hours taught in higher education in the field of "Physical Education", which has reduced the role of physical culture in shaping the personality of modern professionals, reducing physical activity and deteriorating health. Intensification of the educational process in physical education should become one of the key paradigms of the Ukrainian higher education system. It was found that more than half of the surveyed students get the most positive emotions from playing sports, and a much smaller percentage of those who do athletics, fitness, gymnastics, swimming, martial arts, weightlifting, powerlifting, rowing – less than a fifth of students surveyed.

Keywords: motor activity; students; means of sports games; Physical Education.

Постановка проблеми у її загальному вигляді. У сучасний період модернізація сучасних принципів фізичного виховання та дидактичних завдань дисципліни "Фізичне виховання" повинна здійснюватися через трансформацію змісту навчальної програми і

науково-методичного, організаційного, матеріально-технічного механізмів її забезпечення, підвищення ефективності позааудиторних занять фізичною культурою та спортом. На жаль, за останні роки у закладах вищої освіти відбулося значне скорочення обсягу навчальних годин з дисципліни “Фізичне виховання”, що призвело до зниження ролі фізичної культури у формуванні особистості сучасного фахівця, зменшення рухової активності студентів та погіршення стану їх здоров’я. Активізація освітнього процесу з фізичного виховання повинна стати однією з ключових парадигм української системи вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень. Проблема рухової активності здобувачів вищої освіти як найефективнішого засобу профілактики захворювань та зміцнення здоров’я, розглядається у наукових працях таких учених, як А. Бухвал, В. Вороніцький, В. Гуменний, Г. Єдинак, М. Носко, С. Савчук, О. Стасенко, А. Хоменко, О. Тимошенко та ін.

Значний внесок у розвиток питань, пов’язаних із життєдіяльністю та руховою активністю студентів, зробив Г. Грибан [4].

Польські науковці I. Grygus [8], K. Prusik [9] вказують на важливість оптимізації рухової активності студентів.

Питання, пов’язані з організацією спортивних ігор в освітньому середовищі, досліджували О. Базильчук, А. Ребрин та С. Столітенко; Р. Бойчук, В. Ковцун, М. Короп та І. Белявський; М. Носко та О. Архипов; П. Горобей, О. Чалий, Т. Дерябкіна; О. Оплетин та ін. Дослідники вказують на необхідність формування нових стереотипів різних виявів рухової активності, оптимально відповідних їх стилю та здорового способу життя. Однак, спроби науковців оцінити та встановити орієнтовні норми рухової активності студентів засобами спортивних ігор на заняттях з фізичного виховання є недостатніми.

Мета статті: аналіз науково-педагогічного дискурсу проблеми ролі рухової активності студентів у процесі використання засобів спортивних ігор на заняттях з фізичного виховання.

Виклад основного матеріалу. У сучасний період при формуванні програмно-нормативних засад фізичного виховання здобувачів вищої освіти слід враховувати тенденції гуманізації, гармонізації, інформатизації та використання валеологічних цінностей фізичної культури.

З позицій сьогодення невід’ємною складовою частиною формування професійної культури, збереження та зміцнення здоров’я є фізичне виховання студентів закладів вищої освіти. Так,

С. Савчук і А. Хомич вбачають за доцільне в основу наукової концепції фізичного виховання студентської молоді “покласти принцип оздоровчого спрямування та підпорядкувати йому всі засоби й методи, підготовку кадрів і технологію навчального процесу, уключаючи самостійні заняття фізичними та спортивними вправами” [6, 41]. Науковці вказують, що під час розробки програм фізичного виховання і їх наукового обґрунтування для закладів вищої освіти певного профілю необхідно “керуватися принципом індивідуалізації, який передбачає планування фізичних навантажень з урахуванням особливостей фізичного розвитку, стану здоров’я, рівня фізичної підготовленості, профілю навчального закладу, регіональних особливостей захворюваності тощо” [6, 41]. Для нас ці думки вчених є дуже важливими.

Однак, як вважають А. Хоменко і В. Тимошенко, фізичне виховання у ЗВО регламентоване за змістом та обсягом обов’язкового часу навчальної програми, не здатне повноцінно розв’язувати комплекс завдань з фізичної підготовленості, інтелектуального і духовного розвитку студентів [8, 190]. Слушною є думка науковців про те, що ефективність програм з фізичного виховання, збереження і зміцнення здоров’я студентської молоді виявляє суперечності між високими вимогами освітнього процесу у ЗВО та невідповідністю до цих вимог стану здоров’я багатьох студентів; наявністю значної кількості інноваційних методів та засобів фізичної культури і спорту та відсутністю повноти використання педагогічних технологій у сфері фізичного виховання здобувачів вищої освіти.

Зазначене дає підставити стверджувати про об’єднання сучасних принципів фізичного виховання та спортивного тренування: доступності та індивідуалізації, науковості, свідомості й активності, наочності, неперервності й поступовості. Для цього необхідно ефективно розв’язати дидактичні завдання фізичного виховання на новій організаційній основі: через цілеспрямоване вдосконалення науково-методичного, організаційного, матеріально-технічного постачання та фінансування механізмів забезпечення та реалізації змісту навчальної програми з фізичного виховання.

У вищій школі пріоритетною є концепція здоров’я студентів, їх оптимальні обсяги рухової активності. О. Стасенко, стверджує, що “програма з фізичного виховання виділяє три основні форми фізкультурної діяльності студентів, однак перша форма реалізовується на академічних заняттях у навчальний час, передбачає комплексне

РОЛЬ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ СПОРТИВНИХ ІГОР НА ЗАНЯТТЯХ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

розв'язання трьох груп педагогічних завдань – освітніх, виховних та оздоровчих із переважною освітньою спрямованістю; друга форма передбачає активні заняття спортом у позаурочний час; третя форма – активне дозвілля студентів, що передбачає організацію самостійних занять у позаурочний час (у тому числі й у комерційних оздоровчих групах із пріоритетною оздоровчою спрямованістю), використання різних форм і засобів фізичної культури” [7, 155].

У навчальному посібнику “Спортивні ігри” за редакцією О. Базильчука, А. Ребрини та Є. Столітенка та ін., зазначається, що “спортивні ігри можна з упевненістю назвати універсальним засобом фізичного виховання всіх категорій населення, адже з їх допомогою досягається мета – формування основ фізичної і духовної культури особистості, підвищення ресурсів здоров’я як системи цінностей, активно і довгостроково реалізованих у здоровому способі життя” [1, 10]. До завдань використання спортивних ігор у фізичному вихованні студентів належать: фізичне вдосконалення і зміцнення здоров’я як умова забезпечення та досягнення високого рівня професіоналізму в соціально-значимих видах діяльності; формування усвідомленої потреби в освоєнні цінностей здоров’я, фізичної культури та спорту; забезпечення досягнення необхідного та достатнього рівня фізичних якостей, системи рухових вмінь і навичок.

Спортивні ігри є одним з найефективніших засобів фізичного розвитку студентської молоді, прояву їх соціальної активності і сферою спілкування, зміцнення та охорони здоров’я, правильною формою організації та проведення дозвілля, що також впливає на інші сторони людського життя: на структуру моральних та інтелектуальних характеристик, авторитет і становище в суспільстві, трудову діяльність.

Спортивні ігри у поєднанні із засобами загальної фізичної підготовки, професійними вправами, теоретичними заняттями, як вважають Р. Бойчук, В. Ковцун, М. Короп та І. Белявський, є “ефективним засобом для покращення тих фізичних, психічних і спеціальних якостей, які висуваються до фахівців майбутніх фахівців на виробництві” [2, 261].

Науковці М. Горобей, О. Чалий та Т. Дерябкіна наголошують, що “педагогічні можливості спортивних ігор у вихованні особистості є одним з факторів її розвитку, саморозвитку і вдосконалення, що необхідно для збереження здорової особистості, формуванню в студентів культури здоров’я під час навчання у ЗВО” [3, 9].

О. Оплетін вказує, що “спортивні ігри

виконують для студентів одночасно кілька функцій, а саме: як розвага, насолода, орієнтація на власне ігровий процес; як компенсація, що дозволяє розрядити надлишок нервової енергії, скинути емоційне та інтелектуальне напруження, яке виникло у студента на попередніх заняттях; як “відновник” життєвих сил, що призводить до відновлення у студентів внутрішньої рівноваги; як засіб пізнання навколишнього світу та самопізнання через актуалізацію внутрішнього стану людини; як особлива форма комунікації, що виконує виховну функцію” [5, 92].

З метою вивчення значення розвитку рухової активності студентів засобами спортивних ігор на заняттях з фізичного виховання було здійснено анкетування 309 студентів (2 курс), які навчалися з галузі знань 01 “Освіта / педагогіка” спеціальності 03 “Гуманітарні науки”, 035 “Філологія” та 014 “Середня освіта українська мова і література” за освітнім ступенем “бакалавр”. В анкетуванні брали участь 32 студенти Бердянського державного педагогічного університету, 74 студенти – Хмельницького національного університету, 71 студент – Дрогобицького державного педагогічного університету та 132 студенти Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Аналіз результатів анкетування серед студентської молоді свідчить, що на сьогоднішній день, отримують задоволення від відвідування занять фізичними вправами 25,0 %, частково отримують задоволення – 43,9 % респондентів, не отримують – 20,9 %, а саме 10,2 % респондентам було важко відповісти про задоволеність від занять фізичними вправами. Вивчення проблеми розвитку рухової активності студентів засобами спортивних ігор в освітньому середовищі університету показало, що для 11 % опитаних студентів достатньо часу, який виділяється на заняття з фізичного виховання на тиждень; для 23,2 % респондентів – швидше так, а ніж ні; для 38,4 % опитаних студентів – швидше ні, а ніж так; для 23,7 % опитаних студентів – недостатньо часу, який виділяється на заняття з фізичного виховання упродовж тижня та 3,7 % респондентів – не змогли відповісти (рис. 1).

Одночасно, 70,4 % опитаних студентів засвідчили, що заняття з фізичного виховання проводяться лише один раз на тиждень, 27,4 % респондентів – що мають можливість займатися на заняттях з фізичного виховання двічі на тиждень та тільки 1,7 % опитаних студентів – що заняття з фізичного виховання проводяться тричі на тиждень.

Результати опитування 309 студентів про види

**РОЛЬ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИКОРИСТАННЯ
ЗАСОБІВ СПОРТИВНИХ ІГОР НА ЗАНЯТТЯХ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ**

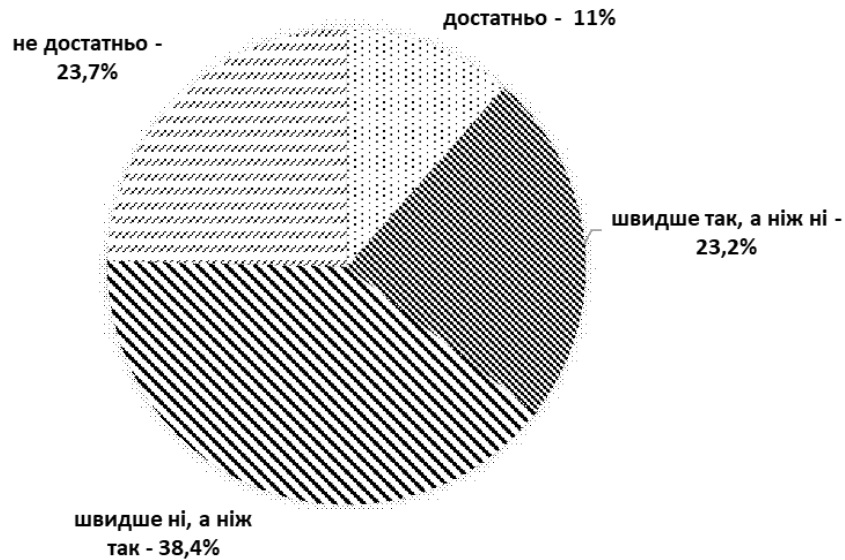


Рис. 1. Розподіл відповідей студентів, опитаних про достатність часу, який виділяється на заняття з фізичного виховання на тиждень, %

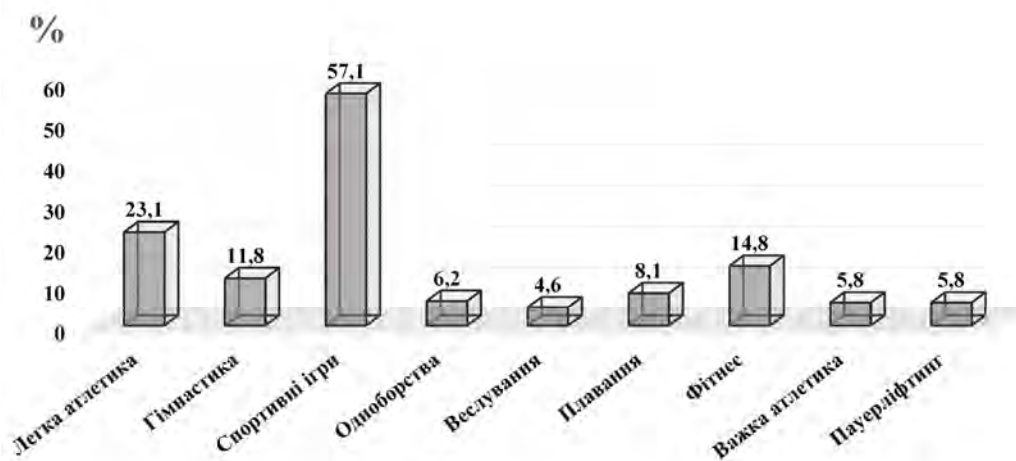


Рис. 2. Розподіл відповідей студентів, опитаних про види рухової діяльності, які забезпечують високий емоційний фон під час занять фізичним вихованням, %

рухової діяльності, які забезпечують високий емоційний фон під час занять фізичним вихованням засвідчують, що найбільш позитивні емоції отримують студенти, які займаються спортивними іграми, їх кількість становить 57,1 %. Значно менший відсоток студентів, які отримують позитивні емоції, займаючись на заняттях з фізичного виховання фітнесом (14,8 %), гімнастикою (11,8 %), плаванням (8,1 %). Найменша кількість студентів, які отримують позитивні емоції від занять одноборством (6,2 %),

важкою атлетикою (5,8 %), пауерліфтингом (5,8 %), веслуванням (4,6 %) відповідно (рис. 2). Вважаємо, що студенти, займаючись спортивними іграми на заняттях з фізичного виховання, забезпечують собі високий емоційний фон, який позитивно впливає на формування їх фізичного та психічного здоров'я.

Оскільки більше половини опитаних студентів надають перевагу спортивним іграм на заняттях з фізичного виховання, нами проаналізовано вибір різновидів спортивних ігор. Результати опитування

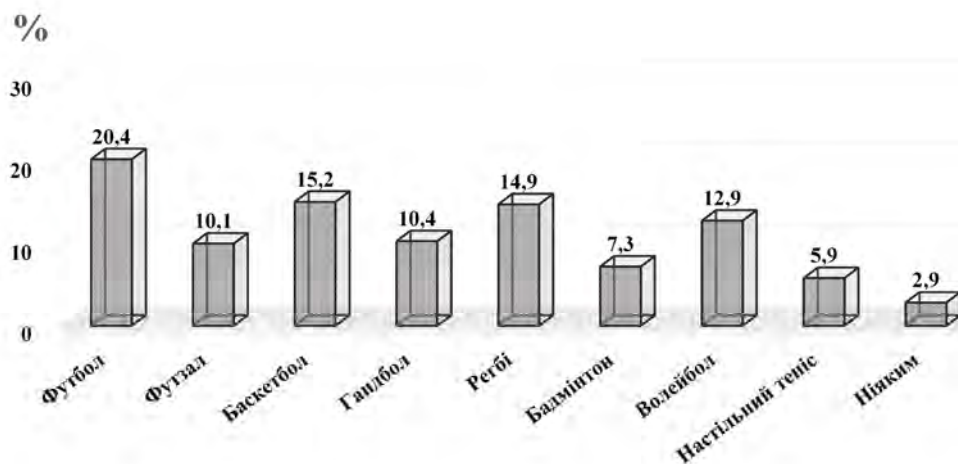


Рис. 3. Розподіл відповідей студентів, опитаних про різновиди спортивних ігор, якими вони бажають займатися у процесі занять фізичного виховання, %

свідчать, що найбільша кількість респондентів у процесі занять фізичного виховання бажають займатися футболом (20,4%), баскетболом (15,2%), регбі (14,9%), волейболом (12,9%). Деяко нижча кількість учасників опитування прагнуть займатися гандболом (10,4%), футзалом (10,1%), бадмінтоном (7,3%), настільним тенісом (5,9%), і тільки 2,9% опитаних студентів, на жаль, не бажають займатися спортивними іграми на заняттях з фізичного виховання (рис. 3).

Підкреслимо, що майже всі ігрові види спорту є бажаними для опитаних студентів закладів вищої освіти, однак можливість функціонування всіх різновидів у закладах вищої освіти є не завжди доступною.

Висновки. Проаналізовано науково-педагогічний дискурс проблеми ролі рухової активності студентів у процесі використання засобів спортивних ігор на заняттях з фізичного виховання. Вказано, що специфіка організації освітнього процесу з фізичного виховання, наповненість змістового контенту освітньої програми підготовки майбутніх фахівців сприяє використанню широкого спектра засобів фізичної культури. З'ясовано, що більше половини опитаних студентів отримують найбільш позитивні емоції від занять спортивними іграми, і значно менший відсоток тих, хто займається легкою атлетикою, фітнесом, гімнастикою, плаванням, одностороннім, важкою атлетикою, пауерліфтингом, веслуванням – менше п'ятої частини опитаних студентів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні принципів розвитку рухової

активності студентів засобами спортивних ігор на заняттях з фізичного виховання у закладах вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базильчук О. В., Ребрини А. А., Столітенко С. В. та ін. Спортивні ігри : навч. посіб. Хмельницький : ХНУ, 2015. 471 с.
2. Бойчук Р. І., Ковцун В. І., Короп М. Ю., Белявський І. Л. Спортивні ігри в системі професійно-прикладної фізичної підготовки майбутніх фахівців нафтогазової справи. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки.* 2017. Вип. 143. С. 259–262.
3. Горобей М. П., Чалий О. С., Дерябкіна Т. В. Спортивні ігри як фактор формування культури здоров'я студентів. *Спортивні ігри.* 2017. № 2. С. 8–10.
4. Грибан Г.П. Життєдіяльність та рухова активність студентів : монографія. Житомир: Вид-во Рута, 2009. 594 с.
5. Оплетин А. А. Воспитание гуманных отношений между студентами на занятиях физической культурой. *Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта.* 2014. №3 (32). С. 86–92.
6. Савчук С. А., Хомич А. В. До питання про оздоровчі технології фізичного виховання студентів. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві.* 2010. № 2. С. 38–41.
7. Стасенко О. А. Дидактико-методичні

аспекти фізичного виховання студентів у вищих навчальних закладах. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2012. № 3. С. 153–157.

8. Хоменко А. О., Тимошенко В. В. Науково-методичні аспекти підвищення ефективності навчальних робочих програм з предмета “Фізичне виховання” у ВНЗ. *Духовність особистості : методологія, теорія і практика*. 2013. Вип. 2. С. 190–194.

9. Grygus I., Kuczer T. Optymalizacja sprawności fizycznej studentów z różnymi rodzajami autonomicznego układu nerwowego. *Journal of Health Sciences*. 2013. Vol. 3. № 10. S. 583–604.

10. Prusik K., Grygus I. Polepszenie poziomu fizycznego zdrowia studentów przy pomocy zaproponowanych ćwiczeń ruchowych z uwzględnieniem typu autonomicznego nerwowego systemu. *Journal of Health Sciences*. 2013. Vol. 3. № 5. S. 657–670.

REFERENCES

1. Bazylchuk O. V., Rebryny A. A., Stolitenko Ye. V. et al. (2015). *Sportywni i hry: navch. posibnyk* [Sports games: textbook]. Khmelnytskyi, 471 p. [in Ukrainian].

2. Boychuk, R. I., Kovtsun, V. I., Korop, M. Yu. & Bieliavskiy, I. L. (2017). Sportywni hry v systemi profesiyno-prikladnoyi fizychnoyi pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv naftohazovoyi spravy [The sports games in the system of professional and applied physical training of future oil and gas specialists]. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences*. Vol. 143. pp. 259–262. [in Ukrainian].

3. Horobey, M. P. (2017). Sportywni hry yak faktor formuvannya kultury zdorovya studentiv [Sports games as a factor in shaping the culture of student health]. *Sports games*. No. 2. pp. 8–10. [in Ukrainian].

4. Hryban, H.P. (2009). *Zhyttyediyalnist ta rukhova aktyvnist studentiv* [Life and physical activity of students]. Zhytomyr, 594 p. [in Ukrainian].

5. Opletin, A. A. (2014). *Vospitaniye gumannykh*

otnosheniy mezhdru studentami na zanyatiyakh fizicheskoy kulturoy [Education of humane relations between students in physical education classes]. *Pedagogical-psychological and medicobiological problems of culture and sports*. No.3 (32). pp. 86–92. [in Russian].

6. Savchuk, S. A. (2010). Do pytannya pro ozdorovchi tekhnolohiyi fizychnoho vykhovannya studentiv [On the question of health technologies of physical education students]. *Physical education, sports and health culture in modern society*. No. 2. pp. 38–41. [in Ukrainian].

7. Stasenko, O. A. (2012). Dydaktyko-metodychni aspekty fizychnoho vykhovannya studentiv u vyshchyykh navchalnykh zakladakh [Didactic and methodological aspects of physical education of students in higher educational institutions]. *Physical education, sports and health culture in modern society*. No. 3. pp. 153–257. [in Ukrainian].

8. Khomenko, A. O. (2013). Naukovo-metodychni aspekty pidvyshchennya efektyvnosti navchlynykh robochikh prohram z predmeta “Fizychno vykhovannya” u VNZ [The scientific and methodological aspects of improving the effectiveness of educational work programs on the subject of “Physical Education” in higher education]. *Spirituality of personality: methodology, theory and practice*. Vol. 2. pp. 190–194. [in Ukrainian].

9. Grygus, I. & Kuczer, T. (2013). Optymalizacja sprawności fizycznej studentów z różnymi rodzajami autonomicznego układu nerwowego [Optimization of physical fitness of students with different types of autonomic nervous system]. *Journal of Health Sciences*. Vol. 3. No. 10. pp. 583–604. [in Polish].

10. Prusik, K. & Grygus, I. (2013). Polepszenie poziomu fizycznego zdrowia studentów przy pomocy zaproponowanych ćwiczeń ruchowych z uwzględnieniem typu autonomicznego nerwowego systemu [Improving the level of physical health of students with the help of the proposed motor exercises, taking into account the type of autonomic nervous system]. *Journal of Health Sciences*. Vol. 3. No. 5. pp. 657–670. [in Polish].

Стаття надійшла до редакції 03.02.2022



“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



УДК 378:37.02

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.256020>

Світлана Вдович, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
доцент кафедри практичної психології та педагогіки
Львівського державного університету безпеки життєдіяльності
Ксенія Березяк, викладач кафедри практичної психології та педагогіки
Львівського державного університету безпеки життєдіяльності

ДОПИТАННЯ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ДИСЦИПЛІНИ “ПСИХОПЕДАГОГІКА БЕЗПЕКИ”

У статті розглянуто сутність поняття “психопедагогіка безпеки”, враховуючи актуальні нині проблеми життя і професійної діяльності людини, обґрунтовано зміст навчальної дисципліни “Психопедагогіка безпеки”. Психопедагогіку безпеки автор розглядає як систему психологічних та педагогічних знань про безпеку людини, спрямовану на підготовку особистості до безпечного життя та професійної діяльності. Особлива увага приділяється безпеці здоров'я, безпеці праці, психологічній безпеці особистості, зокрема формуванню її психологічної стійкості, соціальної, інформаційної та іншим видам безпеки людини.

Ключові слова: безпека людини; психопедагогіка; психопедагогіка безпеки; ризиконебезпечні професії; психолого-педагогічні знання; професійна підготовка.

Літ. 15.

**Svitlana Vdovych, Ph.D. (Pedagogy), Senior Research Fellow,
Associate Professor of the Practical Psychology and Pedagogy Department
Lviv State University of Life Safety**
**Kseniia Bereziak, Lecturer of the Practical Psychology and Pedagogy Department
Lviv State University of Life Safety**

ON THE MODERNIZATION OF THE CONTENT OF “PSYCHO-PEDAGOGY OF SECURITY” SUBJECT

The article considers the essence of the concept “psycho-pedagogy of security”, taking into account the current issues of human life and professional activity, and substantiates the content of “Psycho-pedagogy of security” subject. The author considers psycho-pedagogy of security as a system of psychological and pedagogical knowledge about human security, aimed at preparing the individual for a safe life and professional activity. The course of psycho-pedagogy of safety is designed to form the idea of safety and its types, the psychological mechanisms of occurrence and impact of dangers to life and professional activity of the individual; the skills of safe behavior, especially in extreme situations, the use of pedagogical methods to overcome and resist dangers; to bring up future specialists with the necessary personal qualities that will allow them to perform their professional duties with dignity, act correctly in extreme situations, interact effectively in the team, constantly develop and improve.

Particular attention is paid to the following issues: health security, which is one of the basic needs and depends on other types of security, between which there is a strong causal link; environmental and occupational safety, which contributes to the preservation of the employee's health by eliminating or minimizing the impact of hazardous and harmful factors of production; psychological security and the formation of psychological stability of the specialist, which will adequately respond to various external influences, behave in accordance with generally accepted norms and rules in society, feel protected, realize their inner potential, develop and self-improvement; social security, which consists in ensuring the appropriate level and quality of life, the formation of ideas about manipulative influences, mass behavior and its forms, the peculiarities of management and interaction of specialists; information security, which involves maintaining the availability, confidentiality and integrity of information, as well as protection from various influences on the human psyche and behavior and restrictions on freedom of choice.

Keywords: human safety; psycho-pedagogy; psycho-pedagogy of safety; dangerous professions, psychological and pedagogical knowledge, professional training.

Постановка проблеми. В умовах активної фази збройної агресії терористичних військ російської федерації проти мирного населення України особливо актуальними стають питання психопедагогіки безпеки людини, зокрема фахівців

ризиконебезпечних професій (військових, пожежників-рятувальників, правоохоронців, прикордонників) та ін.

Як відомо, безпека є однією з базових потреб людини й означає відсутність загрози її життю, здоров'ю та добробуту. В умовах небезпеки

особистість не може повною мірою забезпечити інші, вищі, потреби: соціальні (потребу в дружбі, сім’ї, інтимності, поваги, самоповаги та визнання); духовні (пізнавальні й естетичні потреби, потреби в саморозвитку і самоактуалізації, творчості, моральності), а також окремі фізіологічні (нижчі) потреби: у воді, їжі, сні. Тому кожна освічена людина повинна: усвідомлювати сутність і значення безпеки; знати і розуміти її психологічні та педагогічні основи; вміти передбачати небезпек їх уникати, правильно поводитися у небезпечних ситуаціях; створювати безпечні умови для власного життя і діяльності (у тому числі професійної) для навколишніх, які її оточують, а надто для дітей, людей похилого віку, людей з особливими потребами, а також для прийдешніх поколінь та всього суцього на планеті Земля; формувати в собі та в молодого покоління особистісні якості, які дозволяють безпечно жити і творити, виживати і допомагати іншим в екстремальних ситуаціях, долати кризові періоди в житті чи стосунках: відповідальність, моральність, поміркованість, раціональність, оптимізм, повага до інших, віра у власні сили, емпатійність, неконфліктність, прагнення до саморозвитку тощо.

У більшості закладів вищої освіти України питання безпеки людини вивчаються у таких навчальних дисциплінах, як “Безпека життєдіяльності”, “Цивільний захист”, “Охорона праці”. І. Сагайдак, Н. Авраменко та Н. Лутак, дослідивши стан і нормативно-правові засади викладання безпекознавчих дисциплін у ЗВО України, справедливо обурюються станом справ, оскільки незрозумілим є “те, що Кабінет Міністрів України ... практично відміняє вивчення у ЗВО України дисциплін, які безпосередньо пов’язані з безпекою людини. Причому, відміняє вже після початку бойових дій на сході і загостреної обстановки в країні”, тому “такі дисципліни, як “Безпека життєдіяльності”, “Основи охорони праці”, “Охорона праці в галузі”, “Цивільний захист” стали предметом “економії” годин для використання їх на користь інших дисциплін. Тобто, керівництво закладів освіти, скориставшись цією ситуацією, або взагалі відмінили, або об’єднали перелічені дисципліни, значно зменшивши години” [6, 218–219]. Війна на теренах України сьогодні підтверджує недоцільність і небезпечність такого рішення.

Значно ширший спектр безпекознавчих дисциплін вивчається у ЗВО, в яких готують фахівців ризиконебезпечних професій. Наприклад, у Львівському державному університеті безпеки життєдіяльності курсанти і студенти, які навчаються за освітньою програмою “Цивільний

захист”, вивчають такі дисципліни: “Навчання населення діям у надзвичайних ситуаціях”, “Надзвичайні ситуації на транспорті”, “Тактика дій у надзвичайних ситуаціях”, “Правознавство та правові засади цивільного захисту”, “Безпека потенційно небезпечних технологій та виробництв”, “Єдина державна система цивільного захисту”, “Інформаційні системи і технології у сфері цивільного захисту”, “Профілактична діяльність у сфері техногенної безпеки”, “Захист населення і територій у мирний час та особливий період” та багато інших. А майбутні практичні психологи – “Психопрофілактика професійного вигорання”, “Психологія кризових ситуацій”, “Психологія діяльності в особливих умовах”. Магістрам усіх спеціальностей пропонується до вивчення дисципліна “Психопедагогіка безпеки”.

Аналіз основних досліджень і публікацій.

Питанням безпеки життєдіяльності людини приділяється нині значна увага, зокрема підготовлено та видано багато підручників та навчальних посібників для вивчення дисципліни “Безпека життєдіяльності” (П. Атаманчук, Є. Желібо, Н. Заверуха, В. Заплатинський, О. Запорожець, О. Зацарна, В. Зацарний, О. Землянська, Д. Зеркалов, С. Ковжого, Т. Коніцула, О. Крюковська, О. Малько, В. Мендерецький, В. Михайлюк, Ю. Млавець, О. Мягченко, О. Панчук, А. Полежаєв, Н. Праховнік, В. Применко, Г. Пронюк, Н. Сердюк, Т. Стищенко, А. Толук, Б. Халмуратов, І. Хондак, В. Цапка, О. Чорна, З. Яремко та ін.).

Проблеми психопедагогіки були предметом вивчення таких дослідників, як: Н. Вишнякова, А. Демків, Л. Дяченко, І. Зязюн, М. Козяр, О. Кучерявий, О. Лавріненко, А. Литвин, Є. Литвиновський, В. Мозговий, Н. Нічкало, В. Пилипчук, С. Поляков, О. Столяренко, Е. Стоунс, Л. Фрідман, Н. Тализіна.

Мета статті – обґрунтувати зміст навчальної дисципліни “Психопедагогіка безпеки”, враховуючи актуальні нині проблеми життя і професійної діяльності людини.

Виклад основного матеріалу. Поняття “психопедагогіка” – відносно нове. До наукового обігу його ввів британський учений Е. Стоунс у 1979 р. [17], обґрунтувавши у праці “Психопедагогіка: психологічна теорія і практика навчання” як “застосування теоретичних принципів психології до практики навчання”, при цьому “навчання розглядається як вид експериментальної психології” [11, 21–22].

Натомість К. Горбунова, В. Курепін та К. Яблуновська визначають це поняття так: “Психопедагогіка (грец. *psyche* – душа й *paidagogice* (*país* (*paidos*) – дитина і *ago* – веду,

виховую) – наука про управління образами нашої свідомості, педагогічними процесами та явищами на основі інформації про психічні стани й властивості особистості. Це науковий напрям знання, який інтегрує цілий ряд галузей психології та педагогіки” [1, 108–109]. О. Старостіна зазначає, що “наразі психопедагогіка як наука перебуває в стадії концептуалізації. Вона трактується як поліструктурна, багаторівнева, соціально детермінована творча освіта, що функціонує як інтегральна психолого-педагогічна структура” [7, 85].

Детальний аналіз основних підходів науковців до психопедагогіки здійснила Л. Дяченко, на основі чого зробила такий висновок: “Психопедагогіка у їхніх працях має інтегрований характер і розглядається не лише як галузь прикладної науки. Центральним положенням є твердження про те, що основою сучасної педагогіки повинні бути досягнення психологічної науки, відповідно, будь-яка педагогічна діяльність і педагогічна дія зокрема, повинні здійснюватися на основі знань з психології. ... Сама педагогіка має стати психологічною, як у практичному, так і теоретичному вимірі. Кожен психолог повинен бути педагогом і кожен педагог зобов’язаний бути психологом” [3, 42]. Цілком погоджуємося зі згаданими вище дослідницями щодо інтегрованого характеру психопедагогіки, яка об’єднує в собі знання з педагогіки і психології.

Однією з перших праць, пов’язаних із психопедагогікою безпеки, став посібник О. Столяренка “Екстремальна психопедагогіка”, в якому систематизовано і розглянуто в нерозривному взаємозв’язку питання екстремальної психології та педагогіки, широко охоплено проблеми екстремальності в житті та професійній діяльності людей. Автор посібника чітко визначає психопедагогіку як “комплексне психолого-педагогічне прикладне знання, орієнтоване на вдосконалення роботи з людьми”, яка “передбачає тісно взаємопов’язані: дослідження психологічних феноменів, закономірностей та механізмів, властивих педагогічній роботі з людьми, підпорядковане інтересам її вдосконалення; детальне педагогічне опрацювання системи такої роботи (цілей, завдань, змісту, умов, форм, методичних технологій, забезпечення, регулювання, контролю, оцінки та ін.), яка суворо спирається на психологічні дослідження або суміщена з ними” [10, 3–4]. Екстремальна психопедагогіка, за О. Столяренком, – це “прикордонна між психологією та педагогікою, комплексна та взаємопов’язана система наукових психологічних

і педагогічних знань, яка має прикладну спрямованість та забезпечує максимально можливу на сучасному науковому рівні підготовку людей до впевнених дій в екстремальних ситуаціях життя та професійної діяльності та до забезпечення безпеки в них” [10, 29]. Її завданнями є ознайомлення студентів із психологічними характеристиками екстремальних ситуацій та вимогами до екстремальної підготовленості людини, фахівця; формування усвідомлення, що успіх діяльності та забезпечення безпеки в екстремальних ситуаціях суттєво залежить від кожної людини та її психолого-педагогічної підготовки; формування в особистості переконаності в можливості успішних дій в екстремальних ситуаціях за умов доброї підготовленості до них; ознайомлення студентів зі структурою і змістом компонентів екстремальної підготовленості та формування мотивації до якісного оволодіння ними; формування знань, умінь і навичок, необхідних для успішних дій і забезпечення безпеки в екстремальних ситуаціях; допомога студентам у розвитку необхідних звичок і якостей, які сприятимуть досягненню успіху та забезпеченню безпеки у будь-яких складних передбачуваних ситуаціях; підготовка спеціальних груп для згаджених, упевнених та надійних дій в екстремальних ситуаціях [10, 29–30].

У Львівському державному університеті безпеки життєдіяльності для майбутніх фахівців цивільного захисту М. Козяром розроблений і викладається курс “Психопедагогіка безпеки”, у якому професійно-психологічна підготовка розглядається інтегровано – як психологічна та педагогічна проблема. З одного боку, завдяки поєднанню “теоретичної, технічної, тактичної, фізичної, екстремально-психологічної, морально-вольової підготовки у курсантів формується психологічна готовність до діяльності в надзвичайних ситуаціях” (психологічний аспект), а з іншого – відбувається “пошук шляхів і засобів формування під час навчання як цієї психологічної готовності, так і всіх складових професійної компетентності” [4, 128], визначається потрібний напрям розвитку психічних процесів у курсантів, формуються відповідні психічні установки та необхідні професійні компетентності, які в майбутньому допомагають їм ефективно взаємодіяти й управляти в колективі (педагогічний аспект).

Окрім проблем педагогіки та психології, важливою складовою цього курсу мають бути також питання безпеки людини. В. Тихий визначає безпеку людини як “об’єктивний стан і суб’єктивне відчуття фізичної, майнової,

соціальної (матеріальної), психологічної і моральної захищеності людини, її прав і свобод. Людина перебуває в безпеці, коли вона, її права і свободи надійно захищені (забезпечені, гарантовані). Інакше кажучи, саме права і свободи людини та їх гарантії і забезпечують її безпеку. Адже права людини притаманні її природі, без них вона не може існувати як людська істота" [12, 36–37].

У цьому контексті нам імponує думка А. Демківа та Є. Литвиновського про те, що предметом психопедагогіки безпеки може стати "визначення законів та закономірностей формування мислення безпечної життєдіяльності, формування певного типу соціальної відповідальності за життєздатність себе та свого оточення" [2, 102]. Є. Литвиновський обґрунтовує власну концепцію повноцінного життя, яка полягає в балансі між тим, наскільки людина відчуває задоволення на відповідному етапі свого життя, і створюваною нею цінністю, та пропонує формулу для визначення коефіцієнта повноцінності життя, який залежить від інтегрального показника ідентифікації людини (набору здібностей), сукупності застосовуваних особистістю технологій життєдіяльності, рівня її самоідентифікації, вірогідності виникнення ризиків та ступеня їх усвідомлення.

Психопедагогіка безпеки – це система психологічних та педагогічних знань про безпеку людини, спрямована на підготовку особистості до безпечного життя і професійної діяльності.

На нашу думку, курс психопедагогіки безпеки має передусім сформувати у майбутніх фахівців уявлення про безпеку та її види (природну, екологічну, фізичну, біологічну, протиепідеміологічну, психологічну, соціальну, політичну, антивоєнну, антитерористичну, антикримінальну, антинаркотичну, техногенну, виробничу, побутову, транспортну, протипожежну, економічну, фінансову, майнову, правову, інформаційну, підприємницьку, безпеку здоров'я, честі та гідності, безпеку праці та ін.), про психологічні механізми виникнення та впливу небезпек на життя і професійну діяльність особистості; сформувати навички безпечної поведінки, у тому числі в екстремальних ситуаціях, застосування педагогічних методів для подолання та протистояння небезпекам; виховати у майбутніх фахівців необхідні особистісні якості, які уможливають гідно виконувати професійні обов'язки (працелюбність, активність, ініціативність, цілеспрямованість, рішучість, відповідальність, вимогливість до себе та інших, дисциплінованість, старанність, надійність), правильно діяти в екстремальних ситуаціях (стресостійкість, сміливість, самовладання, мужність, сила волі),

ефективно взаємодіяти в колективі (гуманність, комунікативність, товариськість, тактовність, порядність, чесність, об'єктивність, справедливість, милосердя, доброта, повага й довіра до людей, неконфліктність), постійно розвиватися і вдосконалюватися (допитливість, прагнення до пізнання нового, наполегливість, терплячість, впевненість у собі, самостійність, самокритичність).

Першою за пріоритетністю в Європейському союзі визнано безпеку здоров'я як один із найважливіших видів особистої безпеки людини. Вона є однією з базових потреб і залежить від інших видів безпеки, між ними існує стійкий причинно-наслідковий зв'язок, адже будь-які небезпеки (природні, техногенні, екологічні, соціальні чи психологічні) завжди відображаються на стані здоров'я людини. Тому в майбутніх фахівців необхідно сформувати: чітке уявлення про здоров'я як об'єктивний стан і суб'єктивне відчуття повного фізичного, душевного і соціального благополуччя, а не тільки як відсутність хвороб і фізичних дефектів (визначення ВООЗ) [8], про безпеку здоров'я як соматичну (тілесну) норму стану людини, самовідчуття нормального, звичного функціонування всіх систем власного організму з урахуванням природних вікових змін [13, 33]; уявлення про сутність, форми і способи застосування здоров'язбережувальних технологій у різних сферах життя і діяльності людини [16]; знання про шкідливий вплив на організм людини екстремальних ситуацій та способи захисту і протистояння; навички піклування про стан власного здоров'я та здоров'я оточення, ведення здорового способу життя, підтримання гарної фізичної форми тощо.

З безпекою здоров'я тісно пов'язані екологічна безпека та безпечні умови праці, які сприяють збереженню здоров'я працівника шляхом усунення або максимального зменшення впливу небезпечних та шкідливих чинників виробництва. Сучасні дослідники наголошують на необхідності "формування у молодого покоління системних, комплексних знань і компетентностей у царині охорони довкілля та екологічної етики задля досягнення сталого розвитку суспільства" [9, 116]. Нині можна говорити про появу окремої галузі знань – психопедагогіки праці, яка охоплює питання психолого-педагогічних особливостей працівників, організації та безпеки праці, питання психології та педагогіки підприємництва, психологічні механізми поведінки працівника на робочому місці, проблеми адаптації особистості до нових умов праці, профвідбору, мотивації до праці, професійного розвитку і вдосконалення,

трудова відносина між працівниками та працівників із керівництвом, авторитету керівника, а також проблеми працевголізму, професійного вигорання та моббінгу [14].

Адекватно реагувати на різноманітні зовнішні впливи, у тому числі в екстремальних ситуаціях, поводитися відповідно до загальноприйнятих у суспільстві норм і правил, почуватися захищеним, реалізувати внутрішній потенціал, розвиватися і самовдосконалюватися дозволяє психологічна безпека особистості, яка залежить від загальної національної безпеки, стану соціального середовища, в якому перебуває людина, а також від особистісних властивостей особистості та її психологічних станів. Екстремальні ситуації суттєво впливають на психологічну безпеку особистості. Прикладом цього є наукове дослідження І. Приходька, який визначає “психологічну безпеку особистості фахівця екстремального виду діяльності як складну багаторівневу динамічну систему, що відбиває ступінь психічної захищеності людини, її здатність підтримувати оптимальний рівень функціонування, можливість усувати зовнішні та внутрішні загрози, які виникають, зберігати на достатньо стійкому дієздатному рівні виконання службово-бойових завдань у звичайних та екстремальних умовах діяльності” [5, 118]. За результатами дослідження вченого, структура психологічної безпеки особистості фахівця екстремальних професій у звичайних та в екстремальних умовах діяльності суттєво відрізняється. Складовими психологічної безпеки у звичайних умовах є: морально-комунікативний, мотиваційно-вольовий, ціннісно-смысловий компоненти та внутрішній комфорт. Натомість в екстремальних умовах діяльності ця модель трансформується, зокрема з’являються такі нові структурні компоненти: морально-вольова урегульованість, стратегії подолання стресових ситуацій, ціннісно-смысловий компонент, посттравматичне зростання / регрес [5, 119–120]. Тому психологічна підготовка фахівців передбачає знання структури прийняття рішень в екстремальних ситуаціях і різноманітних типів нестандартних ситуацій. Для майбутніх фахівців у галузі безпеки людини важливим навиком при прийнятті рішень щодо виконання професійних завдань та підтримки особистої життєстійкості стає розрізнення стандартних, нестандартних та екстремальних для діяльності ситуацій. У стандартних ситуаціях спрацьовує репродуктивне (відтворювальне) мислення та дії за алгоритмом, у нестандартних та екстремальних – продуктивне (творче) мислення [15].

Зважаючи на це, особливо актуальним є

формування психологічної стійкості особистості, особливо майбутніх фахівців ризиконебезпечних професій, у процесі вивчення дисципліни “Психологія безпеки”. Цьому сприятиме вивчення сутності та видів екстремальних ситуацій, особливостей і закономірностей їхнього впливу на психіку особистості, факторів ризику в екстремальних ситуаціях, психологічних реакцій людей в екстремальних ситуаціях (тривога, стрес, позитивні та негативні зміни стану й активності людей в екстремальних ситуаціях, функціональні порушення психічної діяльності в мотиваційній, пізнавальній, емоційній та вольовій сферах, важкі психічні стани та психічні розлади при надзвичайних ситуаціях), вивчення особистісних особливостей та можливостей підвищення власної життєстійкості й екстремальної стійкості шляхом виховання відповідних особистісних якостей особистості: емоційно-вольових, моральних, пізнавально-інтелектуальних, комунікативних, фізичних та ін.

Не менш важливою для людини є соціальна безпека, яка полягає у забезпеченні належного рівня та якості життя (фінансово-економічна стабільність, соціальне, медичне та продовольче забезпечення, умови проживання, сімейні стосунки, доступ до освіти, культури та мистецтва, можливість вільно пересуватися, подорожувати, вільний доступ до інформації тощо) та визначає рівень моральності суспільства, що виражається у ставленні до незахищених категорій населення (дітей, сиріт, багатодітних родин, людей з особливими потребами, людей похилого віку). У цьому контексті “Психологія безпеки” покликана розкрити психолого-педагогічні особливості взаємодії з різними верствами населення, у тому числі з соціально вразливими людьми, з представниками різних вікових категорій, чинники впливу на них із метою забезпечення достойного життя.

Коли йдеться про соціальну безпеку, актуальними також є знання про маніпулятивні впливи, масову поведінку та її форми (чутки, паніку, протести, масову істерію тощо), про особливості управління та взаємодії фахівців у трудових відносинах.

Сучасне цифрове суспільство актуалізує проблему інформаційної безпеки особистості, яка передбачає збереження доступності, конфіденційності та цілісності інформації, а також захист від різноманітних впливів на психіку і поведінку людини й обмеження свободи її вибору. Тому в курсі психологія безпеки слід також вивчати особливості психологічного впливу засобів масової інформації, психолого-педагогічні основи

протистояння фейкам, дезінформації, пропаганді, формувати навички безпечного використання інтернету.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, психопедагогіку безпеки ми розглядаємо як систему психологічних та педагогічних знань про безпеку людини, спрямовану на підготовку особистості до безпечного життя і професійної діяльності. Курс психопедагогіки безпеки покликаний сформулювати в майбутніх фахівців уявлення про безпеку та її види, про психологічні механізми виникнення та впливу небезпек на життя і професійну діяльність особистості; сформувати навички безпечної поведінки та застосування педагогічних методів для подолання і протистояння небезпекам; виховати у курсантів і студентів професійно значущі особистісні якості, які сприятимуть ефективному виконанню службових обов'язків, правильним та швидким діям в екстремальних ситуаціях, належній взаємодії в колективі, постійному розвитку та самовдосконаленню. Особливу увагу слід приділити безпеці здоров'я, безпеці праці, психологічній безпеці особистості, зокрема формуванню її психологічної стійкості, соціальної, інформаційної та іншим видам безпеки людини. Подальші наукові дослідження будуть спрямовані на дослідження особливостей засвоєння студентами знань із психопедагогіки безпеки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горбунова К. М., Курепін В. М., Яблунівська К. О. Екологічна психологія та психопедагогіка у системі підготовки майбутніх викладачів аграрної галузі. Розвиток українського села – основа аграрної реформи в Україні : матеріали причорноморської регіональної науково-практичної конференції професорсько-викладацького складу, м. Миколаїв, 25–27 квітня 2018 р. Миколаїв : МНАУ, 2018. С. 107–111.
2. Демків А. М., Литвиновський Є. Ю. На шляху до предмета і методології “Психопедагогіки безпеки”. *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи* : Збірник наукових праць. Випуск 5. / За ред. М. М. Козяра, Н. Г. Ничкало. Львів: ЛДУ БЖД, 2017. С. 101–104.
3. Дяченко Л. М. Психопедагогіка як предмет наукового інтересу. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2014. № 2. С. 34–44.
4. Козяр М. М., Литвин А. В. Психолого-педагогічна підготовка фахівців цивільного захисту. *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи* : Збірник наукових праць. Випуск 5. / За ред. М. М. Козяра, Н. Г. Ничкало. Львів: ЛДУ БЖД, 2017. С. 126–132.
5. Приходько І. І. Психологічна безпека персоналу екстремальних видів діяльності: концепція, трансформаційна модель, методологія дослідження.

Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. 2015. №4 (29). С. 117–125.

6. Сагайдак І. С., Авраменко Н. Л., Лутак Н. Г. До питання про вивчення безпекознавчих дисциплін у ВНЗ країни. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. 2016. Вип. 135. С. 217–220.

7. Старостіна О. В. Педагогічна персоналія Едварда Стоунса як фундатора психопедагогіки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 31 (84). С. 85–89.

8. Статут (Конституція) Всесвітньої організації охорони здоров'я. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_599#Text (дата звернення: 02.02.2022)

9. Стецула Н. Екологізація освіти як ключова тенденція сталого розвитку суспільства. *Молодь і ринок*. 2020. №6–7 (185–186). С. 115–121.

10. Столяренко А. М. Экстремальная психопедагогика : Учеб. пособие для вузов. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 607 с.

11. Стоунс Э. Психопедагогика: психологическая теория и практика обучения / пер. с англ. Н. И. Осьмаков. Москва: Педагогика, 1984. 471 с.

12. Тихий В. П. Безпека людини: поняття, правове забезпечення, значення, види. *Вісник Національної академії правових наук України*. 2016. № 2 (85). С. 31–46.

13. Яценко В. О. інформаційні технології в забезпеченні безпеки життєдіяльності в умовах зростаючого міжнародного і державного тероризму. *Математичні машини і системи*. 2019. № 2. С. 27–42.

14. Karney J. E. Psychopedagogika pracy. Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy. Warszawa : Wydawnictwo Akademickie “Żak”, 2007. 449 s.

15. Khurtenko O., Bereziak K., Khavula R., Vdovichenko O., Onishchenko N. & Liebiedieva S. Psychological Analysis of Occupational Conditions in Extreme Environments and the Structure of Non-Standard Situations. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2020. No. 11(4). P. 132–148.

16. Kononets N., Zhamardiy V., Shkola O. Vdovych S., Kyzim P., Baticieva N., Vasylenko O. Formation of health saving competence of future fitness trainers through the intensification of their research work. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*. 2021. Vol. 12 (4). P. 80–89.

17. Stones E. Psychopedagogy: Psychological Theory and the Practice of Teaching. London : Methuen, 1979. 490 p.

REFERENCES

1. Horbunova, K. M., Kurepin, V. M. & Yablunovska, K. O. (2018). Ekologichna psykholohiia ta psykpedahohika u systemi pidgotovky maibutnix vykladachiv ahrarnoi haluzi [Ecological psychology and psychopedagogy in the system of training future teachers for the agricultural sector]. *Rozvytok ukrainskoho sela – osnova ahrarnoi reformy v Ukraini : materialy prychornomorskoj rehionalnoi nauково-praktychnoi konferentsii profesorsko-vykladatskoho skladu, m. Mykolaiv, 25–27 kvitnia 2018 r.* – Development of the Ukrainian

- countryside – the basis of agrarian reform in Ukraine: materials of the Black Sea regional scientific and practical conference of teaching staff, Mykolaiv, April 25–27, 2018. (pp. 107–111). Mykolaiv, [in Ukrainian].
2. Demkiv, A. M. & Lytvynovskiy, Ye. Yu. (2017). Na shliakhu do predmeta i metodolohii “Psykhopedahohiky bezpeky” [On the way to the subject and methodology of “Psycho-pedagogy of Security”]. *Information and communication technologies in modern education: experience, problems, prospects: Collection of scientific works*. Vol. 5. M. M. Koziar, N. H. Nychkalo (Ed.). Lviv, pp. 101–104. [in Ukrainian].
3. Diachenko, L. M. (2014). Psykhopedahohika yak predmet naukovoho interesu [Psycho-pedagogy as a subject of scientific interest]. *Theory and practice of social systems management*. No. 2, pp. 34–44. [in Ukrainian].
4. Koziar, M. M. & Lytvyn, A. V. (2017). Psykholohopedahohichna pidhotovka fakhivtsiv tsyvilnoho zakhystu [Psychological and pedagogical training of civil defense specialists]. *Information and communication technologies in modern education: experience, problems, prospects: Collection of scientific works*. Vol. 5. M. M. Koziar, N. H. Nychkalo (Ed.). Lviv, pp. 126–132. [in Ukrainian].
5. Prykhodko, I. I. (2015). Psykholohichna bezpeka personalu ekstremalnykh vydiv diialnosti: kontsepsiia, transformatsiina model, metodolohiia doslidzhennia [Psychological safety of personnel of extreme activities: concept, transformation model, research methodology]. *Current issues of sociology, psychology, pedagogy*. No. 4 (29), pp. 117–125. [in Ukrainian].
6. Sahaidak, I. S., Avramenko, N. L. & Lutak, N. H. (2016). Do pyttannia pro vyvchennia bezpekoznavchykh dystsyplin u VNZ krainy [On the issue of studying security disciplines at domestic universities]. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences*. Vol. 135, pp. 217–220. [in Ukrainian].
7. Starostina, O. V. (2013). Pedahohichna personaliia Edvarda Stounsya yak fundatora psykhopedahohiky [Pedagogical personality of Edward Stones as the founder of psycho-pedagogy]. *Pedagogy of creative personality formation in higher and general education*. Vol. 31 (84), pp. 85–89. [in Ukrainian].
8. Statut (Konstytutsiia) Vsesvitnoi orhanizatsii okhorony zdorovia [Statute (Constitution) of the World Health Organization]. Available at: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_599#Text. (Accessed 2 Feb. 2022) [in Ukrainian].
9. Stetsula, N. (2020). Ekolohizatsiia osvity yak kliuchova tendentsiia staloho rozvytku suspilstva [Greening of education as a key trend in sustainable development of society]. *Youth and market*. No. 6–7 (185–186), pp. 115–121. [in Ukrainian].
10. Stoliarenko, A. M. (2002). Yekstremalnaia psykhopedahohyka : Ucheb. posobyie dlia vuzov [Extreme psycho-pedagogy: manual for universities]. Moscow, 607 p. [in Russian].
11. Stones, E. (1984). Psykhopedahohyka: psykholohycheskaia teoriya y praktyka obuchenya [Psycho-pedagogy: psychological theory and practice of learning]. Trans. from English by N. I. Osmakov. Moscow, 471 p. [in Russian].
12. Tykhyi, V. P. (2016). Bezpeka liudyny: poniattia, pravove zabezpechennia, znachennia, vydy [Human security: concept, legal support, meaning, types]. *Bulletin of the National Academy of Legal Sciences of Ukraine*. No. 2 (85), pp. 31–46. [in Ukrainian].
13. Yashchenko, V. O. (2019). Informatsiini tekhnolohii v zabezpechenni bezpeky zhyttiediialnosti v umovakh zrostaiuchoho mizhnarodnoho i derzhavnoho teroryzmu [Information technologies in ensuring the safety of life under the conditions of growing international and national terrorism]. *Mathematical machines and systems*. No. 2, pp. 27–42. [in Ukrainian].
14. Karney, J. E. (2007). Psychopedagogika pracy. Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy [Work psychopedagogy. Selected issues of psychology and pedagogy of work]. Warszawa, 449 p. [in Polish].
15. Khurtenko, O., Bereziak, K., Khavula, R., Vdovichenko, O., Onishchenko, N. & Liebedieva, S. (2020). Psychological Analysis of Occupational Conditions in Extreme Environments and the Structure of Non-Standard Situations. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. No. 11 (4), pp. 132–148. [in English].
16. Kononets, N., Zhamardiy, V., Shkola, O. Vdovych, S., Kyzim, P., Batiieva, N. & Vasylenko, O. (2021). Formation of health saving competence of future fitness trainers through the intensification of their research work. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*. Vol. 12 (4), pp. 80–89. [in English].
17. Stones, E. (1979). Psycho-pedagogy: Psychological Theory and the Practice of Teaching. London : Methuen, 490 p. [in English].

Стаття надійшла до редакції 18.02.2022



“Майбутнє повинно бути закладене в сьогодні. Це називається планом. Без нього ніщо у світі не може бути гарним”.

Георг Крістоф Ліхтенберг
німецький вчений

“Навряд чи взагалі є щось гідніше, як вдосконалювати свій дух, увічнювати себе в своїх творіннях і дарувати їх нащадкам”.

Олесь Гончар
український письменник, літературний критик



УДК 378.011.3-051:78

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.253477>

Галина Стець, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри методики музичного виховання і диригування
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
Світлана Кишакевич, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри народних музичних інструментів та вокалу
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ ВЧИТЕЛЬСЬКИХ КАДРІВ У СФЕРІ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті висвітлено й охарактеризовано актуальні питання підготовки майбутніх вчителів-музикантів до педагогічної діяльності. На основі аналізу наукових праць українських вчених-педагогів доведено, що проблеми підготовки вчителя музичного мистецтва безпосередньо пов'язані зі стратегією розвитку музично-педагогічної освіти та впливають на інноваційні перетворення її змісту.

Зазначено, що ключовою проблемою забезпечення якісної музично-педагогічної освіти є питання формування педагогічної майстерності, компетентності та мобільності майбутнього вчителя-музиканта, що виявляється у здатності свідомо перебудовувати свою діяльність відповідно до запитів суспільства у сфері освітніх послуг.

Ключові слова: музично-педагогічна освіта; педагогічна майстерність; особистісно-орієнтований підхід; професійна підготовка; вчитель музичного мистецтва.

Лім. 10.

**Halyna Stets, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the
Methodology of Music Education Methods and Conducting Department
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
Kyshakevych Svitlana, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the
Folk Musical Instruments and Vocals Department,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University**

CURRENT PROBLEMS OF TRAINING QUALIFIED TEACHERS IN THE FIELD OF MUSIC ART

The article highlights and describes current issues of the future music teachers training in the field of pedagogical activity. Based on the analysis of scientific works of Ukrainian pedagogical scientists, it is proved that the problems of music teacher training are directly related to the strategy of music pedagogical education and affect the innovative transformation of its content.

It is noted that the key issue of quality music education is the formation of pedagogical skills, competence and mobility of future music teacher, which is manifested in his ability to consciously restructure his activities in accordance with the demands of society in the field of educational services.

It was found that the basis for the professional development of the future teacher of music art is the thorough music-theoretical knowledge acquired by him. Criteria for improving the pedagogical skills of future music teachers are highlighted.

The publication focuses on the impact of musical perception on the development of culture of future music teachers. It is emphasized that the humanization of each student's education should become the leading criterion of his success. It is proved that the personality-oriented approach promotes active stimulation of students to musical self-development and self-expression in modern and future life. The key to a teacher's professional success is the creative thinking, ability to quickly and creatively solve professional and pedagogical issues, the ability to express oneself individually.

The problem of training future music teachers in the field of working with student musical and instrumental groups is revealed, which consists in scientific substantiation of pedagogical bases of the researched process, designing competence model of music teacher as leader of student musical and instrumental collective.

Keywords: music and pedagogical education; pedagogical skills; personality-oriented approach; professional training; music teacher.

Постановка проблеми. У сучасних умовах модернізації українського суспільства змінюються вимоги до рівня та якості освітньої діяльності, зокрема у сфері підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва. Зміни, що відбуваються сьогодні в

музично-педагогічній освіті, передовсім торкнулися подолання технократичних тенденцій у фаховому становленні вчителя музичного мистецтва. Рельєфно простежується процес переходу від типової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до індивідуально-творчого характеру його фахового становлення.

Традиційний підхід до музично-педагогічної освіти спирався на актуалізацію предметної підготовки студентів, яка була кінцевою метою в ієрархії завдань підготовки вчительських кадрів у сфері музичного мистецтва. Розробка ж інноваційних підходів щодо музично-педагогічної освіти поставила перед фахівцями принципово нові вимоги, реалізація яких потребувала якісних змін у структурі, змісті й організаційних формах усієї системи музично-педагогічної освіти, а саме: а) оптимальне поєднання установок світової освітньої системи (без чого неможливо входження України у світове освітнє співтовариство); б) врахування регіональних потреб, що сприяє задоволенню регіонів країни у відповідних фахівцях; в) збалансоване співвідношення між загальноосвітньою та професійною підготовкою з точки зору обсягу та послідовності освоєння її змісту.

Таке реформатування музично-педагогічної освіти забезпечує її фундаментальність, результатом якої виступає компетентність та мобільність майбутнього вчителя-музиканта, що виявляється в його здатності свідомо перебудувати свою діяльність відповідно до запитів суспільства у сфері освітніх послуг.

Аналіз останніх досліджень. Питання професійної підготовки педагогічних кадрів для роботи в системі шкільної музичної освіти висвітлено в науково-методичному доробку теоретиків і практиків музичної педагогіки (С. Горбенка [1], Н. Гуральник, А. Козир, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалки [3], О. Ростовського [5; 6], О. Рудницької [7] та інших), а також їхніми учнями.

Присвячені цій проблемі дисертаційні дослідження. Так, розв'язанню проблем підготовки майбутніх учителів до музично-творчого розвитку учнів присвячена робота З. Сироти. Проблеми теорії та методики підготовки майбутнього вчителя до керівництва учнівськими музичними колективами досліджуються Л. Паньків. Т. Борисова розробила методичні підходи до підготовки майбутніх учителів музики до естетичного виховання школярів засобами музично-театрального мистецтва.

Однак, незважаючи на чисельні напрацювання з означеного питання, проблема не втратила актуальності, що зумовило вибір теми нашої

статті. Найвні дослідження виявляють значимість проблеми підготовки кваліфікованих фахівців у сфері музично-педагогічної освіти. Це актуалізує подальший аналіз концептуальних засад, теоретичних та практичних аспектів професійної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Метою статті є аналіз проблеми підготовки кваліфікованих вчительських кадрів у сфері музичного мистецтва задля систематизації думок, ідей та поглядів провідних учених-педагогів та визначення їхньої продуктивності й перспектив теоретичного осмислення означеної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Передовсім зазначимо, що лише кваліфікований фахівець з ґрунтовними знаннями та вміннями, здатний ефективно реалізувати свої професійні компетенції та особистісні якості у процесі музично-педагогічної діяльності. Здобуті студентом музично-теоретичні знання є основою для професійного становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва. Специфіка його підготовки в умовах педагогічного університету полягає у поєднанні прагматично-інформаційного навчання з цілеспрямованим розвитком потенційних можливостей (музичних здібностей, особистісних якостей) та педагогічної майстерності [8].

На думку І. Щербака, педагогічна майстерність вчителя формується і розвивається у процесі активної музично-педагогічної діяльності та не є природженою або успадкованою якістю. Лише шляхом цілеспрямованих наполегливих зусиль педагога над собою можна виробити у себе необхідні педагогічні якості. Досягнути цього можна, передовсім проводячи самостійну роботу з вивчення наукової та спеціальної літератури; відвідуючи науково-практичні, теоретичні, методичні конференції, семінари, вебінари, тренінги тощо; беручи участь у проведенні майстер-класів; вивчаючи та узагальнюючи досвід найкращих педагогів тощо. Основними критеріями удосконалення педагогічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва науковець вважає: поглиблення психолого-педагогічних і методичних знань; активізацію освітньої та громадянської діяльності, а також педагогічне і громадянське самовиховання та самоосвіту [10].

Сьогодні, коли система освіти не може стояти осторонь новітніх процесів, що відбуваються у суспільстві, підготовка та професійне вдосконалення кваліфікованих вчительських кадрів у сфері музичного мистецтва неможливе поза впровадженням комп'ютерних технологій. В умовах широкого використання засобів сучасних інформаційних технологій у навчально-виховному процесі значно

зростають вимоги до професійної підготовки вчителя, обсягу його знань, рівня загальної культури, мови тощо. Як зазначає Я. Топорівська, “оновлення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів передбачає конструювання цілісної науково-методичної системи, яка здатна реформувати його концептуальні, структурно-змістові, технологічні та організаційно-дидактичні засади” [9, 97].

Аналізуючи проблему професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, зосередимо увагу на її окремих теоретико-методологічних аспектах, які висвітлюються у працях українських учених-педагогів. Так, у навчальному посібнику О. Рудницької “Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти” дослідниця розробила психолого-педагогічну діагностику сприймання майбутніх вчителів та студентів музично-педагогічних факультетів, яка ґрунтується на концепції ієрархічної системи настанов. Автор зосереджує увагу на питанні впливу музичного сприймання на розвиток культури майбутнього вчителя музичного мистецтва [7].

Особливе зацікавлення викликає дослідження О. Ростовського, в якому представлено новий підхід до професійної підготовки вчителів музичного мистецтва. У навчальному посібнику “Музична педагогіка” розроблений автором курс “Музична педагогіка”, порівняно з курсом “Методика музичного виховання”, охоплює розширене коло теоретичних та практичних проблем музичного навчання і виховання, центральною ланкою яких є спрямування на теоретично-практичну підготовку майбутніх учителів, розвиток їхнього методичного мислення та вдосконалення педагогічної майстерності [5].

Розмірковуючи над питанням взаємодії викладача і студента в навчальному процесі, О. Ростовський підсумовує, що “досягнення мети професійної підготовки майбутніх учителів передбачає залучення студентів до навчальної діяльності за допомогою різноманітних методів і прийомів. Разом зі змістом навчальної програми вони утворюють відповідну методику викладання певної дисципліни... Саме діяльність викладача і студента, їх власна активність мають бути основою музично-педагогічної освіти... Саме в активності студентів полягає величезний потенціал розвитку їх художньо-творчих і пізнавальних здібностей” [6, 19–20]. Особливий акцент науковець робить на гуманізації навчання кожного студента, яка повинна бути провідним критерієм його успішності; наголошує, що формування особистості майбутнього вчителя

музичного мистецтва складає основу музично-педагогічної освіти [6].

У контексті теми нашої статті цікавою є навчально-методична праця С. Горбенка “Навчально-наукова діяльність студентів з “Методики музичного виховання”, в якій розглядаються актуальні проблеми підготовки майбутнього вчителя музики на основі особистісного підходу. За твердженням автора, особистісно-орієнтований підхід сприяє активному стимулюванню студентів до музичного саморозвитку та самовираження в сучасній та майбутній життєдіяльності. Основою організації особистісно-орієнтованої музичної освіти є творчість, актуалізація життєвого досвіду студентів, врахування їхніх інтересів, здібностей, характеру музичного мислення та диференціація навчального музичного матеріалу [1].

На особистісному розвитку у підготовці кваліфікованих вчительських кадрів у сфері музичного мистецтва наголошують і Ж. Карташова та М. Кузів. За твердження науковців, запорукою професійного успіху педагога є його творче мислення, вміння швидко та креативно вирішувати професійно-педагогічні питання, здатність до індивідуального самовираження. На думку авторів, “особливістю професійної діяльності вчителя музичного мистецтва є наявність у педагога художньо-творчого начала, яке проявляється в умінні креативно проводити уроки, позакласні заходи, зацікавлювати дітей музичною діяльністю, впроваджувати інноваційні методи та прийоми. Педагог яскраво проявляється саме у виконавчій діяльності. Проведення уроку музики й музичного заняття неможливе без широкого використання різних форм виконавства: співу, диригування, гри на музичному інструменті тощо. Ця діяльність педагога розкриває багато можливостей для виявлення власної творчості, розвиває самостійність, створює накопичення педагогічного досвіду й інше” [2, 146].

Новий підхід у розв’язанні наукової проблеми підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва у сфері роботи з учнівськими музично-інструментальними колективами запропонувала Т. Пляченко, який полягає в науковому обґрунтуванні педагогічних засад досліджуваного процесу, проектуванні компетентнісної моделі вчителя музичного мистецтва як керівника учнівського музично-інструментального колективу. Впровадження такого підходу в навчальний процес забезпечить успішність підготовки кваліфікованих вчительських кадрів до роботи з учнівськими оркестрами та інструментальними ансамблями. Автором систематизовано зміст і визначено

складові методики роботи майбутнього вчителя музичного мистецтва з такими колективами; встановлено показники та критерії, а також рівні сформованості оркестрово-методичної компетентності у студентів. Водночас розроблено й експериментально доведено ефективність організаційно-методичної системи підготовки майбутнього вчителя музики до роботи з учнівськими музично-інструментальними колективами [4].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи вищезазначене, можемо стверджувати, що сучасний вчитель музичного мистецтва повинен бути різносторонньо освічений: добре володіти інструментом – для роботи з учнівськими музично-інструментальними колективами; бути обізнаним у сфері застосування сучасних інформаційних технологій, адже цього вимагає сьогодення; постійно вдосконалюватись, відвідуючи різноманітні семінари, вебінари, тренінги, беручи участь у проведенні майстер-класів тощо.

На основі аналізу наукових праць українських учених-педагогів здійснено узагальнення теоретичних та практичних проблем підготовки вчителя музичного мистецтва, які безпосередньо пов'язані зі стратегією розвитку музично-педагогічної освіти та впливають на інноваційні перетворення її змісту. Виділені та охарактеризовані теоретичні праці вітчизняних теоретиків і практиків музичної педагогіки мають змістову наповненість та сприяють ефективному оновленню професійної підготовки кваліфікованих вчительських кадрів у сфері музичного мистецтва.

Перспективи подальших наукових розвідок означеної проблеми вбачаємо у вивченні нових форм та методів підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, що сприятиме подальшому розвитку теорії та методики музично-педагогічної освіти. Окреслення дослідницьких перспектив з одночасним виявленням вже досягнутого може стати поштовхом для виникнення нових цікавих наукових ідей, нових концептуальних підходів у реалізації різноманітних інноваційних проєктів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горбенко С.С. Навчально-наукова діяльність студентів з “Методики музичного виховання” : навчально-методичний посібник. НПУ ім. М.П. Драгоманова. Київ : Освіта України, 2010. 180 с.
2. Карташова Ж.Ю., Кузів М.В. Компетентнісно орієнтований підхід до підготовки вчителя музичного мистецтва : проблеми теорії та практики. Інноваційна педагогіка. Вип. 38. 2021. С. 144–147.
3. Падалка Г.М. Актуальні проблеми професійної підготовки вчителя музики. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Київ : НПУ, 2000. Вип. 1 С. 9–20.

4. Пляченко Т.М. Педагогічні засади підготовки майбутнього вчителя музики до роботи з учнівськими музично-інструментальними колективами : автореф. дис ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2011. 36 с.

5. Ростовський О.Я. Музична педагогіка. Навчальні програми, методичні рекомендації та матеріали : навчальний посібник. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2008. 191 с.

6. Ростовський О.Я. Професійна підготовка майбутніх учителів музики: проблеми і перспективи URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/Rostovskyi> (дата звернення: 09.02.2022 р.)

7. Рудницька О.П. Музика і культура особистості : проблеми сучасної педагогічної освіти : навчальний посібник. Київ : ІЗМН, 1998. 248 с.

8. Стець Г.В. Структура професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал. 2017. №7 (150). С. 20–25.

9. Топорівська Я.В. Методичні аспекти підготовки педагогів-музикантів до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності. Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал. 2010. №5 (64). С. 97–101.

10. Щербак І.В. Підготовка вчителя музичного мистецтва до громадянського виховання : навчально-методичний посібник. Миколаїв : Іліон, 2018. 200 с.

REFERENCES

1. Horbenko, S.S. (2010). *Navchalno-naukova diialnist studentiv z “Metodyky muzychnoho vykhovannia” : navchalno-metodychnyi posibnyk [Educational and scientific activity of students on “Methods of music education” : educational and methodical manual]*. Kyiv, 180 p. [in Ukrainian].
2. Kartashova, Zh.Iu. & Kuziv, M.V. (2021). *Kompetentnisno oriientovanyi pidkhid do pidhotovky vchytelia muzychnoho mystetstva : problemy teorii ta praktyky [Competence-oriented approach to music teacher training: problems of theory and practice]*. *Innovative pedagogy*. Vol. 38. pp. 144–147. [in Ukrainian].
3. Padalka, H.M. (2000). *Aktualni problemy profesiinoi pidhotovky vchytelia muzyky [Current problems of music teacher training]*. *Scientific Journal. Series 14. Theory and methods of art education*. Kyiv. Vol. 1 pp. 9–20. [in Ukrainian].
4. Pliachenko, T.M. (2011). *Pedahohichni zasady pidhotovky maibutnoho vchytelia muzyky do roboty z uchnivskymy muzychno-instrumentalnymy kolektyvamy [Pedagogical principles of preparing future music teachers to work with student music and instrumental groups]*. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv, 36 p. [in Ukrainian].
5. Rostovskyi, O.Ia. (2008). *Muzychna pedahohika. Navchalni prohramy, metodychni rekomendatsii ta materialy : navchalnyi posibnyk [Music pedagogy. Curricula, guidelines and materials: a textbook]*. Nizhyn, 191 p. [in Ukrainian].
6. Rostovskyi, O.Ia. *Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv muzyky: problemy i perspektyvy [Professional training of future music teachers: problems and prospects]*.

САМООЦІНЮВАННЯ ПЕДАГОГОМ ВЛАСНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЕЛЕМЕНТ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Available at: <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/Rostovskyi> (Accessed 09 Feb. 2022). [in Ukrainian].

7. Rudnytska, O.P. (1998). *Muzyka i kultura osobystosti: problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity: navchalnyi posibnyk* [Music and culture of personality: problems of modern pedagogical education: a textbook]. Kyiv, 248 p. [in Ukrainian].

8. Stets, H.V. (2017). *Struktura profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva* [The structure of professional competence of the future teacher of music art]. *Youth and market: a monthly scientific and pedagogical journal*. No. 7 (150). pp. 20–25. [in Ukrainian].

9. Toporivska, Ya.V. (2010). *Metodychni aspekty pidhotovky pedahohiv-muzykantiv do vykorystannia kompiuternykh tekhnolohii u profesiinii diialnosti* [Methodological aspects of training music teachers to use computer technology in their professional activities]. *Youth and market: a monthly scientific and pedagogical journal*. No. 5 (64). pp. 97–101. [in Ukrainian].

10. Shcherbak, I.V. (2018). *Pidhotovka vchytelia muzychnoho mystetstva do hromadianskoho vykhovannia: navchalno-metodychnyi posibnyk* [Preparing a music teacher for civic education: a textbook]. Mykolaiv, 200 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 09.02.2022

УДК 371.146

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.256021>

Світлана Воронова, кандидат педагогічних наук, завідувач науково-методичної лабораторії розвитку та якості освіти кафедри освітньої політики КЗВО “Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради”

САМООЦІНЮВАННЯ ПЕДАГОГОМ ВЛАСНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЕЛЕМЕНТ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

У статті проаналізовано поняття “самооцінювання”, “самооцінювання педагогом власної діяльності” в науково-педагогічних дослідженнях. Визначено етапи самооцінювання педагогом власної діяльності: організаційний, основний, завершальний. Описано комплексний підхід до самооцінювання педагогічної діяльності педагогів (вимоги, критерії, індикатори, інструменти). Запропоновано результати дослідження на виявлення у педагогів загального рівня компетентностей і вміння здійснювати самооцінювання діяльності з урахуванням Професійного стандарту вчителя. Проаналізовано психологічну, емоційно-етичну та організаційну компетентності. Доведено, що результати самооцінювання педагогом власної діяльності безпосередньо впливають на якість освітнього процесу в закладі освіти.

Ключові слова: самооцінювання; самооцінювання педагогом власної діяльності; психологічна компетентність; емоційно-етична компетентність; організаційна компетентність.

Лит. 13.

Svitlana Voronova, Ph.D. (Pedagogy), Head of the Scientific-Methodical Laboratory of Development and Quality of Education of the Department of Educational Policy PHEI “Odesa Academy of Continuing Education of Odesa Regional Council”

SELF-ASSESSMENT OF THE TEACHER’S OWN ACTIVITY AS AN ELEMENT OF QUALITY ASSURANCE OF THE EDUCATIONAL PROCESS

The article analyzes the concept of “self-assessment”, “self-assessment of the teacher’s own activities” in scientific and pedagogical research. The teacher’s self-assessment of his own activity is defined as a procedure for ensuring the quality of pedagogical activity by means and tools that allow you to determine the level of efficiency of activity and identify problems at each stage. The stages of self-assessment of the teacher’s own activity are determined: organizational, basic, and final. A comprehensive approach to self-assessment of pedagogical activity of teachers (requirements, criteria, indicators, tools) is described.

The results of the research are offered to identify the teachers’ general level of competencies and capacities; self-assessment of activities is carried out. The professional standard of the teacher is taken into account. Psychological, emotional, ethical and organizational competencies are analyzed. It is proved that the formation of psychological competence for teachers is influenced by motivation for activity, emotional and ethical competence – procrastination, organizational competence – timing in personal life and activity. The factors that motivate and demotivate the teacher to professional development are established. The factors of procrastination are found out: fear of the future, anxiety, perfectionism, focusing on details and forgetting about time constraints, time motivation, when there are high expectations and personal interest but minimum of time. The problems faced by teachers in the process of organizing their own activities are outlined. It is proved that timing skills allow the teachers to optimize time spent on preparation and decision-making, to outline and implement strategic and tactical goals, to perform

tasks. It is proved that the results of self-assessment of the teacher's own activity directly affect the quality of the educational process in the educational institution.

Keywords: *self-assessment; self-assessment of the teacher's own activities; psychological competence; emotional and ethical competence; organizational competence.*

Постановка проблеми. Якість надання освітніх послуг залежить від багатьох чинників, одним з яких виступає самооцінювання педагогом власної діяльності. Самооцінювання допомагає педагогу будувати власну траєкторію розвитку, ставати більш автономним у виборі підвищення кваліфікації, розширює можливості та точність оцінювання здобувачів освіти, посилює застосування методів самооцінювання з боку здобувачів освіти, допомагає керувати своїм навчанням, що підвищує рівень свідомості щодо навчання, робочу атмосферу в класі та якість навчання здобувачів освіти.

Проте сьогодні ще залишається тенденція тяжіння до процесів оцінювання, де перевага надається оцінюванню суджень, балам та складанню рейтингів і мало приділяються уваги саме процесам самооцінювання. У зв'язку з цим питання, пов'язані з проблемою самооцінювання педагогом власної діяльності, є актуальними як з теоретичної, так і з практичної точок зору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій доводить, що питанням самооцінювання діяльності приділяється певна увага. Науковці Л. Божович, Р. Віклунд, С. Дюваль, А. Захарова, А. Ліпкіна досліджували процес самооцінювання, виокремлюючи фази його здійснення: А. Андрущенко, О. Дубасенюк, В. Кремень, А. Хуторської – застосування інноваційних форм і методів у процесі самооцінювання. Питання самооцінювальної навчальної діяльності у вищій школі розглядали Д. Літл, М. Мюллер, О. Карп'юк, С. Пазухіна, О. Проселкова. Н. Прутулик вивчалася питання організації систематичного поточного самооцінювання майбутніх вчителів на практичних заняттях та було запропоновано педагогічні умови для самооцінювання. Критерії щодо самооцінювання індивідуального внеску в дискусію розробляли О. Карпівич, Т. Краснова; питання самооцінювання освітніх та управлінських процесів в закладі освіти – Ю. Вергун, В. Громовий, Р. Гурак.

Діагностичний інструментарій для самооцінювання діяльності педагогів розробляли такі науковці, як О. Бондарчук (“Методика дослідження мотивації професійного і особистісного зростання”), Л. Мацко (тест “Визначення рівня самоактуалізації особистості”), І. Нікішина (методика “Здібності педагога до творчого саморозвитку”), А. Реан (методика “Вивчення мотивації професійної діяльності”), Є. Рогов (методика “Оцінка

професійної діяльності педагога”), М. Рокич (методика “Ціннісні орієнтації”), Л. Ромадіна (“Програма виявлення рівня педагогічної майстерності”), Л. Смольська (методика “Професійна саморефлексія педагога”), М. Фетіскін (“Методика діагностики реалізації потреб у саморозвитку”), Л. Шикер (“Методика дослідження рівнів особистісного саморозвитку вчителів закладів загальної середньої освіти”), Державна служба якості освіти України (анкета самооцінювання педагога). Варіант діаграми діагностичного самооцінювання в рамках положень ISO 9004:2009 запропонував В. Новіков.

Мета статті – виявити особливості самооцінювання педагогом власної діяльності та з'ясувати його вплив на якість освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до Закону України “Про освіту”, кожний заклад освіти має побудувати внутрішню систему забезпечення якості освіти, що спрямована на якісне надання освітніх послуг та постійне і послідовне підвищення якості освіти [5]. У цьому контексті процеси самооцінювання виходять на провідні позиції, оскільки завдяки цьому можна оперативно реагувати на виклики, з'ясувати “додану вартість”, відстежити якісні зміни, розробити стратегію розвитку закладу освіти.

Самооцінювання у світовій практиці розуміється як всебічний та систематичний аналіз ступеня зрілості особистості, тобто здатності досягати поставлені цілі. В. Сафін розглядає самооцінювання як процес зіставлення, порівняння, аналіз і синтез окремих властивостей, а також потреб, здібностей щодо певного еталону, яким можуть виступати властивості окремих людей, власний досвід, очікувані результати [6].

З боку закладу освіти самооцінювання розглядається як спільний, інклюзивний та рефлексивний процеси внутрішньої перевірки діяльності школи, що спрямований на поліпшення якості навчання здобувачів освіти. Самооцінювання ґрунтується на доказах і передбачає збір інформації з різних джерел з метою формулювання висновків як підстави для ухвалення управлінських рішень щодо розвитку закладу [12].

Як вважає В. Громовий, що самооцінювання – це не разова подія, а процес, який має бути безперервним та стати постійною складовою професійного життя усіх співробітників закладу освіти, тобто здійснюватися щорічно. Кожний педагог повинен мати для виконання цієї роботи

САМООЦІНЮВАННЯ ПЕДАГОГОМ ВЛАСНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЕЛЕМЕНТ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

час, опанувати способи відстеження якості, здобуття нових компетенцій задля вміння критично оцінити свою педагогічну діяльність [3].

Державна служба якості освіти України визначає самооцінювання як “процедуру вивчення, оцінювання освітніх і управлінських процесів, що проводиться у закладі освіти з метою визначення ефективності функціонування внутрішньої системи та подальшого планування розвитку закладу” [1]. До самооцінювання освітніх процесів входить самооцінювання педагогічної діяльності педагогічних працівників.

Отже, самооцінювання педагогом власної діяльності – це процедура забезпечення якості педагогічної діяльності засобами та інструментами, що дають змогу визначити рівень ефективності діяльності та виокремити проблеми на кожному її етапі. Таке самооцінювання має на меті, по-перше, критично й адекватно оцінити особистісні та професійні якості, педагогічну діяльність (теоретичні знання, практичні вміння і навички, дії, ставлення, прагнення до самовдосконалення), по-друге, оцінити готовність педагога до підвищення кваліфікації, по-третє, використовувати означений метод у власній педагогічній діяльності під час самооцінювання здобувачів освіти.

Важливо розуміти, що результати самооцінювання педагогом власної діяльності безпосередньо впливають і на якість освітнього процесу в закладі освіти, оскільки вони використовуються для визначення слабких і сильних сторін педагогічної діяльності з метою виявлення пріоритетних напрямів планування педагогом вдосконалення власної педагогічної діяльності та реалізації наміченого розвитку.

Процес самооцінювання педагогом власної діяльності можна розділити на три етапи. Першим є організаційний, на якому відбувається визначення мети, вибір напрямку та інструментарію самооцінювання; другий етап – основний (безпосередньо процес самооцінювання); третій – завершальний, на якому здійснюється управління результатами проведеного самооцінювання та рефлексія. Самооцінювання педагогом передбачає системний і комплексний підхід до аналізу власної діяльності.

Комплексний підхід до самооцінювання педагогічної діяльності педагогічних працівників запропонувала Державна служба якості освіти України (вимоги, критерії, індикатори, інструменти) [1].

Самооцінювання за вимогою “Ефективність планування педагогом своєї діяльності” здійснюється з урахуванням таких критеріїв, як: планування діяльності та аналіз її результативності; застосування освітніх технологій, що спрямовані

на формування ключових компетентностей і наскрізних умінь здобувачів освіти; участь у формуванні та реалізації індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів освіти; створення або використання освітніх ресурсів; сприяння формуванню суспільних цінностей у здобувачів освіти; використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі [1].

Методами збору інформації для самооцінювання виступають: вивчення документації (календарно-тематичні та індивідуальні навчальні плани, плани методичних комісій, протоколи засідань педрад, накази, аналіз методичних розробок, публікацій, ознайомлення зі створеними освітніми ресурсами (електронні презентації, методичні розробки, відеоматеріали, веб-сайти, блоги), планами підвищення кваліфікації), опитування (анкета для педагогів, здобувачів освіти), спостереження (за проведенням навчальних занять та позаурочних заходів) [1].

Самооцінювання за вимогою “Підвищення професійного рівня і педагогічної майстерності педагогів” здійснюється з урахуванням таких критеріїв, як: сприяння формуванню, забезпеченню власного професійного розвитку і підвищення кваліфікації; здійснення інноваційної діяльності, участь в інноваційних проєктах, залучення до роботи як освітнього експерта.

Методами збору інформації для самооцінювання виступають: документації (план підвищення кваліфікації педагога, свідоцтво та сертифікати про підвищення кваліфікації, освітніх експертів, протоколи засідань педагогічної ради, річний план роботи закладу освіти, публікації педагогів), опитування (анкета для педагогів), спостереження (за проведенням навчальних занять) [1].

Самооцінювання за вимогою “Налагодження співпраці зі здобувачами освіти, їх батьками” здійснюється з урахуванням таких критеріїв, як: дія на засадах педагогіки партнерства; співпраця з батьками здобувачів освіти з питань організації освітнього процесу, забезпечення постійного зворотного зв'язку; застосування практики педагогічного наставництва та інших форм професійної співпраці [1].

Методами збору інформації для самооцінювання виступають: вивчення документації (накази, протоколи засідання педагогічної ради, план методичної роботи), опитування (анкета для педагогів, здобувачів освіти, батьків), спостереження (за проведенням навчальних занять, позаурочних заходів), інтерв'ю (з представниками учнівського самоврядування) [1].

Самооцінювання за вимогою “Організація педагогічної діяльності та навчання здобувачів

САМООЦІНЮВАННЯ ПЕДАГОГОМ ВЛАСНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЕЛЕМЕНТ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

освіти на засадах академічної доброчесності” здійснюється з урахуванням таких критеріїв як: дотримання академічної доброчесності; сприяння дотриманню академічної доброчесності здобувачами освіти [1].

Методами збору інформації для самооцінювання виступають: вивчення документації (Положення про академічну доброчесність, протоколи засідань педагогічної ради, методичних комісій, матеріали контрольних та самостійних робіт), опитування (анкета для педагогів, здобувачів освіти), спостереження (за проведенням навчальних занять, позаурочних заходів) [1].

На процеси самооцінювання педагогом власної діяльності впливає прийнятий у 2020 р. Професійний стандарт вчителя [4]. З метою виявлення загального рівня компетентностей і вміння здійснювати самооцінювання діяльності, на базі КЗВО “Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради” було проведено дослідження, учасниками якого стали педагоги закладів загальної середньої освіти. У дослідженні брали участь 46 педагогів закладів освіти, які мали вищу освіту та певний педагогічний (6–10 років – 11%, 11–15 років – 24 %, 16–20 років – 41 %, 21–30 років – 17%, понад 30 років – 7 %) стаж роботи. Тобто можна стверджувати, що група була сформована із досвідчених педагогів.

Професійним стандартом (2020) визначено основні компетентності (загальні та професійні), якими має володіти педагог для забезпечення якості освітнього процесу [4]. Звертають на себе увагу такі компетентності, як психологічна, емоційно-етична, організаційна.

Психологічна компетентність визначена як “здатність формувати мотивацію учнів та організувати їхню пізнавальну діяльність” [4]. У формуванні цієї компетентності педагог передовсім звертає увагу на власну мотивацію до діяльності. Тому під час самооцінювання педагогам було запропоновано шляхом ранжування за ступенем значущості визначити чинники, що мотивують та демотивують їх до професійного розвитку. З поміж мотивувальних чинників запропоновано такі: довіра, методична робота в закладі освіти, навчання на курсах підвищення кваліфікації, приклад колег, організація роботи в закладі освіти, підтримка керівництва, впровадження інновацій, можливість креативно підходити до виконання завдання, самоосвіта, умови праці, інтерес до роботи, можливість отримати визнання в колективі. Чинниками, що демотивують – відсутність підтримки та допомоги з боку керівництва, розчарування від невдач, стан здоров’я, власна інерція, відсутність

в колективі об’єктивної інформації про себе, нестача часу, нездорова конкуренція в колективі, обмежені ресурси.

Результати ранжування показали, що серед мотивувальних педагоги на перше місце поставили інтерес до роботи, на друге – підтримку керівництва, на третє – самоосвіту. Чинники, що демотивують: на першому місці – стан здоров’я, на другому – нестача часу, на третьому – відсутність підтримки та допомоги з боку керівництва. Під час обговорення результатів, педагоги розробили заходи, що допоможуть їм змінити демотивувальні чинники на мотивуючі.

Емоційно-етична компетентність визначається як “здатність усвідомлювати особисті відчуття, почуття та емоції, потреби, керувати власними емоційними станами” [4]. На формування цієї компетентності впливає прокрастинація. Науковці (Дж. Баторі, Я. Варваричева, К. Лей, Н. Мілграм, Д. Моурер, П. Стіл) прокрастинацію визначають як свідоме відкладання людиною дій, що заплановані; добровільне, ірраціональне відкладання запланованих дій, попри те, що це буде мати негативні наслідки для особистості [2; 10; 11; 13]. Отже, прокрастинація для педагога – це систематичне відкладання термінових, важливих справ, прийняття рішень, при якому проявляються негативні емоції, що призводить до погіршення ситуації або результату діяльності.

Залежно від стратегії поведінки людини в умовах невизначеності або стресової ситуації науковці (Дж. Феррари, Дж. Джонсон, В. Мак Каун) виокремили типологію прокрастинації [9]. Прокрастинаторами можуть бути “шукачі гострих відчуттів”, які отримують задоволення та поповнюють енергетичні сили від виконання роботи в останню мить; “нерішучі”, які не бажають брати на себе відповідальність за результат, а тому постійно відтермінують виконання завдання, оскільки неприйняте рішення – відсутність можливості допустити помилку та отримати негативний результат; “уникаючі”, які намагаються уникнути небажаних завдань і, відповідно, отримати позитивні або негативні відгуки від оточуючих.

Для виміру рівня загальної прокрастинації педагогам була запропонована методика “Шкала загальної прокрастинації К. Лей” (General Procrastination Scale), що допомагає визначити ступінь схильності відкладати справи “на потім” [10]. За п’ятибальною шкалою педагоги оцінювали 20 тверджень, що стосувалися поведінки в різних ситуаціях. Результати за “Шкалою загальної прокрастинації К. Лей” показали таке. Дуже низький рівень прокрастинації

САМООЦІНЮВАННЯ ПЕДАГОГОМ ВЛАСНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЕЛЕМЕНТ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

мають 15 % респондентів, низький – 24 %, середній – 35 %, високий – 20 %, дуже високий рівень – 6 %. Оскільки Шкала має біполярне значення, то можна стверджувати, що високі значення у респондентів показують їхню схильність відкладати справи “на потім”, а низькі значення – робити все “не зволікаючи”, а в деяких випадках навіть імпульсивно. За Шкалою загальної прокрастинації оптимальним вважається показник із середнім значенням, коли педагог у певних випадках спостерігає у себе відкладання справ, проте ця схильність не впливає на його розвиток та процес прийняття рішення.

Педагоги вважають найважливішими чинниками прокрастинації страх перед майбутнім, тривожність, перфекціонізм, коли під час певної роботи педагог концентрує увагу на деталях та забуває про часові обмеження, часову мотивацію, коли є високі очікування та особиста зацікавленість і на досягнення виділяється мінімум часу. Для з’ясування проявів прокрастинації, що найчастіше виникають, педагоги склали “карту прокрастинації”. До такої карти увійшли: море Невизначеності, бухта Онлайн-покупки, озеро Перерви на каву, ліс Соціальні мережі, гори Комп’ютерні ігри, пагорб Серіали, річка Виправдання, долина Термінове прибирання, гора Відволікання, зона комфорту, пляж Фантазії, пустеля Відпочинок, острів Добрі наміри, місто Перекладання речей, галявина Можливо.

У професійному стандарті організаційна компетентність педагога визначається як “здатність організувати процес навчання, виховання і розвитку учнів” [4]. Проте перш ніж вміти організувати процес навчання, педагог має володіти навичками таймінгу в особистому житті та діяльності, що дає йому змогу оптимізувати часові витрати на підготовку та прийняття рішень, окреслити та реалізувати стратегічні і тактичні цілі, виконати поставлені завдання.

Найпоширенішими проблемами, з якими стикаються педагоги у процесі організації власної діяльності, виступають такі.

По-перше, відсутність конкретних строків при виконанні завдання. Це призводить до того, що педагог може не знайти час на виконання цього завдання і потім потрібно буде виділяти спеціальний час, що не завжди є зручним і вчасним. По-друге, невідповідність поставлених цілей. Постановка перед собою нереальних цілей спричиняє демотивацію, що впливає на якість та результативність виконання завдання. І тут постає питання про вміння реально оцінювати істинний

стан справ та ставити перед собою такі цілі, які педагог може досягти в майбутньому. По-третє, не вказування важливості справ. Вміння складати перелік справ, що потрібно виконати, не завжди приводить до повного їхнього виконання. Не вказування важливості справ у списку може тати причиною того, що залишаться невиконаними найважливіші та термінові завдання. По-четверте, відкладання термінів виконання завдання. Постійне відкладання неприємних справ сприяє негативним наслідкам та збільшенню нервової напруги і, як результат, у педагога відбувається демотивація до діяльності. По-п’яте, мультитаскінг (виконання декількох задач одночасно). У ситуаціях недостатності часу педагог змушений виконувати декілька завдань одночасно. Проте така діяльність є менш продуктивно і, передовсім потерпає саме якість отриманого результату. Дослідження, проведені у Стенфордському університеті, показали, що використання мультитаскінгу знижує ефективність роботи, оскільки ускладнює процеси фільтрування інформації та організації думок. Також знижується IQ людини, відбувається вироблення в організмі великої кількості гормону стресу (кортизолу), оскільки мозок має постійно перемикатися з одного завдання на інше, відбувається розумове виснаження [8]. По-шосте, непотрібні рішення, що забирають час. Щодня педагога доводиться приймати рішення різного ступеня важливості. І у цьому випадку слід розуміти, що зосередження уваги на маловажливих речах, зменшує концентрацію на більш важливих і вагомих. По-сьоме, це “поглиначі часу” – тобто, це те, на що педагог даремно витрачає свій час. “Поглиначами часу” можуть виступати соціальні мережі, телефонні розмови та інші фактори тобто все те, що відриває від роботи або не дає можливість на ній сконцентруватися.

Враховуючи значення тайм-менеджменту в діяльності педагога і його вплив на якість освітнього процесу, для самооцінювання педагогам було запропоновано тест “Персональна компетентність у часі” [7]. Він надав можливість педагогам оцінити індивідуальну компетентність у часі та визначити шляхи раціонального використання часових ресурсів. Тест складався з 25 тверджень, кожне з яких можна було оцінити за трьома критеріями: “так” (2 б.), “інколи” (1 б.), “ніколи” (0 б.). За результатами тесту 15 % респондентів мали високу особистісну компетентність в управлінні часом, 55 % – середню (нормальну), 30 % низьку. Звертають на себе увагу такі проблемні питання, як використання делегування і доручення іншим

САМООЦІНЮВАННЯ ПЕДАГОГОМ ВЛАСНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЕЛЕМЕНТ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

людям виконання важливих задач; вміння коротко розмовляти по телефону; говорити “ні” несподіваним справам і людям; у кінці робочого дня аналізувати все, що відбулося, обмірковувати, що заважало, а що допомагало своєчасно виконати роботу, оскільки у більшості респондентів вони набрали найменшу кількість балів.

З метою виявлення перешкод, що заважають оптимальній самоорганізації, педагогам також було запропоновано продовжити фрази: “у мене дуже мало часу, тому що ...”, “у мене було б більше часу, якби ...”, “я витрачаю надто багато часу дарма, тому що ...”, “я дуже мало можу впливати на планування свого часу, тому що ...”. Аналіз отриманих відповідей показав такі результати. У педагогів дуже мало часу, тому що вони мають різновекторний обсяг роботи (підготуватися до занять, провести уроки, заповнити папери й при цьому враховувати дистанційний формат навчання), несподівані доручення, живуть в сільській місцевості, де хатня робота забирає багато часу, витрачають багато часу на шлях від дому до роботи та навпаки. У них було б більше часу, якби більше делегували певні ділянки роботи, раціонально використовували час, планували власну діяльність з урахуванням принципів тайм-менеджменту. Педагоги витрачають надто багато часу даремно, тому що недостатньо самоорганізовані, відриваються на виконання роботи за інших, нераціонально користуються соціальними мережами та інтернетом. Також педагоги мало можуть впливати на планування свого часу, тому що періодично виникають несподівані доручення від керівництва, які терміново потрібно виконати, інші фактори та події, що відволікають від наміченого плану.

Отже, враховуючи результати тесту та відповіді на запропоновані фрази, можна дійти висновку, що педагоги потребують удосконалення навичок таймінгу не тільки в особистому житті, а й у професійній діяльності, оскільки від них залежить і якість освітнього процесу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, самооцінювання педагогом власної діяльності сприяє їхній здатності до рефлексії, посиленню мотивації до діяльності, пошуків активності на уроках, зростанню відповідальності педагогів за підвищення професійної компетентності, свідомого ставлення до професії, що позитивно впливає на якість освітнього процесу в закладі освіти. Означений процес уможливило оцінку сильних та слабких сторін педагогічної діяльності, виявлення недоліків

роботи, дає змогу на основі самооцінювання розробити систему заходів щодо усунення недоліків та стимулювання розвитку пріоритетних напрямів щодо удосконалення якості освітнього процесу.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у добірці методик з самооцінювання педагогами власної діяльності з урахуванням компетентностей, що визначені Професійним стандартом вчителя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бобровський М. В., Горбачов С. І., Заплотинська О. О., Ліннік О. О. Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ, Державна служба якості освіти, 2021. 350 с.
2. Варваричева Я. И. Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования. *Вопросы психологии*. 2010. № 3. С. 121–131.
3. Громовий В. В. Самооцінювання якості роботи закладу загальної середньої освіти : рекомендації. Дніпро: Середняк Т. К., 2019. 87 с.
4. Про затвердження професійного стандарту за професіями “Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти”, “Вчитель закладу загальної середньої освіти”, “Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)”: наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 р. № 2736-20. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text> (дата звернення: 20.03.2022).
5. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 03.02.2022).
6. Сафин В. Ф. Психология самоопределения личности: учеб. пособ. к спецкурсу. Свердловск, 1986. 142 с.
7. Скібіцька Л. І. Тайм-менеджмент: навч. посібник для студ. економ. вузів. Київ: Кондор, 2009. 528 с.
8. Bradberry T. & Greaves J. Emotional Intelligence 2.0. San Diego: TalentSmart. 2009. 280 p.
9. Ferrari J. R., Johnson J. L. & McCown W. G. Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment. New York: Plenum, 1995. 268 p.
10. Lay C. H. Explaining lower-order traits through higher order factors: the case of trait procrastination, conscientiousness, and the specificity dilemma. *European Journal of Personality*. 1997. № 11. pp. 267–278.
11. Milgram N., Gehrman T. & Keinan G. Procrastination and emotional upset: a typological model. *Personality and Individual Differences*. 1992. Vol. 13. pp. 1307–1313.

12. School self-evaluation-primary 2016-2022. Department of Education. Government of Ireland. Web site. URL: <https://www.gov.ie/en/publication/d937dschool-self-evaluation-primary/#sse-primary-schools-2016-2022> (дата звернення: 30.03.2022).

13. Steel P. The Nature of Procrastination: a Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. *Psychological Bulletin*. 2007. № 133(1). pp. 65–94.

REFERENCES

1. Bobrovskiy, M. V., Horbachov, S. I., Zaplotynska, O. O. & Linnik, O. O. (2021). Rekomendatsii do pobudovy vnutrishnoi systemy zabezpechennia yakosti osvity u zakladi zahalnoi serednoi osvity [Recommendations for building an internal system of quality assurance in general secondary education]. 2nd edition, revised and supplemented. Kyiv, State Service for Educational Quality, 350 p. [in Ukrainian].

2. Varvaricheva, Ya. I. (2010). Fenomen prokrastinacii: problemy i perspektivy issledovaniya [The phenomenon of procrastination: problems and prospects of research]. *Questions of psychology*. No. 3. pp. 121–131. [in Russian].

3. Hromovyi, V. V. (2019). Samootsiniuvannia yakosti roboty zakladu zahalnoi serednoi osvity : rekomendatsii [Self-assessment of the quality of work of the general secondary education institution: recommendations]. Dnipro, 87 p. [in Ukrainian].

4. Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu za profesiiamy “Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity”, “Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity”, “Vchytel z pochatkovoї osvity (z dypломom molodshoho spetsialista)”: nakaz Ministerstva rozvytku ekonomiky, torhivli ta silskoho hospodarstva Ukrainy vid 23.12.2020 № 2736-20 [On approval of the professional standard for the professions “Primary school teacher of general secondary education”, “Teacher of general secondary

education”, “Primary education teacher (with a diploma of junior specialist)”. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>. (Accessed 20 Mar 2022). [in Ukrainian].

5. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 r. № 2145-VIII [On education: Law of Ukraine]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (Accessed 3 Feb. 2022). [in Ukrainian].

6. Safin, V. F. (1986). Psihologiya samoopredeleniya lichnosti: ucheb. posob. k spekursu [Psychology of self-determination of personality]. Sverdlovsk, 142 p. [in Russian].

7. Skibitska, L. I. (2009). Taim-menedzhment: navch. posibnyk dlia stud. ekonom. vuziv [Time management]. Kyiv, 528 p. [in Ukrainian].

8. Bradberry, T. & Greaves, J. (2009). Emotional Intelligence 2.0. San Diego: TalentSmart. 280 p. [in English].

9. Ferrari, J. R., Johnson, J. L. & McCown, W. G. (1995). Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment. New York: Plenum. 268 p. [in English].

10. Lay, C. H. (1997). Explaining lower-order traits through higher order factors: the case of trait procrastination, conscientiousness, and the specificity dilemma. *European Journal of Personality*. No. 11, pp. 267–278. [in English].

11. Milgram, N., Gehrman, T. & Keinan, G. (1992). Procrastination and emotional upset: a typological model. *Personality and Individual Differences*. Vol. 13, pp. 1307–1313. [in English].

12. School self-evaluation-primary 2016-2022. Department of Education. Government of Ireland. Web site. Available at: <https://www.gov.ie/en/publication/d937dschool-self-evaluation-primary/#sse-primary-schools-2016-2022>. (Accessed 30 Mar 2022). [in English].

13. Steel, P. (2007). The Nature of Procrastination: a Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. *Psychological Bulletin*. No. 133(1), pp. 65–94. [in English].

Стаття надійшла до редакції 18.02.2022



“Слова, що дають знання – найцінніші”.

Аристотель
давньогрецький філософ, вчений

“При дороги ведуть до знання: дорога роздуму – це дорога найблагодійніша,
дорога наслідування – це дорога найлегша і дорога досвіду – ця дорога сама гірка”.

Конфуцій
давньокитайський філософ



УДК 821.161.2.09(092)“18/19”

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.256048>

Ігор Розлуцький, доцент кафедри української літератури та теорії літератури
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

НАЦІОНАЛЬНЕ ЯК ЦІННІСНИЙ ОРІЄНТИР У ТВОРЧОСТІ МИКОЛИ ЄВШАНА

У статті висвітлюється аспекти національного у творчості Миколи Євшана, його візії на виховання молодого покоління та становлення України. Національні цінності, які відстоював і про які писав Микола Євшан, були головними засадами його світогляду. Учень Михайла Грушевського, літературний критик і публіцист, вояк Української Галицької армії – він прожив лише 29 років, однак ніколи не опускав рук у боротьбі за Українську державу, не зневірився і не розчарувався в ній. Залишив чималу духовну спадщину, яка є, без сумніву, актуальною на сьогодні і, сподіваємося, стане дороговказом для майбутніх поколінь.

Ключові слова: Микола Євшан; націоналізм; модернізм; національна культура; національне виховання; історизм; нація; Українська держава.

Літ. 18.

Ihor Rozlutskiy, Associate Professor of the Ukrainian Literature and Theory of Literature Department,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

THE NATIONAL IDEA AS THE VALUE GUIDE IN MYKOLA YEVSCHAN'S WORKS

The article highlights the aspects of national in the works of Mykola Yevshan, his vision on the education of the young generation and the formation of Ukraine. The values that Mykola Yevshan defended and wrote about were the National Principles of his worldview. Mykhaylo Hrushevskiy's student, literary critic and publicist, soldier of the Ukrainian Galician Army – he lived only 29 years, but never gave up in the struggle for the Ukrainian state, did not despair and was not disappointed in it. There is a considerable spiritual heritage left, which is, without a doubt, relevant and, we hope, will be a guide for future generations.

Among thousands of those who “changed the pen for arms” and at the same time changed the course of history, realizing the importance of duty for the independence of the state, was Mykola Yevshan (real name Fediushka).

The author of the article considers the aspects of nationalism in the critical works of Mykola Yevshan, who is credited with the modern camp of Ukrainian culture. It is noteworthy that Mykola Yevshan's works are one of the models of national literature and national criticism development, on the example of which the national methodology is clearly indicated among the main development criteria.

Outlining the specific features of Ukrainian modernism, the article identifies the presence of national understanding of creative works, and this constant does not refute Ukrainian modernism, but even supplements and emphasizes it.

Mykola Yevshan uses the principle of historicism and tries to rethink it in the context of nationalism. The critic is impressed by the writers' understanding of Ukraine, and especially the artists' perception and understanding of the categories not so much of “Ukrainian people” as of the “Ukrainian nation”.

The study highlights the pressing issues of publicistic works, namely, the definition of national culture and national education, which is the basis of both the creation of a nation and an independent state, as well as an important aspect for an integral understanding of the concept of Mykola Yevshan's literary and critical works.

Keywords: Mykola Yevshan; nationalism; modernism; national culture; national education; historicism; nation; Ukrainian state.

Постановка проблеми. Категорія національного завжди відігравала важливу роль у творенні української культури, науки. Навіть, здавалось би, у модерний період кінця XIX – початку XX ст., коли ідеологічний чинник не завжди брали до уваги, в українському соціогуманітарному просторі він був виразно прартикульований. Більше того, саме наявність чітко визначених аспектів націоналізму робить україністику самобутньою й неповторною в контексті неодоли. В одній зі своїх праць, досліджуючи своєрідність українського модернізму М. Євшана, С. Павличко характеризує

українську культуру химерним гібридом модернізму й націоналізму [15, 140].

На фактор національного в неокulturі вказує Л. Голомб: “Споріднений із модерними течіями світової літератури, український модернізм не міг стати іншим, ніж він був, адже національний фермент, почуття громадянського обов'язку не були в ньому чимось привнесеним, таким, що ставало не перешкодою до повноцінного, продиктованого узагальненими “європейськими” вимогами вияву модерної свідомості, а становили органічну властивість душі української людини, яка виражає себе у творчості” [3, 8].

Акцентує на проблемі національного в українському модерні і Я. Поліщук. “Модерн характеризувався естетичним вирафінуванням символічного сенсу буття. У цьому плані українські письменники активно сприймали досвід французького, німецького, польського, російського мистецтва, залучаючи його до творення парадигми національного модерну...” [16, 379].

Отож, національне в українській літературі не було відкинене через європейську “культурну революцію”, і в Україні проблема самобутності становлення нації звучала актуально й неабияк гостро. Чимало митців, які намагалися творити в контексті неодоли, поділяючи модерні тенденції в царині мистецтва (представники журналу “Українська хата”), все ж таки обстоювали серед численних переваг саме національне питання, а подекуди ідейно були навіть суголосними зі своїми “опонентами” (народниками).

Один із перших критиків української літератури, талановитий повпред часопису “Українська хата”, співредактор “Літературно-наукового вісника”, частий дописувач видань “Бджола”, “Будуччина”, “Нове життя”, “Народ”, “Республіка”, “Громадський голос” та ін., Микола Євшан (Федюшка) часто рефлексує над феноменом націоналізму української літератури, виводячи зазначений аспект у фокус дослідницької уваги.

Аналіз основних досліджень. На проблему національного у творчості Миколи Євшана звертали увагу багато дослідників, характеризуючи основні аспекти естетичної діяльності критика. Серед найбільш знакових – студії Н. Шумило, М. Ільницького, Н. Голубінки (вплив національної ідеї на формування естетики Євшана); П. Іванишина (розгляд основних аспектів національної методології у світогляді критика); М. Гнатюка, В. Габора (аналіз публіцистики М. Євшана) та ін.

Масмо на меті простежити, як відбувалося поглиблення розуміння національного в літературно-критичній парадигмі Миколи Євшана. Відразу ж зазначимо, що остання не руйнує, а увиразнює й доповнює концепцію вченого, головно його модерні пошуки. Ці питання все ще залишаються відкритими для дослідників, адже тема націоналізму крізнить в усіх періодах творчості Євшана й поглиблюється у світогляді критика. Відтак є потреба цілісно розглянути феномен національного спочатку в естетичній рецепції Миколи Євшана загалом, і в конкретних літературно-критичних та публіцистичних дискурсах. Для цього нам потрібно простежити знакові літературознавчі публікації, а також ті публіцистичні праці, у яких актуалізовано проблеми націософського характеру.

Виклад основного матеріалу. У своїх засадничих інтелектуальних студіях про роль мистецтва Микола Євшан застерігає від хибного розуміння, здавалось би, стереотипної (почасти вже рецептивно-прецедентної) моделі українськості, застерігаючи у такий спосіб від неминуче деструктивних викликів при розбудові національної держави. На думку критика, такі трафарети руйнівні для існування нації, тому й так саркастично констатує літературний критик, що “обов’язком щирого українця було носити народний стрій, шаровари і шапку козацьку, плакати разом з Шевченком на недолею вдови-сиротини, написати самому декілька таких самих “стишків”, – а в іншому всі дослужувались великих становищ і діставали медалі та хрести заслуги” [5, 47]. Візія України в нього принципово інша, тут Микола Євшан привносить розуміння національного в українську культуру загалом: “*Нова культура мусить бути національна, мусить вийти з глибин народної душі, але вона не може бути українофільська*” [5, 53].

Осмислюючи творчість Шевченка в контексті сучасної доби, М. Євшан не лише розглядає культ генія в українській літературі, а й зосереджується на проблемах історизму. Критик чітко окреслює завдання історії й водночас осмислює проблему національної самобутності, її витоків. Історія для Євшана – це передусім “ті сили внутрішні в народі, які викликували ті події, о ту енергію потенціальну”, що творили сучасне народу і вказували шлях у майбутнє, водночас – це навіть щось більше й глибше, бо історія здатна проникнути в сучасність і визначити (чи змодельювати майбутнє. Ця сфера не лише для профілю істориків чи археологів, як використання артефактів, на кшталт заповнення музеїв чи рідкісних колекцій [5, 30]. “Вона (минушина – І. Р) безпосередньо входить у наше сучасне життя як один з кінцевих елементів, дає йому ґрунт, весь колорит, патос... І тому ми все мусимо оглядатися назад, дослуховуватись до голосу давніх століть, давніх людей. В них шукаємо оправдання нашого теперішнього життя, шукаємо виходу в будучність” [5, 30].

Критик стоїть на націєзахисних позиціях української літератури і зневажає намагання сліпо запозичувати чужу культуру чи – ще гірше – тим безперспективно цькувати рідну. “Ті самі інтелігенти, що вчора вийшли з мужика” ті самі, що мали змогу створити сильні підстави для національної культури, а не плюгавити свого гнізда! Десятки літ такий інтелігент вчився, читав, ходив і устроював концерти, співав, робив патріотичні обходи, писав і тепер, не витворивши

сам нічого, сміється з рідної мови, народної музики, поезії, літератури. В ім'я чого? Ще добре було б, якби в ім'я дійсної культури!" [5, 62]. Таких зорієнтованих на інші літератури прислужників Євшан називає "сутенерами" в чужих передпокоях.

Національні імперативи важливі для Миколи Євшана особливо при міжкультурному діалозі з європейською естетикою. Тому, застерігає критик, "... щоби, заходячи в тісніші зносини з чужими літературами, не затрачувати оригінальних прикмет своєї і не примушувати її надягати на себе чужі їй костюми, хоч би й які вони були принальні, щоби, замість скріплення рідної літератури елементами чужих течій, не вносити розклад та отрую" [5, 312].

Вельми гостро осмислюється категорія національного в останній (публіцистичний) період творчості Миколи Євшана, і по суті, стає програмою відбудови самостійності Української держави.

Окрім талановитих літературно-критичних студій, Микола Євшан є автором низки публіцистичних статей, які виражали актуальні проблеми творення нації того часу і зрештою не втратили своєї актуальності й до сьогодні. Чого варті лише промовисті заголовки публіцистичних статей, як-от: "Національна культура-підстава державності нації", "Національне виховання", "Suprema lex (Історичні перспективи)" тощо. Спробуємо конспективно окреслити основний ідейно-тематичний пласт ідеї національно-публіцистичного дискурсу Євшана, що, на нашу думку, є своєрідним тезаурусом творення нації.

Микола Євшан часто звертається до історії українського народу, до його духовних цінностей, щоб визначити причини утворення національного вакууму та особливості подальшого національного поступу. В унісон із Т. Шевченком та І. Франком критик розвінчує й засуджує штучний поділ українців. Так, у статті "Національна культура-підстава державності нації" дослідник зазначає: "А досі ми розділені кордонами, не шукали одні за одними, не старалися будувати бодай духову спільність, культурну українську вітчину, одну лише для Полтавців, Подолян, Гуцулів, Бойків, Лемків, угорських Руснаків і тих, що поселені в Америці та в середині Азії. Ми були Москалями, Австрійцями, Мадярами, Галичанами, – Українцями ми не були. Тепер те все на нас тяжко мститься на кождім кроці, тому з таким трудом приходиться нам будованне своєї державності! Бо будують її не Українці, а Галичани і "закордонні Українці" [8].

Ураховуючи історичне минуле, Євшан, маючи

грунтовну європейську освіту, звісно, розуміє трагедію свого народу, але це не заважає гостро картати його пристосуванство. Останнє зводить нанівець усі спроби розбудови нації. "Пів Москалі, пів Поляки, почали наші й так нечисленні інтелігентські верстви чи одиниці жити подвійним життєм, маючи дві душі, не знаючи, в котрий бік звернутися і в чию користь віддати працю і природний талант. "Холопство", холопство духове і культурне. З початку несміливе, напівсмішне, напівтрагічне, підогріване від часу до часу живими традиціями, народною піснею, Кобзарем та етнографією, потому щораз більше свідоме, систематичне, "програмове". В насмішку пішла маленька українофільська струя – мовляв, українство це "гопак і горілка", а українська поезія це "грає, грає, воропає" – стала чимсь реакційним супроти нових кличів соціально-політичних, чимсь крайню утопійним, а то просто донкіхотством!" [8].

Прикро усвідомлювати, але минуло майже століття, а в Україні й надалі відчутні ті ж тенденції, особливо з провладних неукраїнських за духом установ. І викоринити цей стереотип меншвартості й досі, на жаль, не вдається. Тут Євшан пропагує здорову національну ідею, незважаючи на те, що найновіші дослідження європейської науки доводять шкідливість національних утопій [8].

Духовне надбання українців – це лише перший крок до творення нації. "...треба збудити наш народ культурно, дати йому свідомість самого себе, що впрочім одно й те саме. Культура нації – се її свідомість власної сили, се творення своїх питомих життєвих форм, се організованне, плеканне, будованне одної, спільної всім, колективної волі, се змаганне до установаження своєї окремішности перед цілим світом. Така культура, основана на внутрішній карности всіх членів нації та їх моральному ригоризмі, на почуттю відповідальності за колектив, – вона веде протягом 24 годин до державної незалежності нації. Тоді дійсно незалежність сама твориться і сама собою держиться" [8].

В інших публіцистичних статтях Микола Євшан також розвиває парадигму національного, що має прищеплюватися змалку. Цю роль, на думку публіциста, у розвитку свідомого українського суспільства повинна виконувати українська школа. "...немає ніякого загального виховання, виховання не національного, яке могло би в однаковій мірі заспокоїти всякі національні типи і характери, не порушуючи їх духової рівноваги та не затираючи їх індивідуальности. Коли Англіїці, Французи, Німці, Москалі, Поляки

і т. д. говорять про вихованне, то очевидно мають на думці тільки таке вихованне, яке відповідало би в потребам, культивувало їх позивні національні прикмети та зберігало зміст їх національної психіки, а не убивало його. Отже, не має властиво виховання, яке би було щодо змісту спільним для всіх, всяке виховання остаточно сходиться на **національне виховання**” (виділення наше – І. Р.) [9].

Досліджуючи українську педагогіку, Микола Євшан доходить надважливих висновків, структуруючи поетапно методологію становлення української національної особистості. Критик насамперед виокремлює історичний чинник, який повинен з'єднувати десятки поколінь спільною метою, творячи спільне національне майбутнє. Наступним важливим етапом національного виховання є “свідомість та регулювання всіх культурних цінностей нації, творення чи підготовлення ґрунту, на якому ті цінності могли би виростати, одним словом: евіденція всіх сил і засобів, які складаються на творчу національну працю” [9].

Критик наголошує, що національне виховання має виходити з українського “ґрунту”, органічно входить в життя та виходить із життя народу. “... аби створити українську культуру, не треба їхати ані до Москви, ані до Берліна, ані до Америки... перш цього треба міцно притулити вуха до рідної землі: розуміти її мову. Хто тої мови не розуміє і не годен зловити душею тих звуків, якими промовляє український народ, українська земля, – той чужинець, хоч би він сто раз називав себе Українцем Перед такими чужинцями... найбільше треба стерегтися; вони застроюють живе джерело національної культури, затирають лінії національного обличчя та убивають в корені його первісний характер” [9].

Завершує і доповнює доктрину національного виховання, якій Микола Євшан відводить роль релігії, – “горожанська свідомість”. Остання “має виховати українського громадянина: не того, що за означену плату... надягає на себе урядову форму з всякими відзнаками своєї “ранги”, а того, що сам з власної волі здібний віддати свою працю, свій час, інтелект, силу, а навіть життя для громади і без наказу згори розуміє свою національну гідність” [9].

Виховання особистості, яка свідомо національно і має почуття гідності за власний народ, неодмінно призведе в майбутньому не лише до утворення незалежної соборної держави, а й до її збереження. Микола Євшан прогнозує, що при належному національному вихованню за 20–30 років “виросте нове, духово перероджене і вільне бодай від духових кайдан покоління

Українців, свідомих українських громадян, репрезентантів великої нації, багатої і буйної національної культури, сильної та скоординованої національної волі” [9].

А поки що ми повинні усвідомити, “що українська держава не свято, а праця, праця і ще раз праця і по найбільшій часті дрібна і нудна, тиха і анонімна, буденна; що вона, як молох, мусить поїсти багато безіменних жертв... мусить котитися по груді і болоті ще довго, виснажити фізичну і духову силу цілих поколінь, поки наші сини чи внуки не будуть вже в “готовій” новій Україні святкувати!” [6].

Висновки. Слова Миколи Євшана стали кредо його життя, яке було яскравим взірцем для багатьох бойових побратимів, що покладали своє життя на вітвар незалежності України. Прожив лише 29 років, однак ніколи не опустив рук у боротьбі за Українську державу, не зневірився і не розчарувався в ній. Микола Євшан, поручик Галицької армії, знайшов вічний спочинок у Вінниці 1919 р. разом з десятьма тисячами українських стрільців. Залишив чималу духовну спадщину, яка є, без сумніву, актуальною на сьогодні і, сподіваємося, стане дороговказом для майбутніх поколінь.

Наше дослідження відкриває перспективи для поглиблених комплексних студій, присвячених осмисленню націософської рецептивної моделі Миколи Євшана як однієї з основних методологій щодо розуміння літературно-критичної та публіцистичної концепції ученого.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабій О. Микола Євшан (Федюшка) (його життя і творчість). В десятиліття його смерті 1919–1929. Львів: Накладом Української видавничої спілки, 1929. 68 с.
2. Гнатюк М. Критик, що поміняв перо на зброю. Львівський державний університет ім. І. Франка. 1995. 46 с.
3. Голомб Л. Три поети раннього українського модернізму: Олександр Олесь, Грицько Чупринка, Микола Філянський: Монографія. Ужгород: Поліграфцентр “Ліра”, 2011. 184 с.
4. Дорошенко В. З нашої літературної критики. *Літературно-науковий вісник*. Т.53. Ч.1. 1999. С. 199–208.
5. Євшан Микола. Критика Літературознавство Естетика. Упорядкування, передмова, примітки Наталії Шумоло. Київ: Основи, 1998. 658 с.
6. Євшан Микола. Безплатні пасажири. *Народ*. Ч. 18. Станіславів, 1919.
7. Євшан Микола. Великі роковини України. З новим роком боротьби Галицько-Української Армії. Відень: Видання уряду та преси і пропаганди ЗУНР. 1920.
8. Євшан Микола. Національна культура – підстава державної нації. *Народ*. Ч. 20, 21, 22, 23, 24. Станіславів, 1919.

9. Євшан Микола. Національне виховання. *Народ*. Ч. 32. Станіславів, 1919.
10. Євшан Микола. Порожнє місце. *Народ*. Ч. 15–16. Станіславів, 1919.
11. Євшан Микола. Українські кордони. *Народ*. Ч. 14. Станіславів, 1919.
12. Євшан Микола. Suprema lex (історичні перспективи). *Народ*. Ч. 17. Станіславів, 1919.
13. Микола Євшан у контексті доби: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції / Упоряд. Олег Баган, Євген Баран. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2019. 224 с.
14. Мухина Г. Естетика Миколи Євшана. *Сучасність*. 1984. №4. С. 24–33.
15. Павличко С. Дискурс модернізму в українській літературі. 2-ге вид., переробл. і доп. Київ: Либідь, 1999. 447 с.
16. Поліщук Я. Міфологічний горизонт українського модернізму. Монографія. Видання друге, доповнене і перероблене. Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2002. 392 с.
17. Розлуцький І. Присутність національного у модерній естетиці Миколи Євшана (Федюшки). *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Тези I-ї міжнародної науково-практичної конференції молодих вчених*. Дрогобич, 2013. С. 171–172.
18. Шумило Н. Під знаком національної самобутності. Київ: “За друга”, 2003. 354 с.
6. Yevshan, Mykola (1919). Bezplatni pasazhyry [Free passengers]. *Narod*. Part. 18. Stanislaviv. [in Ukrainian].
7. Yevshan, Mykola (1920). Velyki rokovyny Ukrainy. Z novym rokom borotby Halytsko-Ukrainskoi Armii [Great Anniversary of Ukraine. Happy new year of the Galicia-Ukrainian Army struggle]. Viden. [in Ukrainian].
8. Yevshan, M. (1919). Natsionalna kultura – pidstava derzhavnoi natsii [National culture is the foundation of a nation-state]. *Narod*. Part. 20, 21, 22, 23, 24. Stanislaviv. [in Ukrainian].
9. Yevshan, Mykola (1919). Natsionalne vyhovannia [National education]. *Narod*. Part. 32. Stanislaviv. [in Ukrainian].
10. Yevshan, Mykola (1919). Porozhnie mistse [Empty space]. *Narod*. Part. 15–6. Stanislaviv. [in Ukrainian].
11. Yevshan, Mykola. (1919). Ukrainski kordony [Ukrainian borders]. *Narod*. Part. 14. Stanislaviv. [in Ukrainian].
12. Yevshan, Mykola. (1919). Suprema lex (istorychni perspektyvy) [Suprema lex (historical perspectives)]. *Narod*. Part. 17. Stanislaviv. [in Ukrainian].
13. Bahan, O. & Baran Ye. (Ed.). (2019). Yevshan Mykola u konteksti doby: materialy vseukrainskoi naukovopraktychnoi konferentsii [Mykola Yevshan in the context of the day]. Ivano-Frankivsk. [in Ukrainian].
14. Muhyna, H. (1984). Estetyka Mykoly Ievshana [Aesthetics of Mykola Yevshan]. *Suchasnist*. No.4. pp. 24–33. [in Ukrainian].
15. Pavlychko, S. (1999). Dyskurs modernizmu v ukrainskii literaturi [Discourse of Modernism in Ukrainian Literature]. Kyiv, 447 p. [in Ukrainian].
16. Polishchuk, Ya. (2002). Mifolohichniy horizont ukrainskoho modernizmu [The mythological horizon of Ukrainian modernism]. Ivano-Frankivsk, 392 p. [in Ukrainian].
17. Rozlutskyi, I. (2013). Prysutnist natsionalnogo u modernii estetitsi Mykoly Ievshana (Fedyushky) [The presence of the national in the modern aesthetics of Mykola Yevshan (Fedyushka)]. *Rozvytok suchasnoi osvity i nauky: rezultaty, problemy, perspektyvy. Tezy I-i mizhnarodnoi naukovopraktychnoi konferentsii molodych vchenych – Development of modern education and science: results, problems, prospects. Abstracts of the First International Scientific and Practical Conference of Young Scientists*. Drohobych, pp.171–172. [in Ukrainian].
18. Shumylo, N. (2003). Pid znakom nasionalnoi samobutnosti [Under the sign of national identity]. Kyiv, 354 p. [in Ukrainian].

REFERENCES

1. Babii, O. (1929). Mykola Yevshan (Fedyushka) (yoho zhyttia i tvorchist). V desiatylittia yoho smerty 1919–1929 [Mykola Yevshan (Fedyushka) (his life and work). In the decade of his death 1919–1929]. Lviv, 68 p. [in Ukrainian].
2. Hnatiuk, M. (1995). Krytyk, shcho pominiav pero na zbroiu [The critic who changed pen to weapon]. Ivan Franko National University of Lviv. 46 p. [in Ukrainian].
3. Holomb, L. (2011). Try poety rannioho ukrainskoho modernizmu: Oleksandr Oles, Hrytsko Chuprynka, Mykola Filianskyi [Three Poets of Early Ukrainian Modernism: Oleksandr Oles, Grytsko Chuprynka, Mykola Filianskyi]. Uzhhorod, 184 p. [in Ukrainian].
4. Doroshenko V. (1999). Z nashoi literaturnoi krytyky [From our literary criticism]. *Literaturno-naukovyi visnyk*. Vol. 53. part.1. pp. 199–208. [in Ukrainian]
5. Yevshan, Mykola (1998). Krytyka. Literaturoznavstvo. Estetyka [Critique. Literary Aesthetics]. (Ed.). N. Shumylo. Kyiv, 658 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 29.01.2022



“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



УДК 78.071.2 (477)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.256049>

Петро Турянський, доцент кафедри народних музичних інструментів та вокалу,
заслужений працівник культури України
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКА ТВОРЧИСТЬ МОДЕСТА МЕНЦИНСЬКОГО

У статті описані найважливіші події життя і вокально-творчого шляху визначного українського співака, драматичного тенора Модеста Менцинського. Також висвітлено виконання низки вокальних партій і популяризації української народної пісні, творів і обробок Миколи Лисенка на теренах зарубіжжя.

Зазначено, що поряд зі сценічно-виконавською діяльністю Модест Менцинський засновує у Стокгольмі власну вокальну школу, у нього консультуються як співаки-початківці, так і ті, хто, здобувши визнання, намагалися перейняти багатющий досвід Модеста Менцинського з питань сценічної культури, образності, виконавської майстерності, його вагомих знань і умінь у розвитку вокальної техніки.

Ключові слова: спів; голос; оперний репертуар; артистичне виконання; тембр голосу; драматичний тенор; діапазон голосу.

Лит. 6.

Petro Turianskyi, Associate Professor of the
Folk Musical Instruments and Vocal Singing Department, Honoured Cultural Worker of Ukraine
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

MODEST MENTSYSKYI'S CREATIVE ACTIVITY AS A VOCAL SINGER AND PERFORMER

The name of Modest Mentsynskyi, one of the greatest world singers, stands alongside the names of such opera singers as Battistini, Myshuha, Caruso, Titta Ruffo, and Chaliapin. He fascinated the audience with his voice and performance in numerous operas, primarily in Richard Wagner's *Tannhäuser*, *Rienzi*, *Tristan und Isolde*, *Parsifal*, *Götterdämmerung*, as well as on other stages of his creative activity as an opera singer.

The article stresses how, throughout his entire life and work on stage, Mentsynskyi managed to remain a loyal son of his Motherland. The repertoire of his solo performances on stage included both works by foreign composers (Ludwig van Beethoven, Pyotr Tchaikovsky, Robert Schuman, Franz Schubert) and Ukrainian composers (Mykola Lysenko, Denys Sichynskyi, Stanislav Liudkevych, Yaroslav Lopatynskyi), as well as folk songs which constitute a spiritual treasury of every Ukrainian. Alongside his stage and performance activities, Modest Mentsynskyi sets up his own school of vocal singing in Stockholm where both freshmen and accomplished singers strive to draw on his opulent experience in the realms of performance, imaginative creativity, mastery on stage, and his considerable knowledge as far as vocal techniques are concerned.

Modest Mentsynskyi was the uncrowned king of tones, the lord of human hearts and souls who was lucky enough to be the best indicator of sublime spiritual values of his own subjugated nation, acting as its advocate on the global arena. Being the vehicle of those finest spiritual values, he was investing his stateless nation with something that was crucial to its survival: with faith in its spiritual power that so often overcomes the physical force of subjugation. Modest Mentsynskyi was working not for the sake of his own glory but as a Man of State who put all his effort into serving the purest art and who sacrificed his own fame to the benefit of what was good and for the sake of the good name of the Ukrainian nation.

Keywords: singing; voice; opera repertoire; artistic performance; timbre; tone colour; vocal range.

Постановка проблеми та аналіз основних досліджень і публікацій. В умовах бездержавності українського народу, його розчленованості між Російською та Австрійською імперіями талановиті співаки-українці мали труднощі з отриманням належної вокальної освіти і ще більші труднощі з працевлаштуванням. Все це яскраво видно на прикладі життя і творчості видатного західноукраїнського співака (тенора) Модеста Менцинського.

Постать митця висвітлює вокальна література

М. Головащенко, І. Деркача, М. Лисенка, Р. Берези, Ю. Гаврилюка, С. Людкевича, І. Кліш, Б. Щурика та ін.

Мета статті – описати найважливіші події у життєвому і творчому шляху оперного співака Модеста Менцинського, проаналізувати його внесок в історію українського вокального мистецтва, особливо творів М. Лисенка, українських народних пісень.

Виклад основного матеріалу. Менцинський Модест Омелянович народився 29 квітня 1875 року в селі Великі Новосілки біля м. Мостиська,

Львівської області. Батько його – сільський священник був освіченою людиною. Він одним із перших в Галичині пропагував твори Тараса Шевченка, поширював освіту серед селян. Походив зі старовинного лемківського роду з села Мацина (Менцина) в Бескидах. Менцинські гордилися своїм походженням і не раз підкреслювали, що нічого спільного не мають з графами Менцинськими з-під Станіслава.

Модест виростав у селі Хідновичах, недалеко від Новосілок, куди у 1888 р. переїхали його батьки. З раннього дитинства захоплювався народними піснями, обрядами. Від батьків засвоїв основи нотної грамоти. Навчаючись у гімназії (до шостого класу – в Дрогобичі, пізніше – у Самборі), брав спочатку участь у шкільному хорі, потім навіть диригував ним. За час навчання старанно переписував собі в зошити різні твори українських композиторів, пісні і романси західноєвропейських та російських авторів.

Природа наділила Модеста гарним голосом, музикальністю, проте батьки, мабуть, не думали бачити свого сина професійним співаком, адже в родині четверо дітей! Платити за навчання у вищих школах не було звідки. Вирішили послати Модеста в духовну семінарію до Львова, де утримання і навчання було безкоштовне. Думали, що стане священником десь на Прикарпатті і служитиме людям, як Маркіян Шашкевич.

Восени 1896 р. Менцинський – уже студент теології. У студентському хорі він захоплював товаришів своїм голосом – чистим, приємного тембру теноровим співом. Великий хор теологів мав добрих співаків, бо на богословський факультет безголосих взагалі не приймали. Сучасники розповідають, що там були юнаки ще з кращими, ніж у Менцинського, голосами, але вони не ставили собі за мету бути співаками-професіоналами, а Модест вже виношував мрію займатися музикою. Йому доручали в хорі і сольні номери.

Студенти теології давали концерти й для світської публіки. Отже, Менцинського як співака знали багато людей у місті. На нього звернули увагу професори Львівської консерваторії. Невдовзі вони запропонували йому зустрітися з ними. Модест не забарився з візитом їх. Перевіривши його голос, вони прийшли до висновку, що він буде добрим драматичним тенором, якщо серйозно займеться музичною освітою. Це відкриття надихнуло Модеста. Будучи на першому курсі теології, він взявся студіювати музику і спів у консерваторії, на що йому дав дозвіл ректор семінарії Лев Туркевич. Він бачив у юнакові чудового майбутнього

богослова, голос якого міг би стати окрасою навіть собору [1].

У 1899 р., після закінчення третього курсу теології, Менцинський залишив богослов'я. Молодий запал, велика любов до музики, сильна воля, працелюбність – ось ті чинники, що рухали його прагненнями, потягом до високої мети. Постало питання, де можна здобути кращу освіту. Одні радили відправитися до Італії, інші – до Німеччини. Оскільки Модест мав сильний, драматичної окраски голос, то спеціалісти передбачали, що з нього вийде добрий виконавець героїчних партій, зокрема в операх Ріхарда Вагнера, які в той час все більше виходили на світові сцени, і Менцинський вибрав Німеччину, Франкфуртську консерваторію, клас відомого професора Юліуса Штокгаузена.

У Франкфурті професор розмовляв зі слов'янським хлопцем німецькою мовою, яку той досконало володів. Досвідчений співак і педагог побачив у Менцинському здібного учня і радо взявся вчити його.

На канікули Модест приїжджав до Галичини, давав концерти в Перемишлі, Львові, Станіславі, Стрию, Тернополі, Самборі та інших містах. Про його перемишльський концерт публікувалося в “Ділі”: “Доводилося на деяких концертах слухати п. Менцинського і милуватися звучністю та широтою його голосу і після першого курсу можна було сказати, що п. Менцинський – майбутній оперний співак. Він мав уже сильний голос, вишколений від природи, дуже звучний та мелодійний, з ліричним елементом, надзвичайно широкого діапазону. Звичайно, п. Менцинський не всюди відчував себе впевненим, особливо в нижньому регістрі, але він мав великі дані: незвичайний голос із чудовою декламацією та знаменитою інтерпретацією. Він був дуже поетичний, інтелігентний, умів влити в голосові звуки усі думки поета, все чуття композитора; п. Менцинський, певно, перший інтерпретатор Лисенка, який почав виконувати його композиції “За думою дума” Шевченка та “Розвійтеся з вітром” Франка, а деякі народні пісні в обробці Лисенка були на рівні виконання Соломії Крушельницької” [1].

У жовтні 1900 р. Менцинський поїхав до Франкфурта. Знову наполеглива праця над майстерністю голосу та акторської гри. Знову виступи в консерваторській студії. У лютому 1901 р. Модестові випала честь брати участь у концерті Бетховена в Штрасбурзі, де він здобув загальне схвалення як німецької, так і французької преси. Також у Франкфурті співав в ораторії “Реквієм” Верді та в квінтеті з “Майстерзінгерів” Вагнера [6].

За мистецьким зростанням Менцинського уважно слідували керівники однієї з найбільших у Німеччині франкфуртської опери. І ось йому запропонували виступати в головній ролі (Ліонеля) в опері Фрідріха фон Флотова “Марта”. 18 вересня 1901 року відбувся його дебют. Театр був повністю заповнений. За кулісами стояв професор і заспокоював свого учня перед виходом на сцену. Він добре бачив, що Модест хвилювався. Але хто з молодих артистів почував себе спокійним перед дебютом? Незважаючи на успіхи у Франкфурті, Менцинський все ж хотів працювати на “слов’янському ґрунті”. Він кілька разів звертався до Соломії Крушельницької, щоб вона допомогла йому влаштуватися у Варшавську оперу, звідки легше було б дістатися до сцен Петербурга, Києва, Одеси, Львова, Праги, але в той час у Варшавському оперному театрі всі місця солістів-тенорів були зайняті, і Менцинський змушений був залишитися в Німеччині. У березні 1902 р. він бере участь у концерті в Бібріху і стає героєм дня. Газета “Wiesbadener Tagblatt” пізніше писала про цей виступ, що голос співака у найвищих тонах звучав як дзвіночок, що культура його співу – класична, а дикція – надзвичайно виразна і взірцева [3].

Наприкінці лютого 1902 р. українські студенти влаштували у Відні святковий концерт на честь Тараса Шевченка. Вечір відбувся в залі Ронахера – одному з найбільших у столиці Австрії. Серед присутніх були чехи, словаки, болгари, німці. Після доповіді про великого українського поета співав багаточисленний студентський хор. З сольними номерами виступали Менцинський та скрипаль-віртуоз Дяків. Модест виконав кілька творів Миколи Лисенка на слова Тараса Шевченка. Хто слухав Менцинського ще перед від’їздом у Петербург, дивувався його успіху. Один із присутніх на концерті українських музикознавців писав про нього уже, як про митця з набагато повнішим і рівнішим, ніж колись, голосом, про митця, у якого чудова інтерпретація, який вільно управляє звуком, володіє широкою колоратурою і великою силою почуттів. З таким жалем і болем, з таким піднесенням у другій частині, ніхто, може, досі не відтворив так Лисенкових “Гетьманів”. А вже пісня “За думою дума” була кульмінаційною точкою як концерту, так і виступу Менцинського. Так віддекламувати-відспівати може лише той, хто всією душею і серцем зрозумів і відчув генія й душу українського композитора, лише той, хто страждає разом зі своїм народом.

Менцинський не міг довго затримуватися на батьківщині. У нього був контракт з ельберфельською оперою у Вестфалії, отже, мусив поспішати.

Успіхи артиста за кордоном стали широко відомими в Галичині. Директор Львівської Опери, відомий режисер і театрознавець Тадеуш Павліковський запросив його на виступи до Львова, але співак саме в той час пообіцяв виступати в оперному театрі Байрейта, яким керувала вдова Ріхарда Вагнера, і де ставилися вагнерівські драми точно так, як написав їх автор. Лише після кількох виступів у цьому театрі Менцинський поїхав на батьківщину.

У Львові раніше ставилися вже окремі опери цього композитора, наприклад, “Лоенгрін”, “Тангейзер”, “Рієнці”. В них співав відомий польський артист Олександр Бандровський, який теж приїжджав сюди з Франкфурта, де він був пов’язаний контрактами. Набагато старший від Менцинського, з великим мистецьким досвідом, він виконував Вагнерівські партії блискуче і після такого майстра оперної сцени нелегко було іншому артистові завойовувати прихильність публіки. Менцинський розумів це, а тому старався на репетиціях “відточувати” свої партії якомога точніше.

У суботу 3 січня 1903 р. Модест виступив у ролі Лоенгріна в однойменній опері Вагнера. Молодий артист перевершив усі сподівання львів’ян. Вони побачили в ньому справжнього оперного співака з непересічними сценічними даними. Музикознавці тоді ствердили, що Менцинський як актор народився для вагнерівських творів – навіть таких глибоких, як “Парціфаль”, “Трістан та Ізольда”. У “Лоенгріні” в ліричних епізодах, в кантіленах Менцинський був чудовим.

29 січня Менцинський виступив останній раз у “Лоенгріні” і попрощався з львівською публікою. Незабаром він від’їхав до Ельберфельда, і знову почалася напружена праця. Там він співав ліричні і лірико-драматичні партії – Ліонеля (“Марта”), Фауста (“Фауст”), Радамеса (“Аїда”), Фентена (“Віндзорські Пастухи”), Манріко (“Трубадур”), Конрада (“Ганс Гейлінг”), Лоенгріна (“Лоенгрін”), Штольцінга (“Майстерзінгери”), Єлезара (“Дочка Кардинала”), Зігмунда (“Валькірія”) та інші.

Таким репертуаром міг би гордитися і співак з великим стажем. А в Менцинського це були перші кроки в мистецтві.

Виступаючи на великих оперних сценах за кордоном, Менцинський не покидає своєї улюбленої концертної діяльності, в якій мав єдину можливість пропагувати рідну пісню. У 1905 р. він дає у Стокгольмі концерт, у програмі якого поряд із творами Шумана, Шуберта, Вагнера, Чайковського стоять теж пісні Лисенка, а також українські народні пісні.

Відомо, що Менцинський завжди з великим пієтетом ставився до творчості Миколи Лисенка. У своїх листах до композитора він ділився радістю від того, що публіка за кордоном високо оцінює музику до “Кобзаря”.

На початку березня 1909 р., перш ніж вибратися до Швеції, Менцинський наполегливо готувався до свята українського народу – 95-річчя від дня народження Тараса Шевченка – і ось у переповненому залі філармонії (тепер – приміщення театру імені Марії Заньковецької) зібралися шанувальники таланту великого поета. Після доповіді розпочався концерт, у якому взяли участь хори “Львівського Бояна”, “Бандуриста”, виступали піаністка Ольга Ціпановська та скрипаль Євген Перфецький. Кілька пісень на слова “Кобзаря” в композиції Миколи Лисенка виконав Модест Менцинський. Публіка зустрічала і проводжала співака бурхливими оплесками, яким, здавалося, не було кінця, закидала його квітами.

Шану Кобзареві завжди віддавали українські митці. Де б вони не перебували: чи то на рідній землі, чи то далеко за її межами, постійно включали до свого репертуару твори, які прославляли генія українського народу – Тараса Шевченка. Досить згадати Олександра Мишугу, Соломію Крушельницьку, Михайла Голинського, Олександра Любич-Парахопак, Ореста Руснака, Івана Стешенка та багатьох інших.

Зі Львова Менцинський поїхав на Прикарпаття. Там жили його сестри, родичі. В селі Хідновичі були дорогі могили батьків; там минули його дитячі і юнацькі роки. Завжди, коли мав змогу приїхати в рідний край, відвідував своє Прикарпаття. Тужив за ним усе життя [2].

Здобувши славу на великих оперних сценах, Менцинський ніколи не розлучався з думкою про рідний край. Завжди мріяв про поїздку на батьківщину, щоб співати своєму народові, вселяти йому надію на кращу долю, як це робили Олександр Мишуга та Соломія Крушельницька, і він використовував кожен нагоду, щоб відвідати Україну. А коли вже ніяк не міг прибути на важливі народні свята, то хоч листом вітав своїх земляків. Найвищу шану висловив співак Миколі Лисенку з нагоди його ювілею в 1903 р. У березні 1911 р. на ім'я Львівського комітету в справі проведення свята з нагоди 97-ї річниці від дня народження Тараса Шевченка він писав з-за кордону: “Жалію дуже, що обов'язкові перешкоди не дають мені взяти участі у великій національній святі. Але віддаль не в силі придавити моїх прагнень відновити на могилі Безсмертного обітницю підтримувати його задушевні ідеали, щоб Він зі

свого кургану міг бачити найгарячішу свою мрію: Україну велику, вільну і могутню. І де б я не був, його ім'я, його жемчужні пісні будуть творити мою Вітчизну... Здоровлю велику громаду, засилаючи 50 крон на “Рідну школу”.

Перша Світова Війна застала Менцинського далеко за межами України. Важкі думи оволоділи ним: вболівав за рідний народ, якого змусили проливати кров за чужі інтереси. Хотілося хоч якось допомогти йому, стати в пригоді. (Така ж доля в той час спіткала й інших українських співаків – Мишугу і Крушельницьку, Носалевича і Русняка, яких воєнна звірюха теж захопила за кордоном.)

У концентраційних таборах Австро-Угорщини перебувало багато російських полонених, серед них – чимало українців з Придніпрянщини. Менцинський знав про це. У 1916 р. він разом із дружиною прибуває в цю країну. Комітет Допомоги Полоненим добився дозволу влаштувати у Вецлярському таборі концерт, у якому мав виступити Менцинський.

Недільний вечір 6 лютого став незабутнім для сотень невольників Вецляра. Згодом хтось із них писав про це: “Полоненим нашого табору серед смутних часів невольного життя час від часу випадає нагода хоч на хвилинку забути про важку дійсність і перенестися в далеку рідну країну. Одною з таких рідкісних хвилин був концерт визначного українського тенора... добродія Модеста Менцинського... Дивні чудові звуки української пісні в мистецькому виконанні достойного артиста примусили присутніх перенестися на далеку і незабутню Україну”.

Менцинський співав своїм братам в неволі про волю, про кращу долю рідного народу, про що і сам мріяв. У програмі концерту були пісні Миколи Лисенка на слова Тараса Шевченка (“Гетьмани, гетьмани”, “Минають дні, минають ночі”, “Мені однаково”), народні пісні в обробці Миколи Лисенка (“Ой червона калино”, “Ой, не стелися, хрещатий барвінку”, “Ой не світи, місяченьку”), пісні Дениса Січинського (“Як почувеш вночі”, “Фінале”) та інші твори, що вселяли надію і віру в перемогу добра і краси [5].

Творчий портрет Модеста Менцинського був би неповним, коли б ми не сказали про його успіхи на педагогічній ниві. Переїхавши до Стокгольма, він відкрив приватну школу співу і незабаром уже мав достатню кількість учнів. Молоді талановиті хлопці й дівчата тяглися до нього, наче травинки до сонця. Маючи прекрасну вокальну школу, великий творчий досвід і безсумнівний педагогічний талант, Менцинський щедро ділився цим своїм здобутком з вихованцями, і вони, як

губка воду, вбирали його способи звукоутворення та звуковедення, співацького дихання, максимального використання резонаторів голосового апарату, його принципи постановки голосу і створення художнього образу.

Серед багатьох учнів Модеста Менцинського найбільше прославився як співак і особливо як вокальний педагог майбутній професор Стокгольмської Вищої Музичної Школи Арне Суннегард. Він виховав згодом ціле покоління видатних оперних співаків, які успішно продовжують традиції великого Маестро ще й нині.

Поряд з викладацькою роботою співак активно відвідує усі яскраві події мистецького життя Швеції і зарубіжжя, відгукується на знакові культурні заходи своїми численними публікаціями, критичними виступами, пише праці з проблематики та історії вокального мистецтва, розробляє добірку рекомендаційно-методичних матеріалів для співаків.

Сказати, що Менцинський був співаком хоч би яким великим, було б мало. Це був митець-музикант, що єднав у собі не тільки першорядні голосові цінності, незвичайну музичну інтерпретацію та інтуїцію, але й зразком дисципліни і солідарності праці над собою для добра музичної справи. Ціле життя він працював над удосконаленням свого мистецтва, поширенням мистецького світогляду.

Не дивно, що суворі й часто безоглядна німецька критика вважала Менцинського найкращим Зігфрідом німецьких сцен ("Köln Volkzeitung" 24.III.1919 №235).

Німецькі та інші музичні критики цінували в Менцинському не тільки окремі мистецькі засоби як зразкову якість і виразність дикції – його міміку і рух, що тайно зливалось з музичним змістом, а насамперед його надзвичайну силу відтворення образів [3].

Слід зазначити у статті фонографічну спадщину Модеста Менцинського. За далеко неточними даними, він залишив у спадок 51 грамзапис і серед них 22 українських народних і авторських пісень. На жаль, у нас вони фактично невідомі, за винятком однієї-двох платівок та й то хіба що серед колекціонерів-філофоністів. Усі ці записи здійснені товариством "Грамфон" у Стокгольмі (1910) та Берліні (1911). Деякі грамзаписи Модеста Менцинського пізніше перевидувалися. Українські перезаписи Менцинського позначалися як "рутенські" (рутенці = русини, як називали нас від часів Київської Русі). Ці перевидання здійснювалися з метою розповсюдження їх у Галичині, Австро-Угорщині та Польщі, а з 1918 р. теж і в Чехословаччині. На жаль, на цих платівках

не зазначено, що Модест Менцинський – український співак.

Зауважимо, що тогочасні грамзаписи (у тому числі й Модеста Менцинського) здійснені акустичним способом (в посередньому акустичному записі) ще на зорі звукозапису. Отже, порівнювати їх із сучасними моно- чи стереофонічними грамзаписами, не кажучи вже про компакт-диски, аж ніяк не можна. І все ж вони є єдиним "живим" свідченням рівня мистецтва співу і, зокрема, Модеста Менцинського.

У 1985 р. австрійська фірма "Couri Opera Classics" за ініціативою Богдана Залуги та старшого сина Модеста Менцинського Івана і їхнім же коштом видала в світ альбом із двох платівок-гігантів Модеста Менцинського. На них перезаписано (після відповідної реставрації) 40 арій і пісень, і серед них 19 українських пісень.

Слід зазначити, що грамзаписи вокальних творів Модеста Менцинського проаналізуються сучасними викладачами-методистами сольного співу і як ілюстрований матеріал використовують у розвитку вокально-технічних даних студента.

Дискоотеку Модеста Менцинського зібрав, систематизував і надрукував у "The Record Collector" (жовтень 1978 р.) Роман Савицький [1].

Модест Менцинський ніколи не скаржився на стан свого здоров'я, хоч воно з року в рік ставало дедалі гіршим. Це вловлюється з підтексту окремих його листів. 29 грудня 1931 р. він пише Філаретові Колесі листа, в якому між іншим повідомляв, що через рік-півтора жениться його син Іван. І тут же додає "Чи доживу я до цього?".

У Менцинського все більше поболовало, все більше давався взнаки високий тиск крові – результат довголітнього форсування сил, передовсім у Вагнерівських партіях. А думки не давали спокою, переносили в Україну. Невже далеко від неї так і залишиться навіки? Не висловивши їй до кінця своїх радощів і болів, не виспівавши їй своїх мрій і сподівань? [4].

Наближався день народження Модеста Менцинського – 29 квітня 1934 р. Славетному співакові сповнювалося 59 років. Мистецька громадськість Швеції хотіла почути голос свого улюбленця. Тоді дирекція Стокгольмського радіо звернулася до артиста з проханням виступити з концертом.

"Що ви хотіли б почути?" – спитав Менцинський.

"Щось із вашого улюбленого репертуару, дорогий маестро", – була відповідь.

Це запрошення окрило співака. Він склав програму концерту і вдома, як завжди, разом з акомпаніатором, прорепетував кожен твір.

І ось – виступ на радіо. Європа з благоговінням слухала одного з найбільших співаків світу. В ефір неслися чарівні мелодії класичної музики. А на закінчення концерту артист виконав кілька українських народних пісень, а також твір Миколи Лисенка “Мені однаково”.

Це була його остання, лебедина пісня.

Хвороба надовго прикувала Менцинського до ліжка. Лише через півтора місяця стало легше.

Шістдесятю річницю з дня народження Модест Омелянович зустрів у вузькій родинній колі. Тішився, що йому стало легше. Снував плани на майбутнє.

Літо не принесло істотних змін у здоров'я артиста, а тумани дощової осені ще більше підірвали його. У кінці листопада – другий серцевий приступ. 11 грудня 1935 р. о 20 годині 30 хвилин обірвався життєвий шлях великого співака, славного сина України.

Модест Менцинський – наша національна гордість і слава світового оперного мистецтва [4].

Висновки. Проаналізувавши статтю, можна зазначити, що голос великого українського співака Модеста Менцинського – дужий, розкішної краси героїчний тенор, який прозвучав над просторами Європи на зламі двох століть, і незважаючи на те, що світ уже слухав і був зачарований мистецтвом співу наших прославлених Соломії Крушельницької, Олександра Мишуги, Івана Алчевського, італійців Енріко Карузо, Маттіа Баттістіні, Тітта Руффо, нова оперна зірка зі співучої України яскравим світлом засіяла на європейському оперному небосхилі і впевнено зайняла чільне місце в сузір'ї великих імен.

Модест Менцинський працював не для особистої слави, а як державний жрець усі сили віддавав на службу найчистішого мистецтва, а

особисту славу приносив у жертву для добра і в користь доброго імені українського народу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Головащенко М. Менцинський. Київ: Видавництво “Рада” 1995, 468с.
2. Деркач І. Модест Менцинський. Львів: Каменярь, 1969, 84с.
3. Кліш І. Менцинський – співак світової слави. *Молодь і ринок*. 2011. №8, с. 100–104.
4. Колесса М. Спогади про Модеста Менцинського. *Музика*, 1978. №6.
5. Людкевич С. Модест Менцинський і українська народна пісня. *Терем*. Київ, Львів, 1919.
6. Щурик Б. Модест Менцинський – один з найвидатніших тенорів світу. *Молодь і ринок*. 2014. №4. с. 92–94.

REFERENCES

1. Holovashchenko, M. (1995). Modest Mentsynskyy [Modest Mentsynskyy]. Kyiv, p.469. [in Ukrainian].
2. Derkach, I. (1969). Modest Mentsynskyy [Modest Mentsynskyy]. Lviv, p.84. [in Ukrainian].
3. Klish, I. (2011). Modest Mentsynskyy – spivak svitovoji slavy [Modest Mentsynskyy – the singer with world's fame]. *Youth & market*. No. 8, pp. 100–104. [in Ukrainian].
4. Kolessa, M. (1978). Spohady pro Modesta Mentsynskoho [Recollections about Modest Mentsynskyy]. *Music*, Vol. 6. [in Ukrainian].
5. Liudkevych, S. (1919). Modest Mentsynskyy i Ukrayinska Narodna Pisnia [Modest Mentsynskyy and Ukrainian Folk Songs]. *Terem*. Kyiv, Lviv. [in Ukrainian].
6. Shchuryk, B. (2014). Modest Mentsynskyy – ody z nayvydatnishyh tenoriv svitu [Modest Mentsynskyy – one of the famous world's tenors]. *Youth & market*. No. 4, pp. 92–94. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 16.02.2022



“Привчи свій розум до сумніву, а серце до терпимості!”

Георг Ліхтенберг
німецький учений і публіцист

“Нехай справи твої будуть такими, якими ти хотів би їх згадувати на схилі віку”.

Марк Аврелій
римський імператор

“Найскладніше почати діяти, все інше залежить тільки від наполегливості”.

Амелія Ергарт
американська авіаторка



УДК 371.2:378

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.256050>

*Галина Медведик, старший викладач кафедри музикознавства та фортепіано
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*

БАРОКОВА ОБРАЗНІСТЬ В КОНТЕКСТІ ДУХОВНИХ ПІСЕНЬ ПОЧАЇВСЬКОГО БОГОГЛАСНИКА

У статті розглянуто окремі аспекти змісту духовних пісень Почаївського Богогласника 1790–1791 рр. у контексті барокової образності. Виявлено, що в духовних піснях збірника використовується характерна тематика найпоширенішої літератури того часу, зокрема, греко-візантійської сакральної монодії, старозавітньої і апокрифічної літератури. На цій основі поєднуються релігійні мотиви, що є виразним свідченням тягlosti літургійно-мистецької традиції у межах найважливіших ділянок суспільного життя українського етносу.

Досліджується значення духовних пісень у контексті забезпечення свідомої участі мирянина у літургійному дійстві. Виявляються образні та музично-інтонаційні засоби і лексичні паралелі гімнографічних піснеспівів та духовних пісень. Це підкреслює актуальність півної літургійної практики барокової доби і в наступні періоди. У такий спосіб в українській культурі поєдналися традиції обрядових богослужінь і західноєвропейського католицько-протестантського досвіду духовного співу. В цьому контексті Почаївський Богогласник є свідченням еволюції унікальної співочої спадщини з великим потенціалом соціокультурного розвитку.

Ключові слова: українська духовна пісня; сакральна гімнографія; барокова образність; Почаївський Богогласник; старозавітня література; апокрифи.

Лит. 17.

*Halyna Medvedyk, Senior Lecturer of the Musicology and Piano Department of the
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University*

BAROQUE IMAGERY IN THE CONTEXT OF THE SPIRITUAL SONGS OF THE POCHAIV THEOLOGIAN

The article deals with some aspects of the content of the spiritual songs in the Pochaiv Bohohlasnyk of 1790–1791 in the Baroque imagery context. It was discovered that the spiritual songs included in the compilation use the characteristic subjects of the most common literature of that time, in particular, the Greek-Byzantine sacred monody, Old Testament, and apocryphal literature. Based on it, religious motives are combined, which is definitive evidence of the longevity of the liturgical and artistic tradition within the most important spheres of the social life of the Ukrainian ethnos. An essential stage in the development of the spiritual song, which dates back to the Baroque era, is studied and proves that spiritual song has always been and continues to be an integral part of the national religious and musical culture of the Ukrainian people.

Moreover, it is explored the significance of spiritual songs in the context of ensuring the conscious participation of the laity in the liturgical action. Figurative and musical-intonational means, as well as lexical parallels of hymnography and spiritual songs, are revealed. This emphasizes the relevance of the liturgical singing practice of the Baroque era in subsequent periods as well. Therefore, the traditions of ritual divine services and Western European Catholic-Protestant experience of spiritual singing were combined in Ukrainian culture. In this context, Pochaiv Bohohlasnyk is proof of a unique singing heritage evolution with great potential for social and cultural development.

The article demonstrates the influence of spiritual songs on the pedagogical and educational process, which is of significant importance for studying musical and poetic texts from the Baroque period to Middle Ages. Thus, the importance of the Ukrainian spiritual song in the national artistic heritage is proved.

Keywords: Ukrainian spiritual song; sacral hymnography; Baroque imagery; Pochaiv Bohohlasnyk; Old Testament literature; apocrypha.

Постановка проблеми. Формування змісту духовних пісень Почаївського Богогласника 1790–1791 рр. відбувалося на тлі розмаїття жанрів барокової літератури, приналежної до особливого періоду в історії України. На думку Дмитра Чижевського, барокова доба була центром історії української

культури, тож дослідник вважав “хвилю барокової культури чи не останньою, що залила собою цілий весвіт. А зв’язки з сусідніми епохами, схожості з елементами інших культур, “впливи” і “взаємочинності”, що їх можна встановити між бароковою культурою та культурами інших епох, дають так багато для освітлення загальних

питань історії культури, як навряд чи дадуть спостереження над іншими культурними стилями” [9, 77]. Отже значення літературного досвіду українського Бароко важко переоцінити, а його вплив прочитується у тяглоті минулого й спрямованості у майбутнє, зокрема і в зростанні духовнопісенної творчості XVIII ст. Відтак створення Почаївського Богогласника 1790–1791 рр. можна трактувати як логічне продовження культуротворчих тенденцій, визначених у минулому столітті.

Зокрема, великий вплив барокового жанру можна спостерігати в освітньому процесі. Навчання і виховання багатьох поколінь базувалося на духовно-пісенному репертуарі, завдяки якому вивчалися релігійно-обрядові пісні, пізнавався цілий пласт поетичної духовної лексики.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Духовні пісні та їх генеза досліджувалася в окремих монографіях та публікаціях низки українських і зарубіжних вчених, зокрема, Ю. Медведиком [5; 6; 11], О. Гнатюк [1], Д. Штерном [15], П. Женюхом [17], А. Рабусом [13], О. Шкурган [14] та багатьма іншими.

Мета статті полягає у виявленні джерел барокової образності в духовних піснях Почаївського Богогласника 1790–1791 рр.

Виклад основного матеріалу. У Барокову добу були закладені основні підвалини для формування духовної пісні, зокрема, поетика сакральної монодії, старозавітні тексти, апокрифічна література, а також західноєвропейська духовна пісня. Усе це сукупно впливало на розвиток духовної пісні і визначило її багатогранність образів і символів. На це звертав увагу Іван Франко, який досліджував цей жанр у контексті розвитку барокової паралітургійної лірики різних народів, наголошуючи на впливовості культурологічних взаємин Сходу і Заходу. На цій основі Франко трактував Почаївський Богогласник як синтез двох християнських світів, як преплетення західних і східних традицій, а також наслідок творчої праці як православних, так і греко-католиків [8, 143].

Докладне дослідження текстів Почаївського Богогласника належить також С. Щегловій, яка визначила широкий спектр джерел їх походження, зокрема, Євангеліє, Псалтир, Октоїх, Мінеї, Ірмологіон, а також різноманітна агіографічна й апокрифічна література, римо-католицькі тексти тощо [10]. Безумовно, що мова йде про текстові фрагменти, окремий фактаж чи інципіти, а також текстові компіляції, водночас запозичувалися й музичні інципіти або мотиви окремих ірмологійних

піснеспівів [5, 10]. На думку Ю. Медведика, вартує уваги також і духовнопісенна культура старообрядців кінця XVII ст., близька до православної та греко-католицької. Всі ці впливи увиразнюють такий феномен української пісенної творчості, як конфесійна толерантність, що також підтверджує вплив широкого спектру джерел на зміст Почаївського Богогласника.

Одним із центральних жанрів генези української духовної пісні є жанр псалма, як найбільш виразного та найдавнішого її джерела, а навіть і всієї християнської півночі традиції. Уважається, що й доволі розповсюджений термін “псальма” для означення жанру духовної пісні також походить від терміна “псалом”. Проте визначення “псальма” варто використовувати для переспівів (перекладів) псалмів, а не всього корпусу позацерковних музично-поетичних духовнопісенних текстів.

Значимість псалмів як одного з особливо важливих джерел духовної лірики можна простежити в текстах “Богогласника”. Фрагменти з Книги псалмів використовуються як епіграфи до кожного з чотирьох розділів збірника, зокрема, титульна цитата: “Пойте Господу нашому, пойте, пойте Цареві нашому, пойте, яко Цар всея землі Бог, пойте разумно” (Пс., 47: 7). Такою настановою видавці антології прагнули надихнути виконавців духовних пісень на піднесену й осмислену прославу Творця.

Значення псалмів підкреслюється увагою до головного псалмотворця царя Давида. Зокрема, використовуються цитати “*В гуслі бряцай, пророче Давиде*” з пісні “Возсіявий над солнце”, *Давид вигравает, в гусли ударяет* у різдвяній пісні “Нова радість стала”, а також початкові слова пісні “Стань, Давиде, з гусями, бряцай пісні со нами”. Подібні фрагменти дуже виразно засвідчують близькість псалмодії до духовної пісні, що спостерігається впродовж століть в різних формах літургійної творчості.

Стосовно способів проникнення сакральних текстів у духовні пісні пише Ольга Зосім: “Можна з упевненістю стверджувати, що способи рецепції сакральних текстів у східнослов’янській духовній пісенності були вельми різноманітними – від доволі точного слідування оригіналу до вільної інтерпретації. Гімнографічні тексти не були лише вихідним пунктом для створення нових пісень, їхні фрагменти часто дуже оригінально впліталися у тканину всього тексту” [3, 221].

Важливе місце в поезії духовних пісень відіграв добре знаний для українців жанр акафісту. Одним з перших, хто це виявив, був І. Франко, підкресливши, що ця спорідненість проявляється

як на рівні джерел поетичного змісту, так і в функційному застосуванні. Згодом Михайло Возняк теж стверджував важливість впливу акафістів, зокрема кондаків та ікосів, молитовний акафістних текстів на духовну пісню. Знаковим символом акафісної образності є використання характерного для цього жанру хайретизму “радуйся” чи “радується”. Проте здебільшого цей оклик піснетворці вилучали з акафісної фрази, залишаючи інші фрагменти цього гимнографічного джерела.

Загалом, пише Н. Сулій, “Порівняльний аналіз церковних пісень та акафістів до Пресвятої Богородиці, пов’язаних зі святами, в які вшановуємо Божу Матір, розкриває схожість представлення в одному та іншому жанрі широкої палітри наданих Богом обдарувань Пречистій Діві Марії: християнських чеснот, благодатної сили Цариці Небесної, заступництво вірних, неустанної помочі у важкій духовній боротьбі. Відрадно, що творці пісень брали за зразок канонічні тексти, творячи у жанрі церковної пісні, і таким чином оминали небезпеку аматорського представлення святості” [7, 100]. Останнє твердження підкреслює вагому причину впізнаваних запозичень з авторитетних джерел, що надавало ваги духовній пісні, а також засвідчувало доволі часту приналежність її авторів до священничого сану і високий рівень освіченості.

Однією з найбільш відомих пісень Почаївського Богогласника є богородична пісня “О, Всепѣтая Мати!” та її декілька різних варіантів. Початкова фраза є інципітом 13-го кондака акафіста “О, Всепѣтая Мати, рождшая всѣх святых Святѣйшее Слово”. Юрій Медведик виявив цілу низку богородичних пісень із цим інципітом: “О Всепітая Мати, кто тя может вихвалити, по всем світі естесь славна от Бога Отца” (до Віцинської ікони в Галичині), “О Всепітая Мати, О Всепітая Мати, гди на суд кажутъ стати”, “О всепітая Мати! О всепітая Мати! О Мати, Мати благодати”, “О Всепітая Мати, О Всепітая Мати, пучино благодати рождшая всіх святых”, “О Всепітая Мати, от літи мати благодати, ісполненна благодати, Пречистая Діво Мати, помилуй нас” [7, 195]. Усі ці тексти створені у різні десятиліття XVIII ст., що підтверджується інципітним каталогом Франца Шафера, Йоахіма Брусса та Ганса Роте [17].

Варто відзначити, що у богогласниковому тексті друга строфа пісні “О всепітая Мати” розпочинається словами: “Під Твою милость прибѣгаєм”. Це свідчить про подальшу інтерпретацію богородичного тропаря, що був добре знаним у християнському середовищі.

Часте використання відомих молитовних зворотів також пов’язанувалося з особливо шанобливим ставленням до чисельних чудотворних богородичних ікон, що в барокову добу часто оспівувалися і прославлялися в різних літературних формах. У цьому контексті до такого поширення долучилися й духовні пісні з іконославильними присвятами. У такий спосіб пісні на честь Почаївської чудотворної ікони на Закарпатті пристосовували для прослави ікони Повчанської Богородиці. Що ж до пісні на честь Різдва св. Іоана Предтечі (“Искапайте горы сладость, / И холми зыграйте в общую радость”), яку надруковано у “Богогласнику” (№198), то не виключено, що її і створено саме для цього видання, а її автор, піснетворець-василіянин, теж знав згадану стихиру.

Посвідчення прямих чи переосмислених цитат із різноманітних гимнографічних джерел, вільне їх інтерпретування, творчий розвиток ідейного зерна є однією з характерною стильовою рисою духовної пісні. Як правило, це можна зрозуміти тільки добре орієнтуючись у досліджуваному матеріалі, зокрема, в сакральній гимнографії. Варто зауважити, що завдяки поширенню в барокову добу п’ятилінійних нотованих ірмологіонів, за якими навчалися всі тогочасні покоління дітей XVII, гимнографічні співані тексти були добре знаними в народі. Тож творці духовних пісень вільно користувалися літургійними парафразами та інципітами.

Одним із текстів української сакральної монодії інспірована пісня “Ізліяся от уст твоїх, отче блаженний”. Інципіт її поетичного тексту дуже подібний до однієї пісні до св. Василя Великого: “Ізліяся благодать во устнах твоїх отче”. Нерідко в рукописних співаниках їх можна зустріти зафіксованими почергово або на різних сторінках збірників. Проте, у Почаївському Богогласнику опубліковано тільки одну пісню, а один із її найдавніших нотованих текстів зафіксований в “Ірмологіоні”, переписаному в 1626 р. у Києво-Печерській Лаврі.

Питання впливу слов’яно-візантійської гимнографії на українську духовну пісню більшою чи меншою мірою цікавлять багатьох дослідників, зокрема і західних славістів. Дітер Штерн детально досліджував проблеми генези духовних пісень і задля цього встановив власний методологічний ракурс “інципіт-контрафактура”, або створена на певній основі пісня за “моделлю” гимнографічного джерела [15, 38]. Докладно проаналізувавши тексти двадцяти пісень Почаївського Богогласника, він виявив у них ті чи інші фрагменти цитат і впливів різних

гимнографічних жанрів. Серед них ірмос, стихира, псалм, тропар, кондак, канон, а також відзначив значимість у цьому творчому процесі вибраних текстів із Тріоди Цвітної та інших богослужбових книг. Німецький дослідник переконливо демонструє відчутний вплив чисельних зразків гимнографічних жанрів як моделей для створення духовних пісень. І в цьому напрямі дослідник запропонував ще один цікавий і вартісний метод впливу сакральних текстів на розвиток духовної пісні, що полягає в аналізі духовних пісень крізь призму ремінісценції. “На відміну від ініціальної контрафактури, пише він, ремінісценція не встановлює прямий зв’язок між конкретними текстами, тож не дозволяє вказувати на конкретний текст або тексти як безпосередню модель [...]. Під ремінісценцією ми розуміємо набір всюдисущих загальних виразів, образів і епітетів із складу поетичної мови слов’яновізантійської гимнографії, які були, так би мовити, лексикалізовані у православному середовищі. Їх знали, як знають лексичні одиниці своєї мови. Отже, марійські епітети, наприклад, можна розглядати як частину лексичного знання звичайного православного християнина” [15, 49].

Д. Штерн достатньо аргументовано виклав свої думки з одночасними прикладами цілої низки текстологічних цитат з різноманітних джерел. Він також пропонує провести порівняльний аналіз, спираючись на такі джерела, як грецька Септуагінта, Острозька біблія, оригінальна візантійська гимнографія, її слов’янський переклад та східнослов’янські канти, тобто духовні пісні. На прикладі вибудовування послідовностей цитат у різних часових періодах і отриманні з різних джерел, дослідник демонструє ряд постійно повторюваних епітетів та зворотів [15, 50]. Внаслідок порівняльного аналізу, він доходить висновку, що, наприклад, одними із часто вживаних гимнографічних лексем були такі як “Богом избранная, Мати преблагая” та “Радуйся Маріє, небесна Царице”, а також “уголь горящий” (Іс. 6.6) у пісні “Вострубите, воскликните”, “Великий свиток” (Іс. 8.1) у пісні “Радуйся Маріє”, та “Престол Господен” (Іс. 6.1) у декількох піснях.

Особливе місце в репертуарі духовної пісні займають жанри покаянного змісту, зокрема Страсного тижня. І в цьому контексті мова йде про авторські духовні пісні відомих діячів київського православ’я, зокрема “О, Дѣвице всечестная!” Єпіфінія Славинецького, “О, возлюбленный Сыне, почто сіє сотворил?”, “Зрящи Сына поноснои смерти сужденна” і “Нас дѣля распятого Марія видящи” Дмитра Туптала-Ростовського. Ці тексти досліджували О. Гнатюк,

Д. Штерна та П. Женюха, які з позиції інтерпретації євангельських подій зазначають, що: “твори українських авторів спираються не на трактування теми страждання Богородиці під хрестом, представлені у поемі “Stabat mater”, а на католицьку (передусім польську) паралітургічну пісенну поезію, з якою були добре знайомі. При цьому Димитрій Ростовський та Єпіфаній Славинецький не могли не знати текст канону Симеона Логофета на Велику П’ятницю, а тому при написанні своїх творів не могли оминати його впливу. Так, мотив воскресіння, яким закінчується канон, ми бачимо у пісні “Нас дѣля распятого Марія видящи”, епізод поховання Ісуса Йосифом – у пісні “О возлюденый Сыне, что сіє сотворил”, благання про смерть разом з Ісусом – у пісні “Зрящи Сына поноснои смерти сужденна”. Щодо впливу поеми “Stabat mater” на творчість Димитрія Ростовського та Єпіфінія Славинецького, то вона є незначною, оскільки обидва автори, які були добре знайомі із західною теологічною думкою, у своїй поетичній творчості, призначеній для мирян, орієнтувалися на традиції православного богослов’я” [4, 113].

Подібних прикладів, в основі яких наявні спільні для літургійних та позацерковних текстів ініціати, є достатньо багато. Творці духовних пісень використовували переважно лише окремі музично-словесні ініціати різних текстів церковної монодії ранньомодерної доби. Подальший розвиток музично-поетичних текстів розгортався надалі незалежно від гимнографічного джерела в міру творчої майстерності того чи іншого автора духовної пісні.

Важливо відзначити, що образна спадкоємність поетичних текстів бароко і духовнопісенних жанрів доповнювалася також опосередкованими музично-інтонаційними зв’язками. Незважаючи на наявні відмінності визначальних музично-стильових характеристик жанрів церковної монодії та пісенної творчості, середовище використання і приналежність до релігійно-мистецької соціокультурної площини відчутно проявляється. Вплив гимнографії на формотвірні процеси музично-поетичної барокової лірики, а згодом духовної пісні відбувався не прямо і з огляду на застосування досить відмінних засобів музичної виразності, потребує докладного аналізу і доброго володіння матуріалом. На цій основі виявляємо процеси переосмисленого трактування ладово-інтонаційної близькості окремих поспівок, подібність окремих каденційних зворотів, переосмислення нової організації метро-ритмічної тканини, що відповідала новому пісенного типу мелодики. Саме такий оновлений мелодичний

зміст духовних пісень сприяв їх активному використанню як “паралітургійного” жанру. І це при тому, що перед бароковою позацерковною духовною лірикою її творцями ставилися інші завдання, ніж перед гімнографією, проте, спорадично ці два релігійно-мистецькі явища християнської культури ситуативно кореспондували. Наближення позацерковної духовної лірики барокової доби до богослужбової практики відображає не тільки тенденцію до збагачення духовно-мистецької церковної творчості, але є одним із свідчень тісних зв’язків між сакральним канонічним та позацерковним пісенним напрямками.

Висновки. Барокова образність, проявлена в текстах духовних пісень Почаївського Богогласника є виразним свідченням тяглості літургійно-мистецької традиції в межах найважливіших ділянок суспільного життя. Разом із проповіддю, духовні пісні творили комплекс, який забезпечував свідому участь мирянина у літургійному дійстві, а також відображали нові стилістичні засоби музичного мистецтва. У цьому контексті Почаївський Богогласник є свідченням еволюції унікальної співочої спадщини з великим потенціалом соціокультурного розвитку українського етносу.

ЛІТЕРАТУРИ

1. Гнатюк О. Українська духовна барокова пісня. Варшава – Київ, 1994. 188 с.
2. Зосім О. Псалтирні пісні в українській духовно-пісенній традиції XVII – початку XXI століття. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв: наук. журнал*. Київ: Міленіум, 2016. № 1. С. 66–73.
3. Зосім О. Л. Східнослов’янська духовна пісня: сакральний вимір: монографія. Київ: НАКККиМ, 2017. 328 с.
4. Зосім О. Л., Білодід А. А. “Stabat mater” в українській музичній культурі: від традиції до постмодерних пошуків. *Міжнародний вісник: культурологія, філологія, музикознавство: наук. журнал*. Київ: Міленіум, 2017. № 1(8). С. 110–121.
5. Медведик Ю. Українська духовна пісня XVII – XVIII століть. Львів: УКУ 2006. 324 с.
6. Пісні до Почаївської Богородиці: Перевидання друку 1773 року / транскрипція, коментарі і дослідження Юрій Медведик. Львів: ЛБА, 2000. 168 с.
7. Сулій Н. Богородична тематика пісень “Богогласника”. До питання студіювання української церковно-пісенної спадщини у контексті християнських світоглядних засад.

Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. Серія: мистецтвознавство. 2011, № 1. С 94–110.

8. Франко І. Духовна й церковна поезія на Сході й на Заході. Вступ до студій над “Богогласником”. ЗНТШ. 1913. Т. СХІІІ. С. 5–22 ; перевидання : Іван Франко. Зібр. тв. у 50 т. Київ: Наукова думка 1983. Т. 39.

9. Чижевський Д. До проблем Бароко. *Філософські твори у чотирьох томах*. Т. 2. Київ, 2005.

10. Щеглова С. Богогласник: Историко-литературное исследование. Киев, 1918. 347 с.

11. Bogoglasnik Pesni blagogovejnyja (1790/1791) Eine Sammlung geistlicher Lieder aus der Ukraine. Herausgegeben von Hans Rothe in Zusammenarbeit mit Jurij Medvedyk. Band 2: Der Bohoglasnyk von Pocajiv. Das erste gedruckte ukrainische Liederbuch mit geistlichen Liedern aus dem 17. und 18. Jahrhundert. Bohlau verlag Koln Weimar Wien, 2016. S. 267–371.

12. Naumow A. Teologia bożonarodzeniowych pieśni Bohogłasnyka. Z kołędą przez wieki : kołedy w Polsce i w krajach słowiańskich. Kraków – Tarnów : Biblos, 1996. S. 463 – 470.

13. Rabus A. Die sprache ostslavischer geistlicher gesänge im kulturellen kontext. Freiburg, 2008. 401 s.

14. Shkurhan O. Problem atrybuńju pieśni katechimowej Тройця Бог Отець, Бог Син, Бог дух святий. КАЛОФΩΝΙΑ : наук. зб. з іст. церковної монодії та гімнографії. Львів, 2016. Ч. 2. С. 168 – 200.

15. Stern D. Tradition und Traditionalism im Konfessionellen Kontakt: Die ruthenischen geistlichen Lieder in ihrem Verhältnis zur byzantinischen-slavischen Hymnographie. Dedičstvo duchovnej piesňovej kultúry medzi Východom a Západom: monotematický súbor štúdií. Bratislava : Slovenský komitét slavistov. Slavistický ústav Jána Stanislava SAV, 2013. S. 37–66.

16. Verse und Lieder bei den Ostslaven 1650–1720: Incipitarium : Anonyme Texte. Hg. F. Schäfer, J. Bruss, H. Rothe. Köln–Wien : Böhlau 1984. Bausteine zur Geschichte der Literatur bei den Slaven, Bd. 23.

17. Žeňuch P. Pieseň k počajevskej ikone Bohorodičky : historicko-literárna a religiozna interpretácia. *Varia*. 1997. № 6. S. 197 – 208.

REFERENCES

1. Hnatiuk, O. (1994). *Ukrainska dukhovna barokova pisnia* [Ukrainian Spiritual Baroque Song]. Warsaw-Kyiv, 188 p. [in Ukrainian].
2. Zosim, O. (2016). *Psaltyrni pisni v ukrainskii dukhovno-pisennii tradytsii XVII – pochatku XXI*

- stolittia [Psalter Songs in the Ukrainian Spiritual and Song Tradition of the 17th – Early 21st Century]. *Bulletin of the National Academy of Leading Personnel of Culture and Art: Scientific Journal*. Kyiv: Milenium, 2016. No. 1. pp. 66–73. [in Ukrainian].
3. Zosim O. L. (2017). Skhidnoslovianska dukhovna pisnia: sakralnyi vymir [East Slavic Spiritual Song: Sacred Dimension: Monograph]. Kyiv, 328 p. [in Ukrainian].
4. Zosim, O. L. & Bilodid, A. A. (2017). “Stabat mater” v ukrainskii muzychnii kulturi: vid tradytzii do postmodernykh poshukiv [“Stabat Mater” in Ukrainian Music Culture: From Tradition to Postmodern Research]. *International Bulletin: Cultural Studies, Philology, Musicology: Scientific Journal*. Kyiv. No. I(8). pp. 110–121. [in Ukrainian].
5. Medvedyk, Y. (2006). Ukrainska dukhovna pisnia XVII – XVIII stolittia [Ukrainian Spiritual Song of 17 – 18th Centuries]. Lviv, p. 324. [in Ukrainian].
6. Pisi na Pochaivskoi Bohorodytsi: Perevydannia druku 1773 roku. transkryptsii, komentari i doslidzhennia Yurii Medvedyk [Songs to the Pochaiv Mother of God: Reprint of the Publication of 1773. Transcription, Comments, and Research by Yurii Medvedyk]. Lviv, 2000. 168 p. [in Ukrainian].
7. Sulii, N. (2011). Bohorodychna tematyka pisen “Bohohlasnyka” [The Theotokos Thematic of the “Bohohlasnyk” Songs]. On the Issue of Studying the Ukrainian Church Song Heritage in the Context of Christian Worldview Foundations. *Scientific notes of TSPU named after. V. Hnatiuk. Series: Art history*. No. 1. pp. 94–110. [in Ukrainian].
8. Franko, I. Dukhovna y tserkovna poeziia na Skhodi y na Zakhodi [Spiritual and Church Poetry in the East and West]. Introduction to the studies on “Bohohlasnyk”. ZNTSh. 1913. T. CXIII. С. 5–22; reprint: Ivan Franko. Collection of works in 50 vol. Kyiv: Naukova dumka 1983. Vol. 39. [in Ukrainian].
9. Chyzhevskiy, D. (2005). Do problem Baroko [To the Problems of the Baroque]. Philosophical works in four volumes. Vol. 2. Kyiv. [in Ukrainian].
10. Shcheglova, S. (1918). Bohohlasnyk: Ystoryko-literaturnoe yssledovanye [Bohohlasnyk: Historical and Literary Research]. Kyiv, p. 347. [in Russian].
11. Bogoglasnik Pesni blagogovejnyja (1790/1791) Eine Sammlung geistlicher Lieder aus der Ukraine. Herausgegeben von Hans Rothe in Zusammenarbeit mit Jurij Medvedyk. Band 2: Der Bohohlasnyk von Pocajiv. Das erste gedruckte ukrainische Liederbuch mit geistlichen Liedern aud dem 17. und 18. Jahrhundert [Bogoglasnik Pesni blagogovejnyja (1790/1791) A compilation of sacred songs from Ukraine. Edited by Hans Rothe in collaboration with Jurii Medvedyk. Volume 2: Pochaiv Bohohlasnyk. The first printed Ukrainian songbook with sacred songs from the 17th and 18th centuries]. Bohlau verlag Köln Weimar Wien, 2016. pp. 267–371. [in German].
12. Naumow, A. (1996). Teologia božonarodzeniowych pieśni Bohohłasnyka. Z koledą przez wieki : koledy w Polsce i w krajach słowiańskich [Theology of Christmas songs Bohohłasnyka. With a Christmas carol through the centuries: Christmas carols in Poland and in Slavic countries]. Krakow-Tarnow: Biblos. pp. 463–470. [in Polish].
13. Rabus, A. (2008). Die sprache ostslavischer geistlicher gesänge im kulturellen kontext [The language of Eastern Slavonic spiritual chants in a cultural context]. Freiburg. p. 401. [in German].
14. Shkurhan, O. (2016). Problem atribucji pieśni katechizmowej Trójcy Bog Ociec, Bog Syn, Bog duch swiaty / КАЛОФΩΝΙΑ : наук. зб. з іст. церковної монодії та гимнографії [The problem of attribution of catechism songs Trinity God the Father, the Son, God the Holy Spirit. КАЛОФΩΝΙΑ: scholar compilation on historical church monody and hymnography]. Lviv, P.2. pp. 168–200. [in Polish].
15. Stern, D. (2013). Tradition und Traditionalism im Konfessionellen Kontakt: Die ruthenischen geistlichen Lieder in ihrem Verhältnis zur byzantinischen-slavischen Hymnographie. Dedičstvo duchovnej piesňovej kultúry medzi Východom a Západom: monotematický súbor štúdií [Tradition and Traditionalism in Confessional Contact: The Ruthenian Spiritual Songs in Their Relation to Byzantine-Slavic Hymnography]. Bratislava: Slovak Committee of Slavists. Ján Stanislav Institute of Slavic Studies SAS. pp. 37–66. [in Ruthenian, in German, and in Ukrainian].
16. Verse und Lieder bei den Ostslaven 1650–1720: Incipitarium: Anonyme Texte. Hg. F. Schäfer, J. Bruss, H. Rothe [Verses and Songs among the East Slavs 1650-1720: Incipitarium: Anonymous Texts. Eds. F. Schäfer, J. Bruss, H. Rothe]. Cologne-Vienna: Böhlau 1984 [building blocks for the history of literature among the Slavs, Vol. 23]. [in German].
17. Žeňuch, P. (1997). Pieseň k počajevskej ikone Bohorodičky : historicko-literárna a religiozna interpretácia [The Song to the Pochaiv Icon of the Mother of God: A Historical-Literary and Religious Interpretation]. *Varia*. No. 6. pp. 197 – 208. [in Ruthenian].

Стаття надійшла до редакції 18.02.2022



УДК 784.71:78.087:78.071.1(477)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.256051>

Наталія Ек, старший викладач кафедри музикознавства та фортепіано
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

СТРІЛЕЦЬКА ПІСНЯ РОМАНА КУПЧИНСЬКОГО В ІНСТРУМЕНТАЛЬНО- ХОРОВИХ ОБРОБКАХ УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ

У статті висвітлюється важливість використання у національно-патріотичному вихованні особистості традицій січового стрілецтва, відображених у стрілецьких піснях, особливо на прикладі творів українського композитора, прозаїка, критика Романа Купчинського. Здійснено спробу охарактеризувати обробки його стрілецьких пісень, які стали народними і міцно ввійшли до скарбниці українського фольклору, відомими композиторами для фортепіано і хорового виконання.

Ключові слова: Роман Купчинський; стрілецька пісня; національно-патріотичне виховання; мелодія; обробка пісні.

Лит. 8.

Nataliia Ek, Senior Lecturer of the Music Studies and Piano Playing
Department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

ROMAN KUPCHYNSKY'S SHOOTING SONG IN INSTRUMENTAL AND CHORAL ARRANGEMENTS BY UKRAINIAN COMPOSERS

The article highlights the importance of using in the national-patriotic education of the individual traditions of Sich shooting, reflected in shooting songs, especially on the example of the works of Ukrainian composer, novelist, critic Roman Kupchynsky. His songs quickly gained popular; they were transcribed into manuscript collections, passed from mouth to mouth. Such popularity was caused by the special melody of Kupchynsky's songs, as well as by the fact that they reproduced specific historical events, preserved both specific places of events and campaigns, and the names of certain people. At the present stage, Kupchynsky's songs are a monument of this period in the history and art of Ukraine, as well as an important factor in the musical and patriotic education of young people.

R. Kupchynsky was a famous composer-singer. The authors of the shooting songs were M. Gaivoronsky, B. and L. Lepki, J. Yaroslavenko, and A. Balandyukh. All of them actively worked in the song genre, and often collaborated. Rifle songs written by Roman Kupchynsky became especially popular and were arranged and arranged for various groups of performers – both instrumental and vocal-choral by well-known Ukrainian composers. Arrangements of Kupchynsky's songs were performed by: M. Verykivsky, V. Barvinsky, M. Kolessa, N. Nyzhankivsky, V. Bezkorovainy, P. Kozysky, B. Kudryk, M. Leontovych, J. Yaroslavenko, A. Rudnytsky, Z. Lysko, B. Kudryk, E. Kozak, S. Stelmashchuk, G. Vereta and others.

Roman Kupchynsky's shooting songs are a bright layer of Ukrainian culture, which has entered the treasury of Ukrainian oral folk songs. At the present stage, R. Kupchynsky's once-silenced work has been introduced into Ukrainian literature programs in schools, gymnasiums, lyceums, colleges, and institutions of higher education, and his shooting songs have become part of songwriting.

Keywords: Roman Kupchynsky; shooting song; national-patriotic education; melody; song processing.

Постановка проблеми. Одним із важливих чинників національно-патріотичного виховання молоді в традиціях січового стрілецтва були пісні, які називають стрілецькими. Велике зацікавлення до цього пісенного жанру виявили яскраві представники українських музичних кіл одразу від часу їх зародження і до першої появи друком у 1915–1916 рр.

Відомими творцями стрілецьких пісень були Михайло Гайворонський, Роман Купчинський, Степан Чарнецький, Лев і Богдан Лепкі, Юрій Федькович та ін. Те, що тривалий час стрілецькі пісні виконувалися потаємно, власне й спонукало

як до їхньої фольклоризації, так і творення варіантів. Вони надзвичайно швидко поширювалися, множились у варіантах і ставали активною складовою української культури.

Серед творців стрілецької пісні важливо відзначити Романа Купчинського. Його пісні швидко ставали популярними, їх переписували в рукописні збірники, передавали з уст в уста. Така популярність була спричинена їх особливою мелодійністю, а також тим, що вони відтворювали конкретні історичні події, зберігали як конкретні місця подій і походів, так і імена певних осіб.

Наприкінці Першої світової війни Купчинський зазнав великої слави пісняра. До цього долучилися

його доленосні віхи і фронтові перипетії, в час яких він заприятелював з М. Гайворонським, Л. Лепким, Я. Ярославенком. Всі вони активно працювали в жанрі пісні, при цьому й часто співпрацювали. Р. Купчинський тісно і творчо співпрацював з відомими композиторами, адже обробки його пісень здійснювали: М. Вериківський, В. Барвінський, М. Колесса, Н. Нижанківський, В. Безкоровайний, П. Козицький, Б. Кудрик, М. Леонтович, Я. Ярославенко, А. Рудницький, З. Лисько, Б. Кудрик, Є. Козак, С. Стельмашук, Г. Верета та ін.

Аналіз останніх досліджень. Більшість літературних творів Р. Купчинського були опубліковані в США: поема “Скоропад” (1965), збірки “Невиспівані пісні” (1983), “У межах зацікавлення” (1986) та ін. У Нью-Йорку композитор І. Соневицький видав повну збірку пісень Р. Купчинського під назвою “Ми йдемо в бій” (1977). У Львові побачили світ: поема “Великий День” (1921), трилогія “Заметіль” (1991). Життя і творчість Р. Купчинського розкривали письменники й літератори Р. Федорів, Т. Салига, М. Ільницький, Р. Коритко, В. Качкан, І. Приходько, І. Гушак, Н. Кулеша, В. Журавський. Музичні особливості пісень Р. Купчинського аналізували В. Витвицький, А. Рудницький, О. Правдюк, А. Іваницький, Ф. Погребенник, В. Подуфалий, О. Кузьменко. Фортепіанні обробки пісенних композицій Р. Купчинського здійснювали чимало українських композиторів, проте ця сторінка розглядається фрагментарно при дослідженні творчості певних авторів обробок.

Мета статті – здійснити аналіз обробок стрілецьких пісень одного з найвидатніших бардів Українського Січового Стрілецтва Романа Купчинського (1894–1976) відомими композиторами для фортепіано і хорового виконання, які стали народними і міцно ввійшли до скарбниці українського фольклору.

Вклад основного матеріалу. У 1933 р. в “Календарі Червоної Калини” Р. Купчинський окреслив умови і особливості написання стрілецьких пісень і зауважив, що: “стрілецький зрив, подвиги цілих частин, чи поодиноких людей, надії, мрії, болі і радощі першого по віках національного війська – все те бодай частинно збереглося в записках, образах і піснях” [3, 11].

Р. Купчинський творив свої пісенні композиції, не записуючи мелодій. Переважно фіксацією мелодичної лінії цих творів займався М. Гайворонський, а чимало пісень, з’явившись, одразу ставали такими популярними, що розповсюджувалися шляхом усної передачі.

У статті “Одна пісенька, з історії пісень УСС”

М. Гайворонський згадував, що і Р. Купчинський, і Л. Лепкий “...як це буває і у народних співців, ніколи тотожно не повторяли придуманої мелодії. Коли пізніше я записував більш-менш усталені мелодії, то мої записки вже за кілька днів видавалися авторам не вірні” [5, 9].

Чимало мелодій Р. Купчинського майстерно переплетені фольклорними вкрапленнями. Дослідник творчості Р. Купчинського Ігор Соневицький наголошував, що в його піснях прослідковуються такі прикмети української народної пісні: “а) з ритмічного аспекту мотиви, близько сімдесяти відсотків пісень Купчинського, починаються з сильної долі такту; б) в деяких мелодіях автор користується ритмами народних танців... в) пісні Купчинського – це здебільшого куплетні тобто строфічні музично-поетичні твори... г) часто мелодії пісень Купчинського переходять до рівнобіжних тонацій” [5, 10].

Стрілецькі пісні авторства Романа Купчинського стали особливо популярними і були піддані обробкам і аранжуванням для різноманітних складів виконавців – як інструментальних, так і вокально-хорових зраними українськими композиторами. Звертаючись до найвідоміших творів, наголосимо, що пісня “За рідний край”, яка ще має іншу назву “Ми йдемо в бій”, слова до якої написав Р. Купчинський у 1917 р. над Цехівкою, а мелодію – в 1919 р. після переходу за Збруч зазнала обробки для чоловічого хору, яку майстерно здійснив Микола Колесса. Музику до цих слів створив також і М. Гайворонський. Цей марш-гімн обробив для хору З. Лисько.

Написана 1915 року в Тудинці над Стрипою пісня “Їхав стрілець на війноньку” зі словами Р. Купчинського і музикою М. Гайворонського також стала дуже популярною. Вона була укладена для фортепіано з голосом Я. Ярославенком, а також відомими і виконуваними є значна кількість обробок М. Леонтовича, Л. Ревуцького, С. Людкевича та ін.

Пісня “Ой там, при долині”, написана 1915 р. зі словами Р. Купчинського та музикою народною, зложена на героїчну смерть десятника УСС Луцика (студента), що загинув на полі битви в Карпатах. Її майстерні обробки зробили В. Барвінський і Є. Козак, а для голосу з фортепіано її уклав Я. Ярославенко.

Похоронна пісня “Заквітчали дівчатонька” виникла в 1916 р. Присвячена вона пам’яті підхорунжого Василя Мальованого (уродженця с. Дзвиняч Чортківського повіту), що загинув на горі Лисоня. Мальованого поховали під Вільхівцем біля Бережан. Обробки для хору здійснили Б. Кудрик та Г. Верета, а для голосу з фортепіано – Я. Ярославенко.

Пісня “Накрила нічка” зі словами і мелодією Р. Купчинського була написана в пам’ять про поручника УСС Осипа Яремовича, який загинув під Конюхами коло Бережан у липні 1917 р. Обробку для голосу здійснили М. Колесса і Г. Верета, а для голосу з фортепіано – Я. Ярославенко.

У нарисі “Дещо про стрілецькі пісні” Р. Купчинський так згадував про появу пісні “Тей, там у Вільхівці”: “Серпень 1916. Відворот з-над Стрипи під Бережанами, бої зі змінним щастям за село Потутори і за гору Лисоню... Майже всі фронтові частини УСС попали у полон. Попав і славний вояк Федь Черник... З побуту під Бережанами залишилася пісня про Черника “Тей, там у Вільхівці” [4, 4]. Слова і музика були скомпоновані Р. Купчинським, а для хору аранжував А. Рудницький.

Цікаво, що відомий композитор Василь Безкорований майстерно уклав пісню “Тей, там у Вільхівці” (музика Л. Лепкого – Р. Купчинського) для фортепіано в чотири руки, яка звучить як вальс під назвою “Вільхівка” (№ 12) [1, 42–47].

Ця п’еса стала добрим зразком поєднання інтонацій українського народного мелосу з формотворчими принципами та свободою ладотонального розвитку романтичної музики. Розгортання музичної думки відбувається шляхом зміни контрастних розділів (ладовий та динамічний контраст), що втілюють різний образно-емоційний настрій. Твір завершується яскравою динамічною кодою.

Про створення відомої пісні “Човник хитається” автор писав, що вона була створена навесні 1917 р. недалеко Бережан, “над розливою Ценівкою в Куропатниках... під впливом місячної ночі та тужливих зітхань” [6, 5]. Для хору відома обробка Н. Нижанківського, а для фортепіано і голосу – Я. Ярославенка.

У жарівпливому дусі написано і пісню Р. Купчинського “Пише стара мати”, де центральним є мотив “стрілець проситься в отамана у відпустку”. Ця пісня про закоханого стрільця була написана восени 1917 р. на Бережанщині. Як зазначає дослідниця стрілецької пісні О. Кузьменко [2], саме на Опіллі, де була створена згадана стрілецька пісня, побутують дуже цікаві варіанти із трагічною кінцівкою: солдат, не одержавши звільнення, від туги помирає. Вона стала доволі популярною і відомі її хорові обробки Я. Ярославенка та Н. Нижанківського.

Про з’яву пісні “Як з Бережан до Кадри” за споминами автора довідуємося: “З побуту під Бережанами залишилася пісня про Черника “Тей, там у Вільхівці”, а з переїзду до Коша “Як з Бережан до Кадри” – про хорунжого Йосипа

Телішака та пісня Лева Лепкого про обоз і Цяпку “Бо війна війною” [3, 5]. Створена вона під Бережанами 1916 р. на слова Р. Купчинського, а про автора мелодії нічого невідомо, для хору зробив З. Лисько, а для голосу з фортепіано – Я. Ярославенко.

Пісня “Зажурились галичанки”, написана в червні 1918 р., в день відходу УСС на Велику Україну, відразу стала відомою. Вона також знама під назвою “Плач галичанок”. І слова, і музику пісні написав Р. Купчинський. Цей твір популярний в обробці для хору М. Леонтовича, а також для фортепіано з голосом Я. Ярославенка, відома також і гармонізація М. Леонтовича.

Складена в 1918 р. Р. Купчинським в Чернівцях пісня “Як стрільці йшли з України” з’явилася в той час, коли побут січовиків в Єлисаветграді й околиці не тривав довго, і в жовтні група Вільгельма Габсбурга за наказом переїхала на Буковину. На спомин минулого побуту на степовій Україні Р. Купчинський і написав цю пісню. Її фортепіанну версію здійснив Я. Ярославенко.

Пісня “Засумуй трембіто” була написана в Києві у 1920 році. Вона має дві мелодії: першу створив Р. Купчинський, а другу скомпонував Н. Нижанківський у Відні. Цікавими є обробки пісні для хору Н. Нижанківського і Г. Верети, а для голосу з фортепіано обробку здійснив Я. Ярославенко.

Написана Р. Купчинським (слова і музика) у Чернятині біля Жмеринки 1920 р. пісня “Ірчик” присвячена хорунжому УСС Андрію Баб’юку, поетові, який творив під псевдонімом Мирослав Ірчан. Вона зазнала майстерної обробки для соліста та чоловічого хору композитором Степаном Стельмащукком.

У своєму нарисі про пісню “Ой зацвила черемха” Р. Купчинський писав так: “Останньою піснею Стрільців є пісня, зложена осінню 1920 р. в Тухолі, на Поморі, в польському таборі полонених. Скомпонував її Антін Баландюк на слова Р. Купчинського. На тому скінчилася стрілецька пісенна творчість, скінчилась рівно шість років пізніше, як постала перша пісня в Карпатах у 1914” [7, 6]. Обробку здійснив Н. Нижанківський, а для фортепіано – Я. Ярославенко.

Загалом Роман Купчинський створив понад 80 пісень, 32 з яких – стрілецькі.

У 1931 р. 1000 накладом вийшла друком збірка Ярослава Ярославенка “Стрілецькі пісні на фортеп’яні зі словами”, в якому автор подав “Слово на закінчення” сімома мовами (українською, польською, російською, чеською, англійською, іспанською і німецькою). До збірки увійшло 67 пісенних зразків.

Серед них і написані Р. Купчинським: “Їхав стрілець на війноньку” (М. Гайворонський, Р. Купчинський), “Як стрільці йшли з України”, “Ой, чого ж ти зажурився”, “Зажурились галичанки”, “Заквітчали дівчатонька”, “Готуй мені зброю” (Р. Купчинський), “Мав я раз дівчиноньку”, “Гей там, у Вільхівці” (Р. Купчинський, Л. Лепкий), “Вдаряй мечем”, “Ой, там при долині”, “Казала дівчина”, “Накрила нічка”, “Пиймо друзі”, “Засумуй трембіго”, “Пише стара мати”, “Човник хитається”, “Чи є в світі краща зірка”, “Як з Бережан до кадри” Ой, шумить, шумить”, “Ой, та зажурились” (Р. Купчинський).

Стосовно значення цього пласту пісенної культури українського народу Я. Ярославенко стверджував: “...не можна забувати про величезну, ба навіть безсмертну вартість, хоч би деяких з цих пісень, що так ціпко з’єднали великий український народ на всіх його землях у вічні часи” [8, 63].

Перевидання цього збірника стрілецьких пісень Я. Ярославенка було здійснене у Львові (2009) в упорядкуванні Т. Воробкевич [9].

Багато праці редагуванню і аранжуванню творів інших композиторів присвятив Ігор Соневицький. У 1977 р. в Нью-Йорку в його упорядкуванні була опублікована збірка пісень Р. Купчинського “Ми йдемо в бій” [5]. Значущість її полягає в тому, що упорядник, працюючи над цією книгою, користав із порад самого автора, спираючись на обширну епістолярну базу. Жаль, що в цій роботі наведені тільки мелодії і тексти пісень і відсутні їх обробки.

У фортепіанному циклі І. Соневицького “Пори року” знаходимо твори, в основі яких лежать стрілецькі пісні. Серед них є і пісня Р. Купчинського “Пусти ж мене, мати, до табору” [6, 41–43], яка не є стрілецькою. Ця пластунська пісня була написана Р. Купчинським на слова Марії Підгірянки.

Цікавою є група повстанських адаптацій стрілецьких пісень, до яких належить варіант стрілецького маршу “Ми йдемо в бій”. Невідомий інтерпретатор, уміло вловивши бадьорий настрій та закличний лейтмотив авторської пісні Р. Купчинського, розвинув нові теми й образи: актуалізований мотив віри в ідею і перемогу справи визволення; новаційні образи священного Тризуба як символу свободи і справедливості та ворога з “червоного Кремля”.

Відображаючи історичні реалії 1940–1950-х рр., у репертуарі повстанців з’явилися стрілецькі пісні на тюремну тематику (“Ми по таборах і тюрмах” та “Лети, моя думо”). У середовищі повстанців та патріотів-націоналістів ці дві пісні Р. Купчинського,

написані під час ув’язнення автора, зазнали значного поширення. Зміст, універсальність центрального образу в’язня у цих піснях нагадував обставини, настрої та відчуття, які переживали самі повстанці, чий родичі й добровільні помічники сповна зазнали важкої долі репресій.

У творчій спадщині Р. Купчинського, крім стрілецьких пісень, налічується значна кількість творів, написаних у різних жанрах. Є серед них коляди, військові, патріотичні, пластові, спортивні, кооперативні, лісницькі, мисливські, просвітянські, релігійні та ін. Написані вони в Галичині в час Другої світової війни, а також у таборах переміщених осіб в Німеччині та згодом в США, куди композитор переїхав на постійне проживання. Порівнюючи їх зі стрілецькими, варто зауважити, що вони зазнали меншої популярності.

Висновки. Стрілецькі пісні Романа Купчинського – це яскравий пласт української культури, який ввійшов до скарбниці української усної народнопісенної творчості. Безстрашний воїн-сичовик і натхненний поет-пісняр Роман Купчинський, як М. Гайворонський, не маючи спеціальної музичної освіти володів виключним даром мелодиста. Це зауважили відомі українські композитори, творячи обробки цих творів, підтримуючи автора.

На сучасному етапі колись замовчувана творчість Р. Купчинського введена до програм з української літератури в школах, гімназіях, ліцеях, колегіумах, закладах вищої освіти, а його стрілецькі пісні ввійшли до пісенного побуту, публікуються, звучать на концертній естраді, в програмах радіо, телебачення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безкоровайний В. П’єси на українські теми для фортепіано в чотири руки. Сімферополь: ДП “Видавництво Таврія”, 2009. 48 с.
2. Кузьменко О. Стрілецька пісенність: фольклоризм, фольклоризація, фольклорність: монографія. Львів: Ін-т народознавства НАН України, 2009. 296 с.
3. Купчинський Р. Стрілецька пісня. *Календар червоної калини на рік 1934*. Львів, 1933. С. 10–14.
4. Лепкий Л. Журавлі. Упор. В. Подуфалій. Тернопіль: Збруч, 1999. 39 с.
5. Ми йдемо в бій. Пісні Романа Купчинського / запис, упор., ред., вст. ст. І. Соневицького. Нью-Йорк, 1977. 146 с.
6. Соневицький І. Пори року: п’єси для фортепіано. Львів, 1999. 68 с.
7. Стрілецькі пісні. Пісенник. Упорядник І. Щербаков. Київ: Музична Україна, 1992. 61 с.
8. Ярославенко Я. Стрілецькі пісні на фортепіан з словами. Львів: Торбан, 1931. 64 с.
9. Ярославенко Я. Стрілецькі пісні на фортепіан з

словами / Упор. Т. Воробкевич. Львів: СПОЛІОМ, 2009. 72 с.

REFERENCES

1. Bezkorovainyi, V. (2009). Piesy na ukraïnski temy dlia fortepiano v chotyry ruky [Plays on Ukrainian themes for piano four hands]. Simferopol: Tavriya Publishing House. p. 48. [in Ukrainian].
2. Kuzmenko, O. (2009). Striletska pisennist: folklorizm, folklorizatsiia, folklornist: monohrafiia [Rifle song: folklorism, folklorization, folklore: monograph]. Lviv: Institute of Ethnology of the National Academy of Sciences of Ukraine, 2009. p. 296.
3. Kupchynskyi, R. (1933). Striletska pisnia [Shooting song]. *Calendar of red viburnum for the year 1934*. Lviv, pp. 10–14. [in Ukrainian].

4. Lepkyi, L. (1999). Zhuravli [Cranes]. (Ed.) V. Podufaliy. Ternopil, p. 39. [in Ukrainian].
5. My ydemo v bii. Pисni Romana Kupchynskoho (1977). [We are going into battle. Songs of Roman Kupchynsky]. Recording, emphasis, ed. art. I. Sonevytsky. New York, p. 146. [in Ukrainian].
6. Sonevytskyi, I. (1999). Pory roku: piesy dlia fortepiano [Seasons: piano pieces]. Lviv, p. 68. [in Ukrainian].
7. Striletski pisni. Pisennyk (1992). [Shooting songs. Songbook]. (Ed.) I. Shcherbakov. Kyiv, p. 61. [in Ukrainian].
8. Yaroslavenko, Ya. (1931). Striletski pisni na fortepian zi slovamy [Shooting songs on pianos with words]. Lviv, p. 64. [in Ukrainian].
9. Yaroslavenko, Ya. (2009). Striletski pisni na fortepian zi slovamy [Shooting songs on pianos with words. (Ed.) T. Vorobkevich. Lviv, p. 72. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 21.01.2022

УДК 373.3.015.31:111.852].016:7

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.253049>

Ганна Заровська, вчитель музичного мистецтва та англійської мови, завідувач кафедри “Мистецтва” Києво-печерського ліцею № 171 “Лідер”

ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МИСТЕЦТВА

У статті розглянуто наукову проблему формування естетичних цінностей учнів початкових класів на уроках мистецтва. Уточнено сутність поняття “естетичні цінності”. На основі аналізу педагогічної та методичної літератури виокремлено педагогічні умови. Запропоновано авторські методи, вправи та творчі завдання для формування естетичних цінностей молодших школярів. З’ясовано, що наукового обґрунтування потребує діагностика естетичних цінностей та математичне обґрунтування сформованості естетичних цінностей учнів під час вивчення курсу “Мистецтво” в початковій школі.

Ключові слова: естетичні цінності; початкова освіта; уроки мистецтва; молодші школярі НУШ.

Літ. 14.

Anna Zarovska, Teacher of Music Art and English, Head of the “Art” Department of Kyiv-Pechersk Lyceum No. 171 “Leader”

FORMATION OF THE AESTHETIC VALUES PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN ART LESSONS

The article considers the scientific problem of development of aesthetic values of primary school students in art lessons in the context of the New Ukrainian School. The essence of the concept of “aesthetic values” is specified, the age peculiarities of primary school age are taken into account. On the basis of the analysis of pedagogical and methodical literature the pedagogical conditions which should be considered in the course of development of aesthetic values of pupils are allocated: creating a positive personal motivation of primary school students to dialogue with works of art; comprehensive organization of the impact of works of various arts on the student; enrichment of his artistic thesaurus. The author concluded that based on scientific and pedagogical sources, the need to enrich a number of methods, exercises and creative tasks for the development of aesthetic values of primary school students. Therefore, we have proposed the following, which we propose to use in art lessons: “Magician Artist”, “Color Blot”, “Rhythmic Composer”, “Artistic Dictation”, “Art Court of Paint and Violin Key”, “Auction of Paintings”. The “Magician Artist” method promotes the development of aesthetic values by creating your own artistic product. To develop the aesthetic perception of the musical composition, we offer the exercise “Color Blot”. Rhythmic Composer helps students develop aesthetic values by creating a rhythm to a song or instrumental composition. To do this, we propose to use one of the experiments of the music laboratory Music lab – “Rhythm”. To develop the thesaurus, we suggest using “Artistic Dictation” to develop students’ ability to express feelings in words that arise when perceiving music. No less interesting is the use of the “Art Court Paint and Violin Key”. It helps to acquaint primary school students with works of art in order to develop not only aesthetic perception, but also the

formation of value judgments about works of art. We also offer to use the "Auction of paintings". It helps to determine the value of a work of art for a student.

It was found that the diagnosis of aesthetic values and mathematical justification of the qualitative development of aesthetic values of students during the study of the discipline "Art" in primary school requires scientific justification.

Keywords: *aesthetic values; formation; primary education; lessons of art; junior students of New Ukrainian School.*

Постановка проблеми. Динамічність суспільства ХХІ ст. вимагає швидких перемін та реформ, що охоплюють усі галузі. Вітчизняна шкільна освіта не стала винятком. Змін зазнав Закон України "Про освіту" [4, 1]. Було затверджено новий Державний стандарт загальної початкової освіти [10, 1] та оновлено зміст освітніх галузей. Відповідно до нього, метою мистецької освітньої галузі є не тільки формування цінностей у процесі пізнання мистецтва, але й художнє самовираження. Важливого значення набуває пізнання мистецтва, набуття учнями емоційно-чуттєвого досвіду, виявлення ціннісного ставлення до мистецтва [10, 1].

Сучасний етап розвитку суспільства, освітні виклики, модернізація шкільної системи, реалізація Концепції Нової української школи висунули гостру вимогу швидкої гармонізації школяра у співдії зі світом, що його оточує. Це сприяло посиленню орієнтації на естетичне та ціннісне освоєння учнем навколишньої дійсності. Такий процес важко уявити без предметів художньо-естетичного циклу, зокрема "Мистецтва". Відповідно до освітніх реалій відбулася диференціація змісту дисципліни й уточнення послідовності вивчення мистецького матеріалу. Це якісно позначилося на розширенні потенціалу уроку. Завдяки цьому продуктивніше відбувається формування та розвиток у дітей ціннісного ставлення до мистецтва та навколишнього світу. Унікальні можливості впливу мистецтва на особистість учня допомагають комплексніше формувати та розвивати естетичні цінності здобувачів освіти вступаючи в діалог з мистецькою спадщиною минулого і сучасності.

Особливої актуальності формування естетичних цінностей набуває у початковій школі, оскільки саме в цей період найбільш інтенсивно формується естетичне та ціннісне ставлення школярів до навколишнього світу, яке поступово трансформується в естетичний смак учня та його ціннісні орієнтири. Діти молодшого шкільного віку є найбільш сензитивними. Саме протягом навчання у початковій школі, збагачується емоційно-чуттєва сфера учня, формується його ставлення до мистецтва і життя загалом, виробляється і розвивається сприймання та розуміння прекрасного у мистецтві. Зрілими стають

естетичні та пізнавальні почуття. Виховується звичка вносити елементи прекрасного у створені власноруч продукти творчої діяльності на уроці. Закладаються підвалини формування естетичного смаку і здатність самостійно оцінювати твори та явища мистецтва.

Таке комплексне переосмислення передового педагогічного досвіду та розвиток інноваційних процесів в освітній сфері стало поштовхом для вивчення проблеми формування естетичних цінностей учнів на уроках мистецтва з урахуванням сучасних тенденцій розвитку педагогічної науки.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вагомий вклад у дослідження процесу естетичного виховання учнів внесли вітчизняні науковці І. Зязюн, В. Кудін, М. Каган, які присвятили свої праці розкриттю означеного питання. Актуальні аспекти естетичного виховання розглядали дослідники Н. Миропольська, О. Рудницька, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Щолокова, Н. Сірант; методичні засади естетичного розвитку дітей вивчала В. Рагозіна. Плеяда науковців, серед яких Н. Калашник, Л. Гончаренко, І. Савчук, велику увагу приділяла висвітленню проблем формуванню естетичних смаків особистості. Цінними є дослідження І. Беха, В. Василенка, О. Корнієнка, В. Ядова, в яких знайшли відображення різні складові формування цінностей. Питанню сутності поняття "естетичні цінності" та його структурі присвятили наукові пошуки М. Долматова, Т. Левчук, Г. Апресян, О. Дробницький, А. Зись. Вплив музичного мистецтва на естетичне виховання молодших школярів та формування ціннісного ставлення до мистецтва розглядали А. Ковальчук та А. Чернишова. Естетично ціннісний розвиток особистості в освітньому процесі загальноосвітніх закладів детально вивчала Л. Михайлова. Проблематику розвитку та формуванню естетичних цінностей студіювали Л. Глазунова, О. Прокопова, О. Мельниченко та М. Суркова.

Незважаючи на великий пласт наукових досліджень із зазначеної проблеми, виникає потреба в уточненні базового поняття, окресленні педагогічних умов та збагаченні спектру методів, вправ та творчих завдань, які впливають на формування естетичних цінностей школярів на

уроках мистецтва в умовах реалізації концепції Нової української школи.

Мета статті – уточнити сутність поняття “естетичні цінності молодших школярів” та на основі теоретичного аналізу досліджуваної проблеми виокремити умови і розробити низку методів, вправ та творчих завдань, які можна застосовувати на уроках мистецтва для їх формування.

Виклад основного матеріалу дослідження. У процесі становлення особистості з найдавніших часів особливе значення надавалося формуванню та розвитку естетичних цінностей людини. Здатність відчувати, сприймати, розуміти, усвідомлювати і творити прекрасне – це ті прояви духовного життя людини, що свідчать про її внутрішнє багатство. Велика кількість наукових досліджень про естетичне виховання, формування ціннісного сприйняття мистецтва, виокремлення сутності категорії “естетичні цінності учнів” свідчить про зацікавленість науковців означеною проблематикою та розкривають неоднозначність її трактування.

Відповідно до зазначених освітніх реформ та змін в освітній сфері, виникла потреба в цьому даного поняття у контексті шкільної мистецької освіти. Уваги також потребує збагачення методичного арсеналу, спрямованого на формування естетичних цінностей молодших школярів на уроках мистецтва.

У довідкових джерелах поняття “естетична цінність” розуміють як здатність певного явища (зокрема й творів мистецтва) викликати естетичне почуття, давати духовно-інтелектуальну насолоду, розширювати внутрішній світ людини [13, 1]. Такого означення означеної категорії дотримуються науковці В. Асмус, Ю. Борєва, Н. Короткова, Л. Столович. Вони зазначають, що найпростіші реакції на твори мистецтва зароджуються у процесі вивчення мистецтва. Саме тоді дитина починає розвивати вміння спілкування з мистецтвом, починати “діалог”, використовуючи власну творчість, висловлювати свої думки, побажання.

Підтримуючи думку авторитетних науковців, дослідниця Л. Михайлова однак, зазначає, що естетичні цінності мають соціальний зміст, оскільки належать до числа явищ, які пов’язані з процесом збагачення чуттєво-емоційного та ціннісно-орієнтаційного досвіду людини. Авторка виокремлює у цьому понятті два аспекти. Перший, пов’язує з чуттєвою реальністю, якими, що утворюють зовнішню форму предмета. Зі свого боку другий, вона вважає “результатом заломлення цих властивостей через

призму людського досвіду” [5, 14–15]. До естетичних цінностей науковець відносить відчуття краси, піднесеності, трагічності, комічності, гармонії, тощо. А серед їх компонентів вирізняє міру, ритм, симетрію, пропорцію, асиметрію. Дослідниця переконана, що вони порізному виявляють себе у мистецтві. Однак, як зазначає авторка, естетичне оцінювання мистецьких явищ завжди співвідноситься з критеріями, які пов’язані з уявленнями учнів про красу та гармонію [5, 14–15].

Зі свого боку, В. Шацька поряд з основною категорією розглядає процес виховання естетичних цінностей. Вона визначає його як сукупність послідовних, взаємопов’язаних впливів на учнів під керівництвом учителя. При цьому акцентує увагу на засобах мистецтва, що спрямовані на всебічний розвиток естетичних цінностей учнів за допомогою сприйняття. Вони, на її думку, сприяють формуванню естетичних почуттів, художніх смаків і поглядів школярів і до зазначеного процесу відносять “не тільки поступовий розвиток здібностей та естетичного сприйняття учнів, а й володіння вмінням активно творчо проявляти себе у тому чи іншому виді мистецтва, у обов’язку, що відповідає певному ступеню навчання” [3, 3–4].

Як і В. Шацька, П. Блонський стверджує, що формування естетичних цінностей передбачає розвиток художнього смаку та сприйняття. Однак, – вони можуть бути сформовані тільки у процесі художньої творчості, оскільки пов’язані з активною діяльністю школяра на уроці. Науковець переконаний, що кожен учень є потенційно творцем естетичних цінностей. Так, споруджуючи будиночок, учень проявляє свою архітектурну творчість, а створюючи ритмічний супровід до пісні – пробує свої сили у ролі композитора. Ліплячи і малюючи, школяр виявляє свої здібності скульптора і живописця. Розробляючи рухи до музичної композиції долучається до хореографічного мистецтва [1, 98].

Натомість, О. Радугін зауважує, що формування естетичних цінностей – це довготривалий та цілеспрямований процес. Автор переконаний, що виховання красою та через твори мистецтва розвиває не тільки естетико-ціннісну орієнтацію особистості, але й її здатність до творчості [12, 229].

Підтримуючи думку науковця, Т. Пагута зазначає, що у такий спосіб (через знайомство з творами мистецтва) відбувається залучення школярів до розуміння естетичних цінностей та переведення їх у внутрішній духовний зміст шляхом інтеріоризації збагачується сприйняття та розвивається здатність до творчості [8, 113].

Дослідниця Н. Овсяннікова, вивчаючи процес формування естетичних цінностей, вважає, що важливою його складовою є саме процес пізнання мистецтва. Авторка наголошує, що здатність відчувати та розуміти твори мистецтва передбачає: створення установки, слухання, розуміння, інтерпретацію та оцінку. Науковець переконана, що формування естетичних цінностей неможливий без розуміння мистецького твору [6, 255].

Отже, у наукових джерелах існують різні підходи щодо визначення поняття “естетичні цінності” та їх розвитку. Численні плумачення зумовлені багатогранністю означеного процесу, оскільки вони здебільшого представлені в результатах творчості людини, в мистецтві. Воно, завдяки своїй характерній природі, дає змогу встановити точки перетину через ознайомлення школярів із творами мистецтва, що становлять естетичну цінність, розвинути навички висловлення власної точки зору, збагатити уявлення про наявність зв'язків між предметами і у такий спосіб розкрити цілісність мистецької картини світу.

У контексті сфери нашого дослідження вважаємо за доцільне розглядати естетичні цінності як судження, які учні роблять стосовно мистецьких творів та явищ, які вони сприймають. Водночас, розуміння зазначеного поняття невіддільне від емоції та почуттів, сприйняття мистецтва через призму власного досвіду та здатності до творчості, які виникають у школярів у процесі вивчення мистецьких творів відповідно до програми курсу “Мистецтво”. Естетичні цінності можуть: змінюватися з часом; базуватися на особистих цінностях школяра; передавати почуття; породжувати позитивні, або негативні реакції (дисонанс, суперечливість, красу, потворність, величність, гармонію тощо) [13, 1], їх розвиток важливий для учнів різного віку. Однак емоційно найбільш сприятливі до формування естетичних цінностей школярі початкових класів.

Дослідниця І. Паласевич вважає, що в даному контексті слід враховувати наступні аспекти: емоційно-чуттєве ставлення дітей до творів мистецтва, розвиток уявлення про різні види мистецтва, цінне ставлення та наявність власних естетичних уподобань [7, 37]. Не менш важливим, на її думку, є залучення дітей до різних видів діяльності: слухання музики, гри на елементарних музичних інструментах, імпровізації, інсценування пісень, драматизації твору з його творчим переосмисленням, виготовлення виробів з різних матеріалів тощо. Науковець зазначає, що завдяки цьому, дитина здатна передавати своє ставлення до різних видів мистецтва (“піднесена

/трагічна мелодія”, “симетричність та пропорційність картини” тощо). Також вона пробує себе у ролі “композитора”, “художника”, “скульптора”, мотивує вибір матеріалів та передає характерні ознаки створеного продукту (ритм, форму, пропорції, колір тощо) [7, 37]. Емоційне ставлення до прослуханого музичного твору може відобразити в малюнку за допомогою використання тих чи тих кольорів. Також за допомогою малюнка може зобразити характерні риси персонажів пісні (добрий, лінивий, веселий, злий). Авторка наголошує, що дітям цікаво створювати короткі музично-ритмічні композиції, доповнювати та створювати власні мелодії до віршованого тексту тощо. Знайомлячись з театральним мистецтвом, вони сприймають театральний образ як живу акторську дію, співпереживають з актором, оцінюють їх вчинки, долучаються до драматизації фрагментів творів, виготовляють декорації, створюють ескізи костюмів. Виконуючи творчі завдання, вони намагаються виділяючи реальне та казкове, типове та особливе. Не менш важливим є здатність помічати недоліки чи оригінальність в своїх роботах та вміння оцінити результат своїх творчих зусиль [7, 38].

Зі свого боку, науковець І. Гриценко констатує, що саме в цей період в учнів 1–4-х класів виникають яскраві художні враження, викликані творами мистецтва / мистецькими явищами, що залишаються в їхній пам'яті надовго. Тому потрібно вибудовувати правильні співвідношення усіх впливів мистецтва на учня. Їх врахування допомагає встановити, які саме вправи, методи, творчі завдання та види діяльності будуть ефективнішими в тому чи тому віці для формування естетичних цінностей школярів на уроках мистецтва [2, 23]. Автор наголошує, що це безпосередньо залежить від їхньої зацікавленості, здатності до пізнання і творчості та потребою у спілкуванні з мистецтвом. Дослідник визнає вагомий вплив мистецтва на формування естетичних цінностей, однак зазначає, що більшу ефективність матиме за умов якщо: творча уява учня сприяє прояву власного ставлення до мистецької дійсності; діяльність на уроці пов'язана з радісними емоціями та спільним креативним виконанням завдань з однокласниками; результати виконаного завдання дають школяреві задоволення якістю отриманого продукту. Врахувавши вікові особливості учнів молодшого шкільного віку та означені умови, науковець пропонує прийоми та вправи змагального характеру: “Актори-критики”, “Хто краще?”, “Ілюстрація” тощо. Він

переконалий, що ефект змагання активізує творчу діяльність учнів, оцінюючи твори мистецтва діти набувають навичок спостереження та аналізу, вчать проявляти свої емоції під час сприйняття музичних композицій, набувають вміння пов'язаних з порівнянням й узагальненням [2, 23].

Розглядаючи вплив мистецтва на формування естетичних почуттів та цінностей молодших школярів, О. Плахотський виокремлює два важливі компоненти цього процесу. До них відносить емоційний відгук школяра на мистецький твір та вміння логічно порівнювати естетичні норми з образами твору мистецтва, який сприймається. Розглядаючи другий компонент, автор має на увазі його раціональну переробку та ціннісне ставлення до твору [11, 117]. Як і І. Гриценко, вчений виокремлює важливі умови, які сприяють формуванню естетичних цінностей учнів. Серед них:

- системна організація всіх складових впливу на школярів;
- створення системи аналогій;
- збагачення та активізація словникового запасу;

Так, дотримання першої умови передбачає найоптимальніше поєднання всіх складових впливу мистецтва на учнів. Відповідно до другої умови (створення системи аналогій), при сприйманні різні видів мистецтва збагачують потрібний асоціативний фонд, який актуалізується школярами безпосередньо на уроці. Автор наголошує, що аналіз художнього образу впливає з естетичних почуттів. Саме вони, на його думку, засвідчують емоційність та естетичну оцінку мистецького твору, що сприймається здобувачами освіти. Він акцентує увагу на тому, що учні правильно розумітимуть твори тоді, коли їхні емоційні враження будуть спиратися на інформацію про ці твори та ціннісне ставлення до них. Окреслюючи третю умову, дослідник звертає увагу на розширення словникового запасу термінів, оскільки це дає можливість школярам повно і глибоко сформулювати свої думки, допомагає розповісти про свої враження і переживання в зв'язку із сприйманням творів мистецтва.

Поряд з означенням умов, автор звертає увагу на методи, які допомагають активізувати сприймання творів у молодшому шкільному віці. Так, він виокремлює бесіду, розповідь та творчі завдання, вважає за доцільне використовувати метод аналізу й аналогій. Не менш важливими вважає прийоми порівняння, контрасту та зіставлення [11, 118].

Спираючись на думки вітчизняних науковців,

вважаємо що умови формування естетичних цінностей школярів початкової школи детерміновані широким спектром творчої діяльності дитини на уроці. Важливого значення набувають сприймання творів та створення власного продукту, коли школярі виявляють своє ціннісне та естетичне ставлення до них.

Детально розглянувши поняття “естетичні цінності молодших школярів”, врахувавши зміст основної категорії та розглянуті вище умови, ми виокремлюємо три наступні:

- створення позитивної особистісної мотивації учня початкових класів до діалогу з творами мистецтва;

- комплексна організація впливу різних видів мистецтва на школяра;

- збагачення його мистецького тезаурусу.

Водночас, добираючи методи, вправи, чи творчі завдання для формування естетичних цінностей учнів початкової школи на уроках мистецтва, ми пропонуємо використовувати такі: “Художник-чарівник”, “Кольорова клякса”, “Ритмічний композитор”, “Мистецький диктант”, “Мистецький суд Фарбочки і Скрипичного клоуна”, “Аукціон картин”.

Метод “Художник-чарівник” сприяє розвитку естетичних цінностей завдяки створенню власного мистецького продукту. На уроках мистецтва учням пропонується прослухати фрагмент інструментальної композиції (“Марш гномів” Е. Гріга, “Дощик” В. Косенка, “Італійську пісеньку” П. Чайковського, “Кек-уок” К. Дебюссі, тощо). Опісля школярам пропонується увявити себе виданими сучасними художниками і на малювати абстрактний малюнок у техніці флюїд-арт. Увага акцентується на естетичний добір кольорів для виконання малюнка. Завершуючи завдання, учні роблять взаємооцінювання створених картин.

Для розвитку естетичного сприйняття музичної композиції пропонуємо вправу “Кольорова клякса”. Перед слуханням інструментальної композиції, школярам пропонується заповнити таблицю, в якій до поданих слів (“краса”, “потворність”, “піднесеність”, “трагізм” тощо) прописати назви кольорів з якими у них асоціюються ці поняття. Після цього школярі слухають одну з музичних композицій (“Ранок” Е. Гріга, “Черепашка” з музичної сюїти “Карнавал” К. Сен-Санса, “Марш Тореодора” з опери “Кармен”, “Баба-Яга” М. Мусорського, тощо). У кінці виконання завдання, учні використовують кольори, які відповідають словам зазначеним у таблиці і роблять кольорову кляксу на аркуші. Якщо в учня музична композиція викликає різне

емоційне сприйняття, то пропонуємо використовувати декілька кольорів. У такий спосіб пропонуємо розвивати естетичне сприйняття музики через колір.

“Ритмічний композитор” допомагає учням розвинути естетичні цінності шляхом створення ритму до пісні чи інструментальної композиції. Для цього пропонуємо використовувати один з експериментів музичної лабораторії Music lab – “Ритм”. Завдяки мобільному застосунку, школярі молодшого шкільного віку можуть відчути себе композиторами, створивши елементарний ритмічний супровід та обговорити доцільність використання тих чи інших електронних інструментів відповідно до змісту музичної композиції, відчуття її метричної пульсації та структури.

Для розвитку естетичних цінностей в учнів початкових класів, важливе значення має розвинений тезаурус, тобто оперування словами, якими можна описати музичний твір, який сприймають школярі. Відтак пропонуємо використовувати “Мистецький диктант”, щоб розвинути вміння учнів виражати почуття словами, які виникають при сприйнятті музики. Їм пропонуємо прослухати одну з композицій відповідно до програмного навчання дисципліни “Мистецтво” (До прикладу: П. Чайковський “Жовтень”; Ф. Шопен Ноктюрн “Осінь”; Е. Гріг “У печері гірського короля”). Потім вони описують словами образ, який виник у них при слуханні уривку музичного твору. Список слів, які використали учні та прописали на картках, прикріплюються на плакаті або проєктуються на екран. З допомогою вчителя вони повинні проранжувати зазначені слова за мірою свого емоційного сприйняття. Вибрані слова повинні якнайточніше описувати мелодію та емоції, які виникли під час сприйняття. Для полегшення виконання означеного завдання, вчитель може запропонувати список слів: радісна, велична, урочиста, похмура, радісна, химерна, таємнича, тощо. Не менш цікавим є використання “Мистецького суду Фарбочки і Скрипічного ключика”. Він сприяє ознайомленню учнів початкових класів з художніми творами з метою розвитку не лише естетичного сприймання, але й формуванню ціннісних суджень стосовно творів мистецтва. Школярам об’єднаними у дві команди – “захисники” та “обвинувачі” пропонується ознайомитись з 2–3 різножанровими творами мистецтва (картини, пісні, інструментальні композиції, тощо) і висловити свої судження.

Також пропонуємо використовувати “Аукціон картин”. Він допомагає визначити, яку цінність

для школяра має той чи той інший мистецький твір. Школярам пропонується десять карток, за допомогою яких вони можуть купити певний лот (до прикладу: Й. Бокшай “Сухий потік”, І. Левітан “Квітучі яблуні”, А. Шовкуненко “Золота осінь”, А. Кривопал “Кінь.Вечір”, В. Животков “Робота № 5”). Вчитель показує на екрані твори мистецтва, а учні повинні купити той, який для них найцінніший, і пояснити свій вибір.

Висновки. Досліджуючи задекларовану педагогічну проблему, ми підтримуємо думку вітчизняних та закордонних дослідників щодо багатовимірності поняття “естетичні цінності”. Уточнено базове поняття, розкрито його змістове наповнення у контексті мистецької освіти з врахуванням вікових особливостей молодшого шкільного віку. Враховано досвід науковців та розглянуто умови й методи формування естетичних цінностей учнів. На основі аналізу педагогічної та методичної літератури нами було виокремлено педагогічні умови, які варто враховувати у процесі формування естетичних цінностей учнів: створення позитивної особистісної мотивації учня початкових класів до діалогу з творами мистецтва; комплексна організація впливу різних видів мистецтва на школяра через види діяльності на уроці; збагачення мистецького тезаурусу здобувача освіти. Спираючись на науково-педагогічні джерела, запропоновано авторські методи, вправи та творчі завдання: “Художник-чарівник”, “Кольорова клякса”, “Ритмічний композитор”, “Мистецький диктант”, “Мистецький суд Фарбочки і Скрипічного ключика”, “Аукціон картин”. Їх пропонуємо використовувати на сучасних уроках мистецтва для формування естетичних цінностей молодших школярів. Перспективи подальшого вивчення задекларованого питання вбачаємо в діагностиці естетичних цінностей та математичному обґрунтуванні їх сформованості під час вивчення курсу “Мистецтво” в початковій школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Блонский П.П. Трудовая школа. Революция – искусство – дети / под.ред. П.П.Блонского. Москва: АПН РСФСР, 1968. 263с.
2. Гриценко.І.В. Проблеми естетичного виховання молодших школярів у сучасних умовах. *Науковий вісник Ужгородського національного університету: науковий збірник*. Ужгород, 2019. Випуск 20. С.23–25.
3. Эстетическое воспитание в начальной школе / под ред. В.Н.Шацкой. Москва: АПН РСФСР, 1959. С.3–4.
4. Закон України “Про освіту”. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
5. Михайлова Л. М. Естетично ціннісний розвиток

особистості в навчально-виховному просторі закладу освіти: теорія і практика. Харків: Точка, 2018. 248 с.

6. Овсяннікова Н. Формування морально-естетичних цінностей засобами вокального мистецтва. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2018. №18. С.251–258. URL: <http://psv.udpu.edu.ua/article/view/162397>

7. Паласевич І. Засоби формування художньо-естетичної компетентності старших дошкільників. *Молодь і ринок*. 2018. №10(165). С.35–40. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/146989/146107>

8. Патуга Т.І. Естетичне виховання як психолого-педагогічна проблема. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2011. № 5(46). С.105–116. URL: <https://oaji.net/articles/2014/690-1396609250.pdf>

9. Пагута Т. І. Роль мистецтва в естетичному розвитку особистості молодшого школяра. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*. 2016. Вип. 2. С. 186–195.

10. Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 (у редакції постанови Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688) Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>

11. Плахотський О. Вплив мистецтва та дійсності на розвиток естетичних почуттів дітей молодшого шкільного віку. *Молодь і ринок*. 2018. №5(160). С.115–120. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/133915/130338>

12. Радугин А.А. Эстетика. Москва: ЦЕНТР, 2002. 240с.

13. Словник літературознавчих термінів: Only Art. URL: <https://onlyart.org.ua/dictionary-literary-terms/estetychna-tsinnist/>

5. Mykhailova, L. M. (2018). Estetychno tsinnisnyi rozvytok osobystosti v navchalno-vykhovnomu prostori zakladu osvity: teoriia i praktyka [Aesthetically valuable development of personality in the educational space of an educational institution: theory and practice]. Kharkiv, 248 p. [in Ukrainian].

6. Ovsiannikova, N. (2018). Formuvannia moralno-estetychnykh tsinnosteï zasobamy vokalnogo mystetstva [Formation of moral and aesthetic values by means of vocal art]. *The problems of modern teacher training*. No.18. pp.251–258. Available at: <http://psv.udpu.edu.ua/article/view/162397> [in Ukrainian].

7. Palasevych, I. (2018). Zasoby formuvannia khudozhno-estetychnoi kompetentnosti starshykh doshkilnykiv [Means of formation of artistic and aesthetic competence of senior preschoolers]. *Youth & market*. No.10(165). pp.35–40. Available at: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/146989/146107> [in Ukrainian].

8. Patuha, T.I. (2011). Estetychne vykhovannia yak psykhologo-pedahohichna problema [Aesthetic education as a psychological and pedagogical problem]. *Spirituality of personality: methodology, theory and practice*, No.5(46). pp.105–106. Available at: <https://oaji.net/articles/2014/690-1396609250.pdf> [in Ukrainian].

9. Patuha, T.I. (2016). The role of art in the aesthetic development of the personality of a junior high school student, No.2, pp.186–195. [in Ukrainian].

10. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21 liutoho 2018 r. № 87 (u redaktsii postanovy Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 24 lypnia 2019 r. № 688) Derzhavnyi standart pochatkovoï osvity [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No 87 Licensing conditions for educational activities]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].

11. Plakhotskiy, O. (2018). Vplyv mystetstva ta diisnosti na rozvytok estetychnykh pochtuttiv ditei molodshoho shkilnoho viku [The influence of art and reality on the development of aesthetic feelings of primary school children]. *Youth & market*, no.5(160). pp.115–120. Available at: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/133915/130338> [in Ukrainian].

12. Raduhyn, A.A (2002). Estetika [Aesthetics]. Moscow, 240p. [in Russian].

13. Slovyk literaturoznavchykh terminiv: Only Art [Dictionary of literary terms: Only Art]. Available at: <https://onlyart.org.ua/dictionary-literary-terms/estetychna-tsinnist/> [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 09.02.2022



“Важливо вірити, що талант нам дається не просто так – і що за будь-яку ціну його потрібно для чогось використувати”.

*Марія Складовська-Кюрі
французький педагог*



ОСОБЛИВОСТІ ПОЕТИКИ ЛІТЕРАТУРНИХ КАЗОК ДЖ.Р.Р. ТОЛКІНА
(на основі збірки “Сказання з небезпечного королівства”)

У статті проаналізовано особливості літературної казки на прикладі чарівних історій Дж. Р. Р. Толкіна “Сказання з Небезпечного Королівства”: “Роверандом”, “Фермер Джайлз із Гема”, “Коваль із Великого Вуттона”, “Листок пана Дрібнички” та “Пригоди Тома Бомбадила”; виявлено, що вони пов’язані з міфами, однак читач сприймає їх як самостійний естетичний феномен, казки поєднують чарівних, дивовижних та фантастичних персонажів, запозичених з різних джерел.

Простежено, що замкнений світ казок Толкіна приваблює читача цілісністю, завершеністю та чарівністю, а події відбуваються у так званому антисвіті (Дивокрай, світ картини пана Дрібнички). З’ясовано, що антисвіт характеризується власною замкненістю, з усіма атрибутами казки (здатність розмовляти у тварин, рослин та іграшок, чарівні предмети тощо); часопростір організовано в казках пунктиром – з фіксацією ключових моментів сюжету, хронотоп має властивість у чарівний спосіб стискатися.

Ключові слова: казка, народна казка; літературна казка; фантастична повість; часопростір казки; сюжет; система персонажів.

Лім. 7.

Andriy Kutsyk, Postgraduate Student of

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

FEATURES OF THE POETICS OF LITERARY TALES J.R.R. TOLKIEN
(based on the collection “Tales from the perilous realm”)

The article analyses peculiarities of the literary tale on the example of J. R. R. Tolkien’s fairy tales “Tales from the Perilous Realm”, “Roverandom”, “Farmer Giles of Ham”, “Smith of Wootton Major”, “Leaf by Niggle”, and “The Adventures of Tom Bombadil”; it is found out they are connected with myths, however a reader apprehends them as an independent esthetic phenomenon, the fairy tales connect magical, fabulous and fantastic characters (personages) loaned from various sources.

The article follows that the closed world of Tolkien’s fairy tales attracts the reader by its integrity, completion and magic, and the scene is set in the so-called antiworld (Wonderland, the World of Niggle’s picture). It is found out that the antiworld is characterized by its own reticence with all fairy tale attributes (animals, plants and toys’ ability to talk, magical things etc); time and space in fairy tales are organized with a dotted line – fixing clue moments of the plot, the chronotop is able to contract in a magical way.

The article distinguishes Tolkien’s tale “Leaf by Niggle” that reflects the author’s religious philosophy, his vision of creation and life process.

It is proved that all story lines of Tolkien’s fairy tales are subjected to the integral moral basis that becomes a harmonious law.

The article discovers that the fabulous convention in Tolkien’s fairy tales tends to the global generalization, to leading the situation to the level of the pure being and at the same time it tends returning to its Sources, to the ideal layer less existence. Traditional fairy characters turn into signs and symbols of abstract categories of good and evil, help and indifference, deed and treason, overcoming and inactivity (idleness) etc.

It is found out that Tolkien aims to give peculiar modern details to his fairy personages; he wants to complicate the plan of the characters by analyzing their feelings.

Keywords: fairy tale; folk tale; literary tale; fantastic tale; time and space of the tale; story line; system of personages.

Постановка проблеми. Джон Роналд Руел Толкін – англійський письменник, філолог, один із фундаторів високого фентезі, відомий широкому читацькому колу насамперед як автор “Тоббіта”, “Володаря перснів”, “Сильмарилліона”, а також майстерно й вишукано написаних коротких оповідей, зібраних під назвою “Сказання з Небезпечного Королівства”.

Це п’ять казок: “Роверандом”, “Фермер Джайлз із Гема”, “Коваль із Великого Вуттона”, “Листок пана Дрібнички” та “Пригоди Тома Бомбадила”. Останню оповідь автор називає “віршами гобітського походження”. Кожна з них окремо і водночас разом стали основою міфології Чарокраю.

Чарівні історії Толкіна однаково справедливо

можна назвати і казками, і фантастичними повістями.

Вони пов’язані з міфами, однак читач сприймає їх як самостійний естетичний феномен. Тут легко співіснують чарівні, дивовижні й фантастичні персонажі, запозичені з різних джерел. “І попри те, в тексті зринають натяки на щось давніше, темніше та глибше, ніж історія Роверандома, – зазначає Томас Шиппі, англійський літературознавець, філолог, письменник, дослідник середньовічної літератури, наукової фантастики та творчості Толкіна зокрема. – Великий Білий Дракон, якого песики дражнять на Місяці, – то Білий Дракон Англії з легенди про Мерліна, і він вічно воює з Червоним Драконом Вельсу; Морський Змій нагадує Світового Змія Мідгарду<...>” [7, 12].

Англійська літературна казка як особливий жанр світової літератури бере свій початок з країн Західної Європи, основою її є принципи народної казки. Формуючись, літературна казка набуває певних специфічних особливостей. Зокрема, особистість автора накладає суттєвий відбиток на стилістику літературної казки, зумовлює добір лексичних одиниць та використання тих чи інших художніх засобів. На відміну від народної казки, сюжетна різноманітність англійських літературних казкових оповідей не обмежується лише фольклорними джерелами. Зрештою, літературна казка ставить перед собою більш свідомі та більш визначені задачі, ніж народна, і може виконувати більш різноманітні функції [4, 431].

Саме ХХ ст., з його небаченим прискоренням історичних процесів, науково-технічного прогресу, з його пронизаною контрастами літературою, стало періодом розквіту літературної казки. Приблизно в другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. письменники й критики чітко усвідомили жанрові можливості казки та її загребуваність широкими читацькими колами різних вікових категорій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Казковий дискурс був предметом наукових досліджень багатьох учених. Класичне дослідження сюжетно-композиційної структури чарівної казки належить видатному фольклористові, одному з основоположників сучасної теорії тексту В. Проппу [6]. Об’єктом вивчення кандидатської дисертації О. Наседкіної стали соціально-філософські виміри феномену казки [5]. Лінгвістичні особливості англійських фольклорних текстів аналізували Н. Бачинська [1]; співвідношення літературної та фольклорної казки описала у своїй статті О. Зубенко [3]; О. Івашків схарактеризувала специфіку англомовного казкового дискурсу [4]; С. Гладь та С. Дедова розглянули основні

особливості англійської народної і авторської казки [2].

Мета статті. Мета нашої розвідки – розкрити особливості літературної казки на прикладі чарівних історій Дж. Р. Р. Толкіна “Сказання з Небезпечного Королівства”.

Виклад основного матеріалу. “Навіть усвідомлюючи, що виправа ця ризикована, я пропоную поговорити про чарівні історії”, – пише один із найвизначніших авторів фентезі всіх часів Дж. Р. Р. Толкін [7, 310]. Він публікує матеріали своєї лекції “Про чарівні історії” (“On Fairy Stories”) у книзі “Дерево й листок” (“Tree and Leaf”), а пізніше – в збірці знаменитих коротких оповідей “Сказання з Небезпечного Королівства” [7, 310]. Що таке чарівні історії? Звідки вони походять? Це основні запитання, на які Толкін пробує дати розгорнуті відповіді у згаданому есеї. Він не рекомендує шукати тлумачення в “Оксфордському словнику англійської мови”, делегуючи читача до слова “казка” (точніше, “чарівна казка”). Автор уважає значення цієї лексеми неточними, вузьким або розлогими. Толкін акцентує увагу на тому, що “чарівні історії у звичайному англійському розумінні – це історії не про чарівниць чи ельфів, а про Дивокрай чи то пак Чарокрай – королівство чи державу, де ті чарівниці існують. Окрім ельфів і фей, а також гномів, відьом, тролів, велетнів і драконів, у Чарокраї є чимало різної всячини: він охоплює моря, сонце, місяць, небо, а крім того, і землю, й усе, що на ній: дерево та птаху, воду та камінь, вино та хліб, іще й нас самих, смертних людей – коли ми зачаровані” [7, 315]. Описати Чарокрай неможливо – його можна лише збагнути.

“Королівство чарівних історій широке, глибоке, високе й заповнене різноманітними речами: там трапляються всілякі види звірів і птахів; неозорі моря та незліченні зорі; краса, що заворожує, і невідступна загроза; і радість, і скорбота – пронизливі, як мечі”, – так пише сам автор, а далі пояснює, в чім небезпека: “Той, хто мандрував там, імовірно, може вважати себе щасливцем, однак саме багатство та незвичайність отого королівства сплянуть язик подорожнього, котрий захотів би про них розповісти. А перебуваючи там, небезпечно ставити надто багато запитань: ану ж брами замкнуться і ключі від них загубляться” [7, 310].

Замкнений світ казок Толкіна приваблює читача цілісністю, завершеністю та чарівністю. У “чарівних історіях” письменник в особливий спосіб поєднує нашу (справжню) та іншу реальності, які у дивний спосіб утворюють єдиний світ без чітких кордонів. Це дає можливість

автору показати повсякденність у перспективі дива. Так, у “Роверандомі” представлено такі основні мікротопоси: “реальний” пляж у Файлі, світлий бік Місяця, темний бік Місяця, де діти бавляться в долині снів, коли засинають; підводне королівство морського правителя тощо. У “Ковалі з Великого Вуттона” учень Магістра Куховарства юний Альф виступає емісаром із Чарокраю в реальний світ, а Коваль рухається навпаки – з антисвіту до реального світу.

В аналізованих казках часопростір організовано пунктиром – з фіксацією ключових моментів сюжету. Це чітко видно на прикладі казки “Листок пана Дрібнички”: “Надійшла осінь, страшенно мокра і вітряна” [7, 286]; “Якийсь час Дрібничка провів у ліжку” [7, 289]; “Дрібничка прокинувся на дуже великій тьмяно освітленій залізничній станції” [7, 292]; “Дрібничка втратив лік часу” [7, 292]. Оповідь, насичена філософськими та моральними алегоріями, віддзеркалює фундаментальну філософію творчості Толкіна, розуміння письменником самого життя. Кожен ключовий момент сюжету твору – це й ключові моменти життя художника Дрібнички, який сам відчуває час близько 100 років і, врешті-решт, опиняється в антисвіті, тобто у світі своєї картини.

Простір і час у чарівний спосіб стискаються: “Довколишній сад раптово зник, а сам Ровер майнув бозна-куди” [7, 30].

Досліджуючи лінгвістичні особливості англійських фольклорних текстів, Н. Бачинська зауважує, що характерними ознаками чарівної англійської казки є насиченість подіями, швидка зміна одних дій іншими, які виявляються в русі персонажів і їхніх діалогів. <...> Характерною особливістю авторської казки є детальний опис навколишнього світу й довгого шляху героя [1, 12].

Для чарівного світу казок Толкіна також показова власна замкненість. Початок кожної з них формально витриманий. Наведемо приклади. “Жив собі колись на світі песик, якого звали Ровер”, – так починається “Роверандом” [7, 28]. Зачин казки “Коваль із Великого Вуттона” також відповідає жанру: “Було собі колись одне село: не дуже й давно для тих, у кого довга пам’ять, і не надто далеко для тих, у кого довгі ноги” [7, 245]. Чарівна повість “Листок пана Дрібнички” розпочинається теж традиційно: “Жив собі колись чоловічок. Звали його Дрібничкою, і на нього чекала довга подорож” [7, 282].

Неважко помітити акцентовану увагу чарівних історій Толкіна до найважливіших проблем людства, їхню проникність для загальнолюдського змісту. Вони виконують насамперед психологічну функцію; в кожній з них присутній гепі-енд, що

знаменує торжество справедливості. Казка “Роверандом” закінчується тим, що чарівник Артаксерс повертає психіку його звичайний вигляд, Роверандом повертається додому, де зустрічає того самого хлопчика. “Фермер Джайлз із Гема” також щасливо закінчується. Після дивовижних пригод звичайний фермер Джайлз, “завдячуючи своє вивільненню фортуни”, стає королем Малого Королівства та запроваджує “закон проти неприємних пророкувань” і зробивши “млинарство королівською монополією” [7, 176]. Чарівна історія “Коваль із Великого Вуттона” закінчується тим, що Магістр Куховарства повертається додому.

Фантастичний посил у казках Толкіна спирається на суму “ненаукових” уявлень читача про довколишній світ, до якого належать міфологічні та магічні елементи, а також на вікодавню фольклорну та літературну традиції.

Автор перетворює місце подій на справжню казкову країну з усіма її атрибутами. Іграшки розмовляють; на острові собак на деревах ростуть трубчасті кістки (“Роверандом”). Коваль походить лісами та луками чудесних долин посеред дрібного народцю й тендітних створінь (“Коваль із Великого Вуттона”). У казці “Фермер Джайлз із Гема” читач знайомиться з грубими й невихованими велетнями і драконами.

У цій замкненості, цьому вигаданому світі вигадка як естетична категорія введена до абсолюту. Усі сюжетні ланки казок підпорядковуються єдиній моральній основі, котра стає гармонійним законом. До прикладу, у казці “Коваль із Великого Вуттона” читач знайомиться з поважним кухарем Ноуксом, який поводить зухвало щодо учня кухаря Альфа доти, доки не дізнається, що перед ним Король Дивокраю. Ноукс “затремтів і відсахнувся”.

- Ох! Оце сон! – мовив він. – То, мабуть, через ту свинину, яку я з’їв за обідом.

З того дня він так боявся появи поганих снів, що майже перестав їсти, боячись шлункового розладу, харчувався нечасто і скупко. Тож незабаром зісохся, й убрання та шкіра звисали на ньому складками і зморшками. Діти називали його Кістлявим Обірванцем [7, 278].

Казки Толкіна спрощують і максимально наочно відтворюють навколишній світ, події в них позбавлені відтінків, а оцінки – двозначності. Традиційні казкові персонажі перетворюються на знаки й символи абстрактних категорій добра і зла, допомоги й байдужості, подолання й бездіяльності. Так, Король з казки “Фермер Джайлз із Гема” уособлює несправедливість жадоу. “Накажіть людям розійтися по домівках

і гідно тужити!” – ось його кредо [7, 169]. Фермер Джайлз за допомогою дракона справедливо карає зло.

Толкін прагне надати традиційним казковим персонажам характерних сучасних деталей, ускладнити схему казки, пояснити вчинки героїв з допомогою аналізу переживань.

Так, пан Дрібничка пересувався велосипедом та потягом. Коли до нього прибуває Наглядач, Дрібничка відповідає:

- Але я й не будівельник. Парохієві слід було подати скаргу до Міської ради й домагатися сприяння Служби з надзвичайних ситуацій [7, 290].

Пан Дрібничка, опинившись у Лазареті при Робітні, що радше нагадує в’язницю, важко працює, а опинившись зачиненим у темряві, багато роздумує, копирсається в своїй пам’яті, психіці, доки не починає відчувати “щось на кшталт задоволення” [7, 293].

Казкова умовність в чарівних історіях Толкінаніби розчинена в раціонально-фантастичному сюжеті, утворює його вторинну іпостась і дозволяє подвійно – в логічному і чарівному ключі – інтерпретувати фантастичний посил. Вона завжди тяжіє до глобального узагальнення, до виведення ситуації на рівень буття загалом. Так, у подіях “Роверандома” бере участь Місячанин (Людина-на-Місяці) – могутній чарівник, котрий створює дитячі сни. Коваль із Великого Вуттона, блукаючи Дивокраєм, зустрічає на своєму шляху Королівське Дерево, Королеву і самого Короля, яким видається помічник кухаря Альф. Пан Дрібничка опиняється у світі власної незакінченої картини.

Висновки. Аналіз чарівних історій Дж. Р. Р. Толкіна показав, що їх об’єднують певні загальні принципи зображення персонажів. Письменник створив власний художній світ з оригінальними й яскравими образами, що несуть на собі відбиток епохи. Толкін підводить читача до пошуку неординарних рішень, показує, що людське пізнання рухається не лише дорогами розуму, але й шляхами уяви. Він підіймає складні філософські проблеми в конкретному художньому персонажі, часто узагальненому образі, демонструючи типи особистостей, ситуацій, певні моделі поведінки.

Написання Толкіном збірки казок “Сказання з Небезпечного Королівства” стало у його творчості явищем не лише закономірним, але й винятковим в англійській та світовій літературі. Наукова обізнаність письменника з міфами, принципи народної казки, казок країн Західної

Європи стали теоретичним підґрунтям його власної обробки кращих зразків англійської літературної казки і внесенням їх у фонд англійської літератури ХХ ст.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бачинська Н.Я. Лінгвістичні особливості англійських фольклорних текстів. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер. : Філологія*. 2015. № 18. С. 11–14.
2. Гладь С.В., Дедова С.М. Англійська народна versus авторська казка : жанрово-композиційні та лінгвістичні аспекти. *Молодий вчений*. № 12 (39) грудень 2016. С. 351–354.
3. Зубенко О.А. Співвідношення літературної та фольклорної казки. *Філологічні науки*. 2012. № 12. С. 78–82.
4. Івашків О.В. Особливості англійського казкового дискурсу. *Наукові записки. Серія : Філологічні науки*. 2011. Випуск 96 (1). С. 429–432.
5. Наседкіна О.О. Світоглядні настанови казки : дисертація... кандидата філософських наук : 09.00.03; Запоріжжя, 2018. – 248 с.
6. Пропп В.Я. Морфологія сказки. Изд. 2-е. Москва : Наука, 1969. 168 с. URL: https://imwerden.de/pdf/propp_morfologiya_skazki_1969_ocr.pdf
7. Толкін Дж.Р.Р. Сказання з небезпечного королівства. У перекладі Катерини Онішчук і Олени О’Лір. 3-тє вид. Львів : Астролія, 2018. 384 с.

REFERENCES

1. Bachynska, N. Ia. (2015). Lnhvistychni osoblyvosti anhliiskyykh folklornykh tekstiv [Linguistic features of English folklore texts]. *“International Humanitarian University Herald. Philology”*. No. 18. pp. 11–14. [in Ukrainian].
2. Hlado, S.V. & Diedova, S.M. (2016). Anhliiska narodna versus avtorska kazka : zhanrovo-kompozitsiini ta lnhvistychni aspekty [English folk versus author’s tale: genre-compositional and linguistic aspects]. *Young scientist*. No. 12 (39). pp. 351–354. [in Ukrainian].
3. Zubenko, O.A. (2012). Spivvidnoshennia literaturnoi ta folklornoi kazky [The ratio of literary and folktales]. *Philological sciences*. No. 12. pp. 78–82. [in Ukrainian].
4. Ivashkiv, O.V. (2011). Osoblyvosti anhlmovnoho kazkovoho dyskursu [Features of English-language fairy tale discourse]. *Proceedings. Series: Philological Sciences*. Vol. 96 (1). pp. 429–432. [in Ukrainian].
5. Nasiedkina, O.O. (2018). Svitohliadni nastanovy kazky [Worldview guidelines of a fairy tale]. *Candidate’s thesis. Zaporizhzhia*, 248 p. [in Ukrainian].
6. Propp, V. Ia. (1969). Morfolohyia skazky [Morphology of a fairy tale]. Vol.2. Moscow, 168 p. [in Russian].
7. Tolkin, Dzh. R. R. (2018). Skazannia z nebezpechnoho korolivstva [Tales from the Perilous Realm]. Translated by Kateryna Onishchuk and Olena O’Lear. 3rd edition. Lviv, 384 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 31.01.2022

УДК 378.09:17 (КНР)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.256054>

Цуй Лун, здобувач третього освітньо-наукового рівня вищої освіти,
кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу
Харківського національного університету імені Семена Кузнеця

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті запропоновано педагогічні умови розвитку професіоналізму майбутніх учителів фізичної культури у процесі фахової підготовки.

Автором зазначено, що у КНР фізична культура відіграє значиму роль у житті молоді. Багато молодих людей займаються бойовими видами мистецтва.

Виділено педагогічні умови розвитку професіоналізму майбутніх учителів фізичної культури у процесі фахової підготовки, а саме: підбір викладацького складу, здатного до систематичного вивчення особистісних характеристик майбутніх учителів фізичної культури, урахування їхніх індивідуальних творчих можливостей і ціннісних орієнтацій; формування у майбутніх учителів фізичної культури розуміння ролі і сформованості відповідних компетентностей сучасної діагностики свого функціонального стану для вдосконалення професійної майстерності; забезпечення змагальної активності для фізичного самовдосконалення, забезпечення якості фахової підготовленості майбутнього учителя фізичної культури, формування впевненості у своїх фізичних можливостях.

Ключові слова: майбутній учитель фізичної культури; педагогічні умови; педагогічний досвід; професіоналізм; розвиток; фахова підготовка.

Лит. 19.

Cui Long, Applicant of the third Educational and Scientific Level of Higher Education,
Department of the Pedagogy, Foreign Philology and Translation,
Kharkiv Semen Kuznets National University

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONALISM OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

The article offers pedagogical conditions for the development of professionalism of future physical education teachers in the process of professional training.

The author notes that in China, physical culture plays a significant role in the lives of young people. Many young people are involved in martial arts.

In the article the author highlighted the pedagogical conditions for the development of professionalism of future physical education teachers in the process of professional training, namely: selection of teaching staff capable of systematic study of personal characteristics of future physical education teachers, taking into account their individual creative abilities and values; formation of future teachers of physical culture understanding of the role and formation of the relevant competencies of modern diagnostics of their functional state to improve professional skills; improving the mechanisms of professional training of future teachers of physical culture, aimed at in-depth specialization of education; systematic updating of the content of training of future teachers of physical culture through the integration of knowledge, skills, professionally significant personal qualities of the future specialist in this field; constant diagnosing the creative potential of the future teacher of physical culture, creating a number of incentives for creative activity; providing competitive activity for physical self-improvement, ensuring the quality of professional training of future physical education teachers, building confidence in their physical capabilities.

The author through the prism of the experience of famous physical education teachers of Sichuan province Xiao Yang and Wu Yun described the stated pedagogical conditions for the development of professionalism of future physical education teachers in the process of professional training.

Keywords: future teacher of physical culture; pedagogical conditions; pedagogical experience; professionalism; development; professional training.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. В останні десятиліття у КНР на рівні держави, на рівні провідних закладів освіти

провінцій багато уваги приділяється розвитку фізичної культури і спорту. Ця галузь справедливо визначена одним із важелів прогресу суспільства, умовою підвищення якості життя і добробуту громадян Китайської Народної Республіки.

Фізична культура, спорт є характерною ознакою традицій і культури КНР. Багато молодих людей з раннього віку займаються бойовими видами мистецтв. У великій шані серед молоді і людей солідного віку оздоровчі напрями фізичної культури: фітнес, плавання тощо.

Фізична культура і спорт становлять значну позицію реалізації державної політики в КНР. Особливо актуальним є питання долучення молоді до масової фізичної культури. Уряд КНР ініціює низку заходів з метою упровадження фізичної культури в усі види життєдіяльності громадян, зокрема: виробничу, освітню, сферу дозвілля і розваг. Значимим є синтезування фізичної культури, активності і духовного зростання особистості. Підтвердженням цього є Закон про спорт КНР [13]. Зазначимо, що у статті третій цього Закону заявлено про вимогу дотримуватися і реалізовувати завдання фізичної культури задля економічного і культурного прогресу держави, зміцнення обороноздатності і престижу КНР на світовій арені. Держава підтримує становлення і розвиток фізичної культури і спорту, створює умови для якісної підготовки фахівців відповідної галузі [14; 17]. Вартим уваги, на наш погляд, є системний підхід у розумінні ролі фізичної культури для підвищення рівня життя в країні, відповідно, актуалізовано увагу на питання якісної підготовки фахівців – учителів фізичної культури, які здатні продуктивно виконувати професійні завдання в умовах соціалістичної ринкової економіки, своєю працею сприяти утвердженню цінності процвітання громадян КНР [12]. Система підготовки майбутніх учителів у КНР відкрита для інновацій. Її ефективність забезпечується можливістю оперативного реагування на новітні освітні тенденції, напрацювання світової педагогічної спільноти. Освіта загалом, і зокрема підготовка майбутніх учителів фізичної культури у КНР адаптована до інтеграції у світовий науковий і освітній простір [1]. Для України такий досвід вкрай актуальний з огляду на деструктивні процеси, що відбулися внаслідок довготривалої пандемії, спричиненої попередженням і подоланням COVID-19.

Аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Різні аспекти становлення і розвитку системи підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури, традиції і сучасні тенденції розвитку цієї галузі досліджували представники різних культур і наукових напрямів. Масивний пласт досліджень присвячено теоретико-методичним засадам підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Ці проблеми зокрема досліджували: О. Ажиппо

[2], П. Джуринаський [9]. Автори розкрили питання історії і сучасних тенденцій фізичної культури в КНР, національні традиції щодо організації масових видів спортивних змагань. Цікаві висновки з позицій аксіологічного підходу презентовано Л. Демінською [8], Ван Сюе Мань [4], що більш повно розкриває національні особливості фізичного виховання і фізичної культури у закладах вищої освіти в КНР. Змістовий аспект заявленої проблеми проаналізовано у працях Ван Ліхуа [3], Лі Цзин [11], Л. Сущенко [15]. У контексті технологічного підходу ми керувалися висновками Ю. Фурмана [19]. Цінні висновки і методологічний базис дослідження використано з публікацій В. Ворожбіт-Горбатюк [5], Н. Борисенко [6], Ю. Курнишева [10]. У студіях цих авторів розкрито ціннісні орієнтири організації професійної підготовки, вказано на значимість аксіологічних цінностей якісної професійної підготовки майбутніх фахівців-педагогів.

Водночас, аналіз джерел підтвердив доцільність проведення нашого дослідження.

Формування мети статті (постановка завдання). Метою статті є: визначення педагогічних умов розвитку професіоналізму майбутніх учителів фізичної культури у процесі фахової підготовки у коледжах (на прикладі провінції Сичуань).

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. На підставі аналізу джерел з означеної теми ми виокремили низку педагогічних умов розвитку професіоналізму майбутніх учителів фізичної культури у процесі фахової підготовки у коледжах (на прикладі провінції Сичуань), а саме:

- організаційно-діагностичні умови: підбір викладацького складу, здатного до систематичного вивчення особистісних характеристик майбутніх учителів фізичної культури, урахування їхніх індивідуальних творчих можливостей і ціннісних орієнтацій; формування у майбутніх учителів фізичної культури розуміння ролі і сформованості відповідних компетентностей сучасної діагностики свого функціонального стану для вдосконалення професійної майстерності;

- умови змістово-методичного забезпечення: удосконалення механізмів професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, спрямованих на поглиблену спеціалізацію навчання; систематичне оновлення змісту підготовки майбутніх учителів фізичної культури через інтеграцію знань, умінь, професійно значимих особистісних якостей майбутнього фахівця означеної галузі;

- умови творчо-рефлексивні: постійне діагностування творчого потенціалу майбутнього вчителя фізичної культури, створення низки стимулів на творчу діяльність; забезпечення змагальної активності для фізичного самовдосконалення, забезпечення якості фахової підготовленості майбутнього учителя фізичної культури, формування впевненості у своїх фізичних можливостях.

Вивчення матеріалів з теми засвідчило, що у провінції Сичуань багато уваги приділено персоналізації освітнього процесу. На прикладі життєтворчості педагогів тренерів Ву Юн і Сяо Ян [7; 16] можна прослідкувати значимість виокремлених педагогічних умов розвитку професіоналізму учителів фізичної культури у процесі фахової підготовки. Варто наголосити, що група організаційно-діагностичних мов передбачає орієнтацію і суворе дотримання вимог до професіоналізму вчителя фізичної культури, здатного забезпечити високі результати своєї професійної діяльності. Крім глибоких предметних знань, майбутні учителі фізичної культури провінції Сичуань мають опанувати психологічними знаннями, оволодіти сучасними засобами і способами діагностики і вивчення особистості. Виразним прикладом, на наш погляд, є педагогічний досвід Ву Юн – директор департаменту загальної фізичної культури [7]. Випускник Інституту фізичної культури Ченду, Ву Юн у провінції Сичуань працює у коледжі. Викладає основні курси, гімнастику, аеробіку, плавання, колективні види спорту. Своїми професійними досягненнями Ван Юн підтримує високу репутацію провінції Сичуань у напрямі гімнастики. Показує значимі досягнення в якості чоловічої команди. У 2001 році здобув титул національного фітнес-інструктора, отримав кваліфікаційний сертифікат, виданий Спортивною Асоціацією КНР, здобув титул національного інструктора з фітнесу. Свою професійну діяльність Ван Юн вибудовує на твердих світоглядних переконаннях у верховенстві цінності здоров'я і фізичної активності. Він уміє організувати навчальний процес як педагогічну взаємодію. Сам виступає носієм високих громадянських цінностей, своїм сумлінним ставленням до професійних завдань формує відповідні імперативи у своїх учнів. Демонструє готовність і бажання вивчати і використовувати педагогічно цінний досвід, набуття власного педагогічного креативу у широкій розмаїтій практиці. У цьому вбачаємо відповідність його творчо-рефлексивним умовам розвитку професіоналізму майбутніх учителів фізичної культури у процесі фахової підготовки [7].

Сяо Ян – виразний представник успішного вчителя фізичної культури середньої школи. Сяо Ян реалізує програму викладання фізкультури [16] на високому методичному рівні. На прикладі його педагогічного досвіду розкриємо групу умов змістово-методичного забезпечення розвитку професіоналізму майбутніх учителів фізичної культури у процесі фахової підготовки у коледжах (провінція Сичуань). Він має почесні титули “просунутого тренера” спортивної школи, “видатного тренера у провінції Сичуань”, досягнення “Мяньян – місто кращих тренерів”. Багато прислужився Сяо Ян до розроблення змістового компонента фізичної культури, зокрема долучився до розроблення навчальних програм з фізичного виховання, підготував підручник з атлетики. Показником високого професіоналізму Сяо Ян справедливо назвати 100 % успішність його учнів. Таких високих показників він досяг завдяки неперервній самоосвіті, глибоким знанням вікової психології, практикуванню педагогічного партнерства і колегіальної взаємодії з учасниками освітнього процесу [16]. Учитель Сяо Ян є організатором тренінгових занять, що дало змогу студентам провінції Сичуань досягти помітного прогресу у змаганнях з легкої атлетики у місті Маньян. Сяо Ян пропагує ідею про те, що коледж є простором для розвитку людини. Учитель повинен сумлінно вивчати навчальні матеріали і сучасні методи, бути сміливим у творенні власної методики, апробувати новаційні технологічні засоби діагностування фізичних якостей і можливостей своїх учнів [16]. Уважне вивчення національного законодавства і навчальних програм дає змогу кожному педагогу досягти таких показників успішності учнів, як у Сяо Ян.

Як бачимо, в педагогічній практиці виразними є не окремо визначені педагогічні умови розвитку професіоналізму вчителів фізичної культури, а комплексне, синтетичне їх утворення з опорою на світоглядні позиції, фундаментальні психолого-педагогічні знання, активну життєтворчість. Це забезпечує якість освіти загалом, успіхи учнів і конкурентоспроможність фахівця на ринку працевлаштування.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, у статті виділено групи педагогічних умов розвитку професіоналізму майбутніх учителів фізичної культури у процесі фахової підготовки у коледжах, а саме: організаційно-діагностичні, умови змістово-методичного забезпечення, творчо-рефлексивні умови. На прикладі педагогічного доробку

педагогів-тренерів Ву Юн, Сяо Ян з провінції Сичуань підтверджено, що виділені групи педагогічних умов сприяють якійсь організації фізичної культури, якщо синтезовані із світоглядними ціннісними установками, підкріплені високим патріотизмом і прагненням самовдосконалення.

Перспективою заявленої проблеми визначимо пошукову роботу, оформлення персоналізованих методичних розробок, спрямованих на узагальнення і творче використання педагогічного досвіду успішних учителів у програмах фахової підготовки на прикладі провінції Сичуань.

ЛІТЕРАТУРА

1. China's National Plan for Medium and Long-term Education Reform and Development 2010–2020, с. 9–11.

2. Ажиппо О. Ю. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах : автореф. ... дис. д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2013. 39 с.

3. Ван Ліхуа. Організація управління впровадженням державних стандартів фізичної підготовленості студентів у вищих навчальних закладах Китайської Народної Республіки : дис. ... канд. наук з фізичного виховання і спорту : 24.00.02 ; Харк. держ. акад. фіз. культури. Харків, 2011. 207 с.

4. Ван Сюе Мань. История развития массовой физической культуры. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. 2008. 4. С. 217–221.

5. Ворожбіт-Горбатюк В. Компетентність педагогічного партнерства як базис якості вищої педагогічної освіти *Молодь і ринок*. №10/196. 2021. С.63–68. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.248528>

6. Ворожбіт-Горбатюк В., Борисенко Н. Конструктивне освітнє середовище у контексті сучасних новацій у вищих навчальних закладах. *Теорія та методика навчання та виховання*. Харків, 2017. Вип. 43. С. 5–15.

7. Ву Юн (2018). Всесвітні енциклопедичні знання. URL : http://uk.swewe.net/word_show.htm/?992896_1&%D0%A1%D1%8F%D0%BE_%D0%AF%D0%BD (дата звернення : 11.01.2022)

8. Демінська Л. О. Аксиологічні засади професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2014. 40 с.

9. Джурицький П. Б. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2013. 43 с.

10. Курнишев Ю. А. Проблема професійного саморозвитку вчителя фізкультури в теорії і практиці. *ScienceRise*. 2016. №1/5(18). С.32 – 36.

11. Ли Цзин. Аналитический обзор программных требований по физическому воспитанию в вузах Китая и Украины. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. 2006. № 9. С. 167–169.

12. Национальная программа по укреплению здоровья. Госсовет КНР., 20.06.1995 г. Пекин, 1995. 27 с.

13. О физической культуре и спорте : Закон КНР. 2001. *The Law of the People's Republic of China on Physical Culture and Sports of 1995. International Sports Law Review (I.S.L.R.)*. Athens. Vol. IV: Issues 1&2. P. 137–145.

14. Об общенациональном массовом развитии “Солнечная физкультура и спорт” : извещение Министерства образования, № 2006/6. Пекин, 2006. 18 с.

15. Суценко Л. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту: теоретико-методологічний аспект : монограф. Запоріжжя : Запорізький держ. ун-т., 2003. 442 с.

16. Сяо Ян Всесвітні енциклопедичні знання. 2018. URL : http://uk.swewe.net/word_show.htm/?992896_1&%D0%A1%D1%8F%D0%BE_%D0%AF%D0%BD (дата звернення : 11.01.2022)

17. Устав по всеобщему укреплению здоровья : приказ Государственного совета Китайской народной республики от 30.09.2009 г. № 560. Пекин, 2009. 15 с.

18. Учебная программа по специальности “Преподавание физкультуры” Сычуанского педагогического университета. Пекин, 2010. 19 с.

19. Фурман Ю. Перспективні моделі фізкультурно-оздоровчих технологій у фізичному вихованні студентів вищих навчальних закладів : монограф. Київ : НУФВСУ : Олімп. л-ра, 2013. 174 с.

REFERENCES

1. China's National Plan for Medium and Long-term Education Reform and Development 2010–2020, с. 9–11. [in English].

2. Azhyppo, O. Yu. (2013). Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky maibutnykh uchyteliv fizychnoi kultury do profesiinoi diialnosti u zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladakh [Theoretical and methodological principles of preparation of future teachers of physical culture for professional activity in secondary schools]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kharkiv, 39 p. [in Ukrainian].

3. Van Likhua (2011). Orhanizatsiia upravlinnia vprovadzheniam derzhavnykh standartiv fizychnoi pidhotovlenosti studentiv u vyshchykh navchalnykh

- zakladakh Kytayskoi Narodnoi Respubliki [Organization of management of the implementation of state standards of physical fitness of students in higher educational institutions of the People's Republic of China]. *Candidate's thesis*. Kharkiv, 207 p. [in Ukrainian].
4. Van Siue Man (2008). Ystoryia razvytyia massovoi fyzycheskoi kultury. [History of the development of mass physical culture]. *Slobozhanskiy scientific and sports bulletin*. No. 4. pp. 217–221. [in Russian].
5. Vorozhbit-Horbatiuk, V. (2021). Kompetentnist pedahohichnoho partnerstva yak bazys yakosti vyshchoi pedahohichnoi osvity [Competence of pedagogical partnership as a basis of quality of higher pedagogical education]. *Youth & market*. No.10/196. pp.63–68. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.248528> [in Ukrainian].
6. Vorozhbit-Horbatiuk, V.V. & Borysenko, N.O. (2017). Konstruktyvne osvitnie seredovyshche u konteksti suchasnykh novatsii u vyshchyykh 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].
7. Vu Yun (2018). Vsesvitni entsyklopedychni znannia [World encyclopedic knowledge]. Available at: http://uk.swewe.net/word_show.htm/?992896_1&%D0%A1%D1%8F%D0%BE%D0%AF%D0%BD (Accessed 11 Jan. 2022). [in Ukrainian].
8. Deminska, L. O. (2014). Aksiologichni zasady profesiino-pedahohichnoi pidhotovky maibutnykh uchyteliv fizychnoho vykhovannia [Axiological principles of professional and pedagogical training of future physical education teachers]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv, 40 p. [in Ukrainian].
9. Dzhurynskyi, P. B. (2013). Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maibutnykh uchyteliv fizychnoi kultury do zdoroviazberezhvalnoi profesiinoi diialnosti [Theoretical and methodical bases of preparation of future teachers of physical culture for health-preserving professional activity]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Odesa, 43 p. [in Ukrainian].
10. Kurnyshev, Yu. A. (2016). Problema profesiinoho samorozvytku vchytelia fizkultury v teorii i praktytsi [The problem of professional self-development of a physical education teacher in theory and practice]. *ScienceRise*. №1/5(18). pp.32 – 36. [in Ukrainian].
11. Li Tszin (2006). Analiticheskiy obzor programmnykh trebovaniy po fizicheskomu vospitaniyu v vuzakh Kitaya i Ukrainy [Analytical review of program requirements for physical education in universities of China and Ukraine]. *Slobozhanskiy scientific and sports bulletin*. No. 9. pp. 167–169. [in Russian].
12. Natsyonalnaia prohramma po ukrepleniyu zdorovia [National Health Promotion Program]. *Hossoviet KNR*, 20.06.1995 h. Pekyn, 1995. 27s. [in Russian].
13. O fyzycheskoi kulture y sporte : Zakon KNR [On physical culture and sports: the Law of the People's Republic of China]. *The Law of the Peoples Republic of China on Physical Culture and Sports of 1995. International Sports Law Review (I.S.L.R.)*. Athens, 2001. Vol. IV: Issues 1&2. pp. 137–145. [in Russian].
14. Ob obshchenatsyonalnom massovom razvytyi "Solnechnaia fyzkultura y sport" [About national mass development "Solar physical culture and sports"]. notice of the Ministry of Education, No. 2006/6. Beijing, 2006. 18 p. [in Russian].
15. Sushchenko, L. P. (2003). Profesiina pidhotovka maibutnykh fakhivtsiv fizychnoho vykhovannia ta sportu: teoretyko-metodolohichni aspekt [Professional training of future specialists in physical education and sports: theoretical and methodological aspect]. Zaporizhzhia, 442 p. [in Ukrainian].
16. Siao Yan (2018). Vsesvitni entsyklopedychni znannia [World encyclopedic knowledge]. Available at: http://uk.swewe.net/word_show.htm/?992896_1&%D0%A1%D1%8F%D0%BE%D0%AF%D0%BD (Accessed 11 Jan. 2022).
17. Ustav po vseobshchemu ukrepleniyu zdorovia [Charter on universal health promotion]. order of the State Council of the People's Republic of China dated September 30, 2009 No. 560. Beijing, 2009. 15 p. [in Russian].
18. Uchebnaya programma po spetsialnosti "Prepodavanie fizkultury" (2010). [Curriculum for the specialty "Teaching Physical Education" Sichuan Pedagogical University]. Beijing, 19 p. [in Russian].
19. Furman, Yu. (2013). Perspektyvni modeli fizkulturno-ozdorovchykh tekhnolohii u fizychnomu vykhovanni studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv [Promising models of physical culture and health technologies in physical education of students of higher educational institutions]. Kyiv, 174 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 03.02.2022



УДК 373.3.091.33-027.22:615.851.4

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.244299>

Софія Потюк, аспірантка

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

СЕНДПЛЕЙ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

У статті розкрито інноваційну технологію – пісочну терапію як здоров'язбережувальну технологію для роботи зі здобувачами освіти молодшого шкільного віку в умовах Нової української школи, що забезпечує комфортне психологічно-безпечне середовище, в якому відбувається індивідуально-творчий розвиток дитини. Проаналізовано педагогічні можливості пісочної терапії як методу для розкриття потенціалу розвитку особистості та ефективність її використання в навчально-виховному процесі початкової школи. Виявлено, що пісочна терапія розкриває індивідуальність, гармонізує загальний психоемоційний стан, активізує навчально-пізнавальну діяльність, розвиває образно-логічне мислення, дрібну моторику рук, просторову уяву, сенсорно-перцептивну сферу, комунікативні здібності, кінестетичну чутливість молодших школярів. Для досягнення означених характеристик використовують різновиди методу: малювання на піску, письмо на піску "Пісочна грамота", малювання кольоровим піском, казка на піску, ігри з піском тощо.

Ключові слова: пісочна терапія; здоровий спосіб життя; здоров'язбережувальна технологія; молодший шкільний вік; навчально-виховний процес.

Лит. 6.

Sophiya Potyuk, Postgraduate Student,

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

SANDPLAY AS A FACTOR FOR THE FORMATION OF A HEALTHY LIFESTYLE

In the article the author presents the theoretical aspect and practical recommendations for the organization of sand therapy for primary school students of the New Ukrainian School to preserve psychoemotional health. It reveals the genesis, practical peculiarities and opportunities of sand-play therapy in modern education.

This article disclosed an innovative technology – sandplay as a mental health innovative preservation technology for primary school pupils in New Ukrainian School conditions. This technology provides comfortable psychologically safe environment in which child's individual and creative development occurs. Pedagogical opportunities of sandplay as a method of potential disclosure of person development were analyzed. As well as efficiency of use in educational process of primary school. The sandplay was revealed as the instrument that opens individuality, harmonizes psycho-emotional state, activates educational and cognitive function, develops figurative and logical thinking, fine motor skills, spatial imagination, sensory-perceptual sphere, emotional sphere, psychological tone, communication skills, kinesthetic sense of primary school children, helps to overcome the path from non-verbal to verbal the expression of thoughts and feelings, the formation of a holistic, strong and healthy "I", ensuring a balance between the inner world of experiences and needs and the outer social world. To achieve these characteristics are used varieties of method: drawing on the sand, writing on the sand, drawing with colored sand, fairytale on the sand, some games with the sand (cognitive, artistic speech, creative), etc. A picture made of sand is a product of creative expression, through which, at an unconsciously symbolic level, the reflection of inner tension and the search for ways of development are made.

Health-preserving technologies make it possible to ensure the proper health of children, to take care of their high level of self-realization, to develop a healthy lifestyle. The advantages of introducing nontraditional technologies into the educational process are clarified.

Keywords: sandplay; healthy lifestyle; health-preserving technologies; primary school age; an educational process.

Постановка проблеми. Розвиток соціально-економічної, інформаційної, наукової сфери життя суспільства зумовило процеси реформування освіти в Україні. Одним із принципів Державного стандарту початкової загальної освіти – здоров'я, що ґрунтується на формуванні здорового способу життя і створенні умов для фізичного і психоемоційного розвитку молодшого школяра. Ключовою метою Нової української школи є

різнобічний гармонійний розвиток, виховання і соціалізація особистості дитини відповідно до індивідуальних та вікових психофізіологічних особливостей.

Проблема здоров'я дітей молодшого шкільного віку – актуальна, позаяк спостерігається погіршення їх фізичного, психічного і морального стану. Створення комфортного, психологічно-безпечного освітнього середовища та орієнтація вчителя на врахування індивідуальних здібностей, потреб,

інтересів допомагають молодшому школяреві почуватися вільно і одночасно відбувається формування здорового способу життя. Цей процес вимагає від вчителя знання інноваційних тенденцій в освіті та володіння особистісно-орієнтованими технологіями.

Молодший шкільний вік – це особливий період у розвитку особистості, пов'язаний з переходом до навчання як систематичної та цілеспрямованої діяльності. Провідний вид діяльності – навчання, але ще зберігається потреба дитини в грі, тому необхідно включати в навчальну діяльність різні види ігор із застосуванням різноманітних засобів. Одним з ефективних шляхів є реалізація інноваційного підходу до навчання і виховання та використання в навчально-виховному середовищі пісочної терапії з розвивальною, навчальною та корекційною метою.

Вітчизняний педагог К. Ушинський акцентував увагу на розвивальних можливостях піску та писав: “Діти не люблять іграшок нерухомих, закінчених, добре зроблених, яких вони не можуть змінити за своєю фантазією... краща іграшка для дитини та, яку вона зможе змусити змінитись найрізноманітнішим чином... для маленьких дітей найкраща іграшка – купа піску” [5, 231].

Метод піскотерапії спрямований на те, що дитина з піску та фігурок буде свій неповторний світ. Під час гри вона відображає на піску, що виникає спонтанно в її свідомості.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Засновником пісочної терапії є К.Г. Юнг. Формуванням концепції “пісочної терапії” переважно займалися представники юнгіанської школи. Маргарет Ловенфельд описала гру з піском як консультативну методику, яку було названо “Техніка побудови світу”. Питання використання опрацьовано вітчизняними та зарубіжними вченими: Д. Калф, Т. Зінченко-Євстигнеєвою, Т. Грабенко, Н. Сакович, Н. Диконь, С. Баршиніковою, Н. Бережною, Л. Лебедєвою, Т. Павленко, О. Зайви та іншими. Ними досліджені питання ефективності використання технології у навчально-виховному процесі освітнього закладу, а саме: розкриття творчого потенціалу, психологічна та психотерапевтична допомога особистості, розвиток та корекція індивідуальності учня молодшого шкільного віку.

Мета статті – охарактеризувати педагогічні можливості пісочної терапії як методу, що володіє значним освітньо-виховним, корекційно-розвивальним та діагностичним потенціалом у роботі з молодшими школярами.

Виклад основного матеріалу. В ході аналізу наукових джерел було виявлено, що пісок як

відображення внутрішнього світу розглядався з давніх років. Про це згадується у дослідженнях племен Навахо, тибетських монахів.

Теоретичним фундаментом вважається техніка К. Юнга завдяки, якій більш детально проведено дослідження впливу піску на людину та виявлено колосальний потенціал на підсвідомому рівні. Продовжили опрацьовувати матеріал представники юнгіанської школи.

У психологічних цілях використовувати пісок, піднос з піском розпочали наприкінці 1920 рр.

Аналізуючи діяльність Маргарет Ловенфельд, було виявлено, що під впливом книги “Ігри на підлозі” Г. Уелса дослідниця почала активно опрацьовувати “Техніку побудови світу”. Для дослідження застосовувала велику колекцію маленьких мініатюр та іграшок, що зберігала в коробці під назвою “Коробка здивування”. Згодом М. Ловенфельд встановила дві цинкові коробки: одну наповнену піском, а іншу – водою. У контексті дослідження учасники використовували мініатюрні фігурки в поєднанні з наповненням цих коробок. Дослідження свідчать, що “Техніка побудови світу” – це технологія про необдумане розташування мініатюр у вологому чи сухому піску для створення картини чи індивідуального світу.

Дослідниця Д. Калф проаналізувала техніку М. Ловенфельд та доповнила юнгіанською теоретико-методологічною базою і назвала “Пісочна терапія”.

Л. Штейнхард у дослідженнях інтегрувала психотерапію з арт-терапією. Особливу увагу вона звертала на триаду: дитина – психотерапевт – художній образ [6].

За слушним зауваженням Т. Ендрюс, “малюнок для дітей є не мистецтвом, а мовою. У кожній лінії і у кожному кольорі є свій характер, свій настрій” [3, 23]. Виконуючи малюнок на піску, дитина переключається з реального в казковий світ, який живе за своїми законами, де панують радість, взаєморозуміння, успіх тощо.

Т. Зінченко-Євстигнеєва та Т. Грабенко, розробили й успішно апробували систему пісочних ігор, спрямованих на навчання, розвиток та корекцію особистості дітей шкільного віку. Вчені розробили теоретико-методичні основи пісочної терапії. Ними визначені загальні та додаткові принципи взаємодії педагога і дитини. Загальні: реального проживання; комфортного середовища; орієнтації на потенційний ресурс дитини; безумовного прийняття; доступності інформації; конкретизації; об'єктивізації; інтегрування у соціальне середовище. Додаткові принципи включають: оживлення абстрактних символів;

реального проживання; усвідомлення досвіду і ситуації; обміну. Для дітей з особливими освітніми потребами розроблено методiku навчання читання та письма “Пісочна грамота” [2].

Н. Сакович відзначала виховний та освітній потенціал використання пісочниці в навчально-виховному процесі з дітьми молодшого шкільного віку. У процесі дослідження було введено до наукового обігу термін “педагогічна пісочниця”.

Сьогодні у початковій школі спостерігається ситуація, що учням під час уроку складно зберегти працездатність, довільну увагу, посидючість тривалістю 35–40 хвилин, а протягом перерви надмірно збудливі, не реагують на зауваження і, відповідно, після перерви важко зосереджуються на уроці.

Ознайомлення вчителя з інноваційними технологіями, використання їх на практиці та успішне засвоєння сприяє переосмисленню роботи школи в житті дітей, даючи змогу учням працювати у власному темпі й співпрацювати з іншими. До прикладу, у молодших школярів урок складається з частин, що об’єднані спільною метою, їх діяльність є різноманітною, також відводиться місце діям з предметами, включаючи елементи гри. Використання здоров’язберігальних технологій залучає учнів до різних видів діяльності, розкриває індивідуальність кожного, тому що від роботи вони отримують радість, що допомагає проявити себе як особистість, розкрити свої здібності.

Головною рушійною силою є вчитель у процесі формування здорового способу життя. Він має врахувати інтереси та зацікавлення і скоригувати розвиток школяра. Створюючи умови для активізації здоров’яформувального потенціалу, підвищується рівень знань учнів про здоров’я, виробляється мотивація до ведення здорового способу життя, виробляються уміння і навички здорового життя.

Педагогічна пісочна терапія – технологія особистісно орієнтованого навчання і виховання учнів молодшого шкільного віку, що сприяє розвитку мовлення, пам’яті, дрібної моторики, довільної уваги й тактильно-кінестетичного відчуття. Сендплей зорієнтований на внутрішній потенціал та творче самовираження здобувачів освіти, відповідно до індивідуальних особливостей.

Один із аспектів проведення пісочної терапії – це дотримання загальнопедагогічних принципів (доступності у зв’язку з віковими та індивідуальними особливостями; систематичності; активності, самостійності; зв’язку з життям; наочності; емоційності).

Використання технології у навчально-

виховному процесі початкової школи має низку переваг над іншими формати арт-терапевтичної роботи, а саме:

- практично кожна дитина, незалежно від віку, соціального досвіду, може брати участь у роботі з піском, що не вимагає жодних спеціальних умінь, здібностей до такого виду діяльності;

- педагогічна пісочниця виступає своєрідним “мостом” між педагогом та учнем. Це особливо важливо при виникненні труднощів у спілкуванні, базою яких є складні особистісні проблеми, а також при встановленні довірливих стосунків “вчитель – учень” та налагодженні контактів при роботі з “важкими” дітьми;

- педагогічна пісочниця є засобом переважно невербального спілкування. Особлива її цінність для дітей із заниженою самооцінкою, підвищеною тривожністю і сором’язливістю, яким складно словесно описати свої переживання, думки погляди, які помітно втрачають інтерес до навчання;

- у більшості випадків робота у пісочниці викликає в дитини позитивні емоції, допомагає побороти апатію і безініціативність, сформувати активну життєву позицію, сприяє стимуляції навчально-пізнавальної діяльності, знижує втомлюваність, негативні емоції [4].

Для організації пісочної терапії необхідні: пісочниця – дерев’яний водостійкий ящик, чистий просяний пісок, пластикові формочки різної величини і тематики, мініатюрні фігурки тварин, людей, машин, будівель, рослин і т.д.

Основними методами й формами роботи з пісочницею в Новій українській школі є розвивальні вправи, дидактичні ігри, індивідуальна робота, групова форма, моделювання.

В основу пісочної терапії з дітьми покладені уявлення про тісний взаємозв’язок між дрібною моторикою і розвитком півкуль головного мозку [1]. Використання сендплею залежить від дидактичної мети, тому на засадах пісочної терапії застосовуються дидактичні ігри: на розвиток мовленнєвих умінь, на розвиток тактильно-кінестетичної чутливості та дрібної моторики, на розвиток фонематичного слуху, корекції звуковідтворення, читання, письма і розвиток зв’язного мовлення.

Для посилення впливу пісочної терапії доцільно застосовувати музичні твори (релаксійну чи класичну музику).

У процесі піскової терапії молодші школярі позбавляються емоційної напруги, поведуться спокійно, зосереджено, проявляють інтерес, старанність та мотивацію до подальшої співпраці з учасниками освітнього процесу. Сендплей

впливає на: агресивних учнів, у процесі терапії вони заспокоюються; гіперактивних учнів, які стають врівноваженими; скутих – розслабляються. Застосування терапії є актуальним у період адаптації першокласників до школи і в подальшому сприяє формуванню емоційно-вольової сфери, індивідуально-творчого розвитку особистості.

Проаналізувавши процес пісочної терапії, можна виділити умови, від яких залежить ефективність технології:

1. Створення позитивного середовища, ситуації успіху;

2. Наявність зворотного зв'язку між учнем та вчителем;

3. Поєднання з іншими засобами інноваційних технологій.

Основними напрямками корекційно-розвивальної роботи є: розвиток координації рухів, дрібної моторики; розвиток навичок орієнтації в просторі; розвиток навичок позитивної комунікації; розширення уявлень про навколишній світ; збільшення інтересу до пізнавальної діяльності; занурення у внутрішній світ; здійснюється естетичний та моральний розвиток; стабілізація емоційного стану; активізація творчих здібностей.

Психотерапевти звертають увагу, що у реальному житті дитина може застосувати "пісочний досвід". Тому завдання педагогів та батьків полягає у створенні безпечного середовища та атмосфери, яка сприяла б розвитку можливостей, емоційній розрядці і допомозі у стимулюванні поведінкової активності враховуючи їх емоційні та соціальні потреби.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У ракурсі нашого дослідження сендплей можна визначити як ефективний метод впливу на учнів з метою стабілізації емоційно-чуттєвого стану за допомогою творчої діяльності, що визначає, як здобувач освіти просувається власною траєкторією розкриття внутрішнього потенціалу. В процесі відбувається інтеграція пісочної терапії з метою оптимізації навчально-виховного процесу, формування предметних компетентностей, гармонізації психоемоційного стану, узгодження внутрішнього прагнення школярів до самоактуалізації для забезпечення рівноваги між внутрішнім світом переживань і потреб та зовнішнім соціальним світом.

Сьогодні впроваджується багато інноваційних технологій для забезпечення всебічного гармонійного розвитку молодших школярів. Результат формування здорового способу життя досягається до допомогою здоров'язберезувальних технологій, за умови – активної участі здобувачів

освіти у цьому процесі. В Новій українській школі представлено різні методи та форми роботи з пісочницею. Перспективним напрямом подальшого вивчення є теоретико-методологічні засади сендплею як методу, який спрямований на формування здорового способу життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гречишкіна А., Коваленко, Н. Пісочна психотерапія. *Палітра педагога*, 5, 2010. С. 10–14.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Грабенко Т. М. (2001). Практикум по креативной терапии. Санкт-Петербург, 2011. С.149–150.
3. Эндриус Т. Искусство лечения цветом / Пер. с англ. О. Матвеевой. Москва, 1998. 36 с.
4. Мірошніченко Т. В. (2013). Підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання засобів естетотерапії: компетентнісний підхід. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*, (3), 2013. С.76–82.
5. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. *Вибрані педагогічні твори*, (2), 1983. С. 192–471.
6. Штейнхард, Л. Юнгианская песочная психотерапия. Питер, 2001.

REFERENCES

1. Hrechyshkina, A. & Kovalenko, N. (2010). Pisochna psykhoterapiia [Sand psychotherapy]. *Teacher's palette*, 5, pp.10–14. [in Ukrainian].
2. Zinkevich-Yevstigneeva, T. D. & Grabenko, T. M. (2001). Praktikum po kreativnoy terapii [Workshop on creative therapy]. St.Petersburg, pp.149–150. [in Russian].
3. Endryus, T. (1998). Iskusstvo lecheniya tsvetom [The art of healing with color]. Translation from English. O. Matveeva. Moscow, 36 p. [in Russian].
4. Miroshnichenko, T. V. (2013). Pidhotovka maibutnix uchyteliv pochatkovykh klasiv do vykorystannia zasobiv estetoterapii: kompetentnisnyi pidkhid [Preparing future primary school teachers for the use of aesthetic therapy: a competency approach]. *Collection of scientific works of Berdyansk State Pedagogical University. Pedagogical sciences*, (3), pp.76–82. [in Ukrainian].
5. Ushynskiy, K. D. (1983). Liudyna yak predmet vykhovannia [Man as a subject of education]. *Selected pedagogical work*, (2), pp.192–471. [in Ukrainian].
6. Shteynkhard, L. (2001). Yungianskaya pesochnaya psykhoterapiya [Jungian sand psychotherapy]. Piter. [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 23.12.2021

Оксана Сухомлин, аспірант Інституту педагогіки НАПН України

ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ФІЛОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ЗАПИТІВ СУСПІЛЬСТВА: ЦІННІСНИЙ АСПЕКТ

У статті аналізується процес цифровізації освіти. Розглядається актуальність цифрової компетентності в системі вищої освіти та у процесі професійної підготовки майбутніх філологів. Узагальнюються уміння студентів, які володіють цифровою компетентністю більш ефективно, а також методичний потенціал інформаційних технологій та низка дидактичних завдань, які розв'язуються за допомогою застосування інформаційних технологій, що спонукають до розвитку цифрової та професійної компетентності студентів.

Напрацьований науково-теоретичний базис дослідження, представлений у роботі спонукає до подальших наукових розвідок, а саме перевірки ефективності застосування новітніх інформаційних технологій як стратегії розвитку цифрової компетентності у процесі фахової підготовки майбутніх філологів в умовах пандемії Covid-19.

Ключові слова: компетентність; цифрова компетентність; інформаційні технології; цифрові навички; освіта; майбутні філологи.

Лит. 16.

Oksana Sukhomlyn, Postgraduate Student of the Institute of
Pedagogy of the NAES of Ukraine

VALUES OF DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE PHILOLOGISTS FROM THE POINT OF VIEW OF MODERN EXISTING REALITIES OF SOCIETY'S LIFE

In recent years, digital competence has become a key concept in the process of discussing what skills and understanding a person should have in modern society. Digital competence is one of the key components needed by modern professionals in the digital world. Future specialists need to develop self-confidence in order to independently and constantly master the latest technologies and integrate them into their professional activities, since the students' acquisition of digital competence is the basis for their further successful career.

The article analyzes the process of digitalization of Education. The article considers the relevance of digital competence in the higher education system and in the process of professional training of future philologists. The article summarizes the skills of students who have digital competence more effectively, as well as the methodological potential of information technologies and a number of didactic tasks that are solved through the use of information technologies that encourage the development of digital and professional competence of students.

The relevance of the development of digital competence among students of philology in the realities of today reflects the need, which is reflected in the article, to select and integrate various methods and technologies of teaching into the educational process; critically assess the risks associated with the use of digital technologies; purposefully, efficiently and effectively use information technologies in the educational process. The latest technology affects every aspect of students' lives, and it is a common part of society's daily life.

The developed scientific and theoretical basis of the research presented in the paper encourages further scientific research, namely, testing the effectiveness of using the latest information technologies as a strategy for developing digital competence in the process of professional training of future philologists in the context of the Covid-19 pandemic.

Keywords: competence; digital competence; information technologies; digital skills; education; future philologists.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Історики і суспільствознавці називають сучасне суспільство, інформаційним, оскільки нове покоління значно відрізняється від попередніх, люди щодня отримують і обробляють великий потік інформації, пристосовується до постійно мінливих умов життєдіяльності, все частіше використовують інформаційні технології у власній праці.

Ще десять років тому, робота з інформаційними технологіями і цифровими медіа були навичками, які застосовувалися не в усіх сферах праці, однак у сучасній економічній ситуації вони є основною компетенцією, необхідною для успішного формування кар'єри сучасного фахівця.

У наш час цілком зрозуміло, що люди знають, як використовувати ІТ-навички, дивитися щонебудь онлайн або писати електронні листи, однак багато хто досі не знає і не вміє це робити. Тому

для руху в рамках цифровізації слід приділити увагу і цьому аспекту компетентності майбутнього фахівця вже на етапі освітнього процесу.

У контексті дослідження можливості, які надають сучасні інформаційні технології, є значущими для вивчення мови. Інтерес до цієї області методики зростає, і застосування комп'ютерів стає невід'ємною частиною професійної підготовки сучасного філолога. Застосування комп'ютерної техніки в методиці викладання іноземних мов відкриває нові можливості перед викладачами та студентами у власних дослідженнях і надає змогу виконувати принципово нові завдання у процесі вивчення й викладання іноземної мови.

На сучасному етапі навчання іноземної мови, завдяки широкому поширенню і використанню нових інформаційних технологій, виникає необхідність перегляду стратегій та шляхів реалізації процесу навчання майбутніх філологів за урахування тенденцій удосконалення й модернізації освіти XXI ст. з метою формування цифрової компетентності сучасних фахівців. Актуальність вищесказаного визначається не тільки соціальним порядком, а й потребою студентів у самовизначенні й самовираженні в умовах глибоких економічних і соціокультурних змін цифрової епохи.

Аналіз останніх досліджень та публікацій з проблеми. Основні концептуальні засади стратегій інформатизації освіти і парадигми прийдешнього суспільства знань розглядали В. Биков [3], Н. Морзе [13], Т. Ярмольчук [15], О. Топузов [13].

Проблемі формування цифрової компетентності присвячені роботи як українських, так і зарубіжних вчених, серед яких: Н. Морзе, С. Яшанов працювали над питанням формування інформаційної компетентності вчителя сучасної школи [16], [10]. О. Хомишак [14], розробила методику застосування комп'ютерів у процесі навчання іноземних мов. Н. Бібік у праці "Компетентнісний підхід у сучасній освіті" [2] вказує на основні орієнтири розвитку компетентнісного підходу. О. Малихін у студіях [9], [11] описує дидактичні умови формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей, розкриває сутність фахової підготовки майбутніх філологів засобами інформаційних технологій.

Концептуальні розробки в галузі методики викладання іноземних мов засобами інформаційних технологій висвітлено у дослідженнях: Н. Арістової [1], Л. Козуб [8], О. Малихіна [9].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У реаліях сьогодення

процес навчання відбувається не тільки у стінах закладів освіти але і під час використання соціальних мереж та інших електронних ресурсів. Впровадження комп'ютера, технології мультимедіа та мережі Інтернет у систему освіти привело до значних змін у змісті та методах навчання іноземної мови. Студенти мають постійно вивчати тенденції розвитку цифрових технологій та максимально їх застосовувати у власній праці. Швидка інформатизація суспільства та поява новітніх технологій спонукає до постійного пошуку й реалізації новітніх форм, методів і засобів навчання, що зі свого боку, потребує розвитку та постійного удосконалення цифрової компетентності майбутніх філологів.

Формулювання цілей статті. Розкрити сутнісне розуміння цінності цифрової компетентності майбутніх філологів з точки зору сучасних сформованих реалій життєдіяльності суспільства.

Виклад основного матеріалу. Цифрова компетентність як інструмент інформаційної діяльності та каталізатор розвитку особистості є найважливішою умовою успішної діяльності сучасних фахівців. Технологічний прогрес суспільства демонструє, що людина не може набути знання на все життя "їх необхідно шукати, оновлювати, переробляти, осмислювати, поширювати, застосовувати протягом життя у всіх сферах діяльності. Сьогодні майже кожен фахівець має вміння створювати і обробляти складну інформацію, думати системно і критично, приймати рішення на багатокритеріальній основі, розуміти суть процесів, бути адаптивним і гнучким до нової інформації, бути креативним, уміння виявляти і розв'язувати реальні проблеми цифрового світу. Все це знайшло відображення в опублікованому ЮНЕСКО дослідженні "Цифрові навички для життя і роботи", де описуються три сучасні групи цифрових навичок, і компетенцій, необхідні для життєдіяльності сучасної людини [5], [2], [3]:

1. Базові функціональні навички. Вони необхідні для отримання доступу до початку роботи з цифровими технологіями. До них відносять вміння працювати з пристроями, користуватися мережею Інтернет, створювати акаунти соцмедіа, шукати інформацію або необхідні електронні Інтернет-ресурси, а також дрібну моторику (навик друкування на клавіатурі) і жести (щоб працювати з сенсорними екранами).

2. Стандартні цифрові навички. Вони необхідні для усвідомленого використання цифрових технологій. До них належать "творчі" навички, які обумовлюють усвідомлене існування в цифровому суспільстві і ефективне використання онлайн-

додатків та послуг, вміння оцінювати джерела і релевантність отриманих даних, зберігати й організувати отриману інформацію, здатність захищати наявні пристрої й отриману інформацію від вірусів та Інтернет-атак. До цих умінь належить і розуміння того, що в мережі діє авторське право, і в Інтернеті діє законодавство конкретної держави.

3. Навички цифрового суспільства. Вони необхідні для розширення і “перетворення” технологій. Подібні навички належать радше до цифрових професій: вміння програмувати, розробляти програми, адмініструвати мережі, аналізувати дані.

Усі названі чинники повною мірою стосуються і до професії філолога. Майбутні філологи мають не просто ізольовано вивчати інформаційні технології, які здатні використовувати у власній діяльності, й обов’язково співпрацювати з фахівцями, які розробляють ці технології, що відображає “гібридний”, міждисциплінарний зміст професії філолога. Майбутній філолог має розуміти, як влаштоване цифрове середовище на технологічному рівні, переймати мінливий досвід людства у цифровому середовищі та враховувати можливості, які надають інформаційні технології для його професійного зростання. Цифрове середовище для філолога “це середовище, в якому він має бути успішним, результативним, тобто від того, як фахівець представлений в цьому середовищі, залежить його професійна кар’єра.

Навчання інформаційних технологій у вищій школі для майбутніх філологів вимагає спеціалізованого підходу, що враховує специфіку предметної області. Основна мета для всіх цих областей має бути сформульована одноманітно – навчити студентів ефективно використовувати інформаційні технології, відповідне програмне забезпечення для виконання практичних завдань у відповідній предметній області, а головне, формувати відповідний світогляд та розвивати так необхідну цифрову компетентність у майбутніх фахівців.

На основі аналізу низки наукових джерел [4], [7], [1] узагальнимо, що інтеграція інформаційних технологій у практику навчання мови забезпечує не тільки передачу студенту сукупності знань, умінь і навичок у певній сфері, але й орієнтує на самостійну діяльність в сукупності мотиваційних, ціннісних, когнітивних складових, у тому числі:

- сприяє формуванню в студентів умінь вивчати предметний матеріал (системна організація своїх знань, їх структурування, розробка індивідуальних тактик вивчення питання, організація процесу самонавчання);

- розвиває навички пошуку предметно-орієнтованої інформації (звернення до різних джерел, систематизація та координація отриманих даних, їх верифікація);

- удосконалює навички оптимізації розумових операцій шляхом низки взаємопов’язаних дій (виявлення взаємозв’язку фактів у хронологічному порядку, аргументація точки зору, оцінка специфіки політичного, соціального та економічного оточення, в якому проходить навчання і робота);

- формує вміння співпрацювати (розробляти колективні проекти, приймати рішення, долати суперечності, знаходити компроміси), чітко визначаючи особистий статус (визначати персональну відповідальність, ступінь внеску в загальний проект, планування індивідуальної стратегії дій);

- допомагає адаптуватися в умовах постіндустріального інформаційного відкритого суспільства за допомогою використання нових технологій інформації та комунікації.

Крім того, згідно з [7], [8], інтеграція інформаційних технологій у процес професійно-орієнтованого навчання іноземної мови сприяє формуванню таких компонентів у структурі професійно орієнтованої вторинної мовної особистості: гностичного (когнітивного), що відображає наявність необхідного обсягу професійних знань, вербально оформлених іноземною мовою; регулятивного, включає в себе проєктувальні та конструктивні вміння, що надають змогу прогнозувати і приймати ефективні рішення у професійному середовищі, вербально оформлених іноземною мовою; рефлексивно-статусного, що визначає мовну поведінку відповідно до соціально-професійної ролі; комунікативного, що забезпечує успішність міжособистісної взаємодії у професійній сфері.

Формування цифрової компетентності майбутніх філологів, їхньої здатності до мобілізації отриманих знань у реальних життєвих ситуаціях є головною й актуальною проблемою сучасної вищої школи. Нові інформаційні технології створюють умови для повноцінної реалізації основних принципів дидактики, таких як наочність, доступність, свідомість і активність змінюючи, у зв’язку з цим хід освітнього процесу.

Застосування комп’ютерних технологій на заняттях з вивчення мови передбачає світогляд вербальної комунікативної діяльності у трьох аспектах. По-перше, як спілкування студентів у режимі реального часу за допомогою застосування мережевих технологій. По-друге, як інтерактивну діалогову взаємодію студента з комп’ютером, завдяки якому здійснюється

людино-машинний діалог. По-третє, як взаємодію студентів з комп'ютерними навчальними програмами.

Проведеним компонентом змісту навчання іноземної мови є навчання різних видів мовної діяльності: говоріння, аудіювання, читання, письмо. Навчальні комп'ютерні програми є тренажерами, які сприяють організації самостійної роботи студентів і створюють умови, завдяки яким вони самостійно формують свої знання [9], [10]. Застосування мультимедійних засобів сприяє реалізації особистісно-орієнтованого підходу в навчанні, забезпечує індивідуалізацію і диференціацію з урахуванням особливостей студентів, сприяє підвищенню мотивації та інтересу до навчання.

Інформаційні технології – це безцінна база для створення інформаційно-предметного середовища освіти та самоосвіти студентів, що забезпечує задоволення особистісних, професійних інтересів і потреб майбутніх філологів.

Згідно з науковими дослідженнями [4], [12], [13], студенти, які володіють цифровою компетентністю більш ефективно спрямовують Інтернет-ресурси на комплексне формування і розвиток:

- аспектів іноземної комунікативної компетенції, включаючи її компоненти: лінгвістичний, соціолінгвістичний, соціокультурний, стратегічний, дискурсивний, навчально-пізнавальний;

- комунікативно-когнітивних умінь здійснення пошуку та добору, здійснення аналізу і синтезу отриманої інформації;

- комунікативних умінь представлення й обговорення результатів роботи з ресурсами мережі Інтернет;

- умінь використовувати ресурси Інтернету для самоосвіти з метою знайомства з культурно-історичною спадщиною різних країн і народів, а також виступати представниками рідної культури, країни, міста;

- умінь використовувати ресурси мережі для задоволення своїх інформаційних та освітніх інтересів і потреб.

Методичний потенціал інформаційних технологій надає змогу:

- підібрати текстовий, графічний, фото-, аудіо- та відеоматеріал з досліджуваних тем;

- організувати обговорення культурних і соціальних проблем;

- провести лінгвістичний аналіз усного та писемного мовлення носіїв мови (представників різних соціальних груп, носіїв діалектів і акцентів);

- організувати позааудиторну проектну діяльність;

- створити сприятливі умови для студентів з високим рівнем іноземної комунікативної компетенції для реалізації свого інтелектуального потенціалу.

Застосування інформаційних технологій у наш час є невід'ємною частиною освітнього процесу, який сприяє модернізації вищої освіти, діяльнісному підходу в навчанні і успішному формуванню цифрової компетентності студентів. Як вважають науковці [4], [2], це надає змогу більш ефективно розв'язувати низку дидактичних завдань на занятті, а саме:

- формувати навички та вміння читання, безпосередньо використовуючи матеріали мережі різного ступеня складності;

- удосконалювати вміння аудіювання на основі автентичних звукових текстів мережі Інтернет;

- удосконалювати вміння монологічного та діалогічного висловлювання на основі проблемного обговорення матеріалів мережі;

- поповнювати свій словниковий запас лексикою сучасного іноземної мови, що відображає певний етап розвитку культури народу, соціального і політичного устрою суспільства;

- знайомитися з культурознавчими знаннями, що включають у себе мовний етикет, особливо мовної поведінки різних народів в умовах спілкування, особливості культури, традицій країни мови, що вивчається.

Ґрунтовний аналіз науково-педагогічних, навчально-методичних, Інтернет-джерел, аналіз передового педагогічного досвіду вказують на те, що сучасні тенденції розвитку світового освітнього процесу характеризуються використанням нових освітніх технологій в процесі підготовки студентів до професійної діяльності. Широке застосування комп'ютера, технологій мультимедіа та мережі Інтернет має значний вплив на систему освіти, викликавши чималі зміни в змісті і методах навчання, зокрема у процесі підготовки майбутніх філологів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. До випускників закладів вищої освіти ставляться додаткові вимоги щодо мовної підготовки, що зумовлює необхідність пошуку нових ідей для вдосконалення досягнутого рівня професійної компетентності з урахуванням сучасного інформаційного етапу розвитку суспільства. Перед освітніми закладами постає завдання готувати фахівців, які володіють цифровою компетентністю та вільно орієнтуються у сучасному інформаційному просторі, здатні застосовувати наявні інформаційні ресурси у професійній діяльності.

У процесі дослідження згідно з низкою

наукових досліджень з'ясовано, що філологи, які володіють цифровою компетентністю більш ефективно спрямовують Інтернет-ресурси на комплексне формування і розвиток власної професійної компетентності. Узагальнено методичний потенціал інформаційних технологій та низки дидактичних завдань, які розв'язуються за допомогою застосування інформаційних технологій.

Узагальнення та осмислення результатів дослідження, місця цифрової компетентності у системі ключових компетентностей для навчання протягом життя студентів-філологів дали підставу для висновку, що потреба проведеного аналізу була викликана в основному необхідністю усунення суперечності між нагальною потребою у підготовці фахівців нового покоління з високим рівнем цифрової компетентності та недостатнім рівнем опрацювання теоретико-методологічного і технологічного забезпечення такого процесу, що спонукає до подальших наукових розвідок, а саме, перевірки ефективності застосування новітніх інформаційних технологій, як стратегії розвитку цифрової компетентності у процесі фахової підготовки майбутніх філологів в умовах пандемії Covid-19.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арістова Н. О. Формування професійної суб'єктності майбутніх філологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти". Київ, 2017. 41 с.
2. Бібік Н. "Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи", Київ, 2004. С. 7–25. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/9772/1/10-35-1-PB%20%281%29.pdf>. (дата звернення: 07.07. 2019).
3. Биков В. Ю. "Основні концептуальні засади стратегії інформатизації освіти і головна парадигма прийдешнього суспільства знань", *Національна академія педагогічних наук України; Ін-т пед. Освіти і освіти дорослих НАПН України*, 2014. С. 32–42.
4. Virgillito M. E. Rise of the robots: technology and the threat of a jobless future. *Labor History*. 2017. Vol. 58. No. 2. P. 240–242. URL: <https://doi.org/10.1080/0023656X.2016.1242716> (дата звернення: 07.02. 2021).
5. "Information Literacy Competency Standards for Higher Education" URL: <https://alair.ala.org/bitstream/handle/11213/7668/ACRL%20Information%20Literacy%20Competency%20Standards%20for%20Higher%20Education.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення: 05.02.2021).
6. Kaivo-oja J., Roth P. The Technological Future of Work and Robotics. 2015. URL: <http://hdl.handle.net/10419/118693> (дата звернення: 09.02. 2021).
7. "Ключові компетентності для навчання впродовж життя 2018". URL: <http://dystosvita.blogspot.com/2018/01/2018.html>. (дата звернення: 14.02. 2021).
8. Козуб Л. С., Валігура О. Р., Васько Р. В. Сучасні лінгвістичні дослідження. Хрестоматія. Тернопіль: Вектор, 2016. 528 с.
9. Малихін О. В., Ярмольчук Т. М. "Фахова підготовка майбутніх філологів засобами інформаційних технологій", Україна-Німеччина: горизонти освіти і культури (до 120-річчя Національного університету біоресурсів і природокористування України): 36. наук. праць міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 23-24 листопада 2017 р., "Мілленіум", 2017. С. 178–180.
10. Морзе Н. В. "Формування інформаційної компетентності вчителя сучасної школи". URL: http://www.ua.teach-it.net/materiali_programi/offset/10. (дата звернення: 07.02. 2021).
11. Malykhin O., Aristova N., Kovalchuk V., Opaliuk T., Yarmolchuk T., Higher school teachers' digital competence: strategies for self-assessment and improvement. SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION Proceedings of the International Scientific Conference. Volume II, May 22th -23th, 2020. pp. 41–51.
12. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) "Про основні компетенції для навчання протягом усього життя" від 18 грудня 2006 року". URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975 (дата звернення: 09.03. 2021).
13. Топузов О. М., Малихін О. В., Ярмольчук Т. М. Стратегічна модель формування готовності майбутніх фахівців з інформаційних технологій до професійної діяльності в умовах розвитку інформаційних систем. *Інформаційні технології і засоби навчання*. Київ : Інститут "Інформаційних технологій і засобів навчання" Національної академії педагогічних наук України. 2020. Том 77, №3. С. 205 – 222.
14. Хомишак О. "Методика застосування комп'ютерів у викладанні іноземних мов: методичні рекомендації до лабораторних занять", *Редакційновидавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*, Дрогобич. 2017. 62 с.
15. Ярмольчук Т. М. "Реалізація компетентнісно-орієнтована парадигма організації освітнього процесу у вищій школі", *Молодь і ринок №9, Дрогобицький державний педагогічний*

університет імені Івана Франка, Дрогобич, 2017. С. 164–168.

16. Яшанов С. М. “Формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів технологій у процесі навчання фахових дисциплін з використанням інформаційно-комунікаційних технологій”, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2017. URL: http://www.npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/D_26.053.19/Bovtryk1.pdf. (дата звернення: 17.01. 2021).

REFERENCES

1. Aristova, N. (2017). Formuvannia profesiinoi subiektnosti maibutnikh filolohiv [Formation of professional subjectivity of future philologists]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv, p. 41. [in Ukrainian].

2. Bibik, N. (2014). Kompetentnistyi pidkhid u suchasniy osviti: svitovyi dosvid ta ukraïnski perspektivy [Competent approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives]. Kyiv, pp. 7–25. Available at: <http://lib.iitta.gov.ua/9772/1/10-35-1-PB%20%281%29.pdf>. (Accessed 07 July 2019) [in Ukrainian].

3. Bykov, V. Yu. (2014). Osnovni kontseptualni zasady stratehii informatyzatsii osvity i holovna paradyhma pryideshnoho suspilstva znan [Basic conceptual principles of education Informatization strategy and the main paradigm of the future knowledge society]. *National Academy of pedagogical Sciences of Ukraine; In-t PED. Education and adult education of NAPS of Ukraine*. pp. 32–42. [in Ukrainian].

4. Information Literacy Competency Standards for Higher Education. Available at: <https://alair.ala.org/bitstream/handle/11213/7668/ACRL%20Information%20Literacy%20Competency%20Standards%20for%20Higher%20Education.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Accessed 05 Feb. 2021) [in Ukrainian].

5. Kaivo-oja, J. & Roth, P. (2015). The Technological Future of Work and Robotics. Available at: <http://hdl.handle.net/10419/118693> (Accessed 09 Feb. 2021). [in English].

6. Khomyshak, O. (2017). Metodyka zastosuvannia kompiuteriv u vykladanni inozemnykh mov: metodychni rekomendatsii do laboratornykh zaniat [The method of application of computers in the teaching of foreign languages: methodological recommendations for laboratory exercises]. Drohobych: Editorial and publishing Department of Ivan Franko Drohobych state pedagogical University. [in Ukrainian].

7. Kliuchovi kompetentnosti dlia navchannia vprodovzh zhyttia 2018 [Key competencies for

lifelong learning 2018]. Available at: <http://dystosvita.blogspot.com/2018/01/2018.html>. (Accessed 14 Feb. 2021) [in Ukrainian].

8. Kozub, L. (2016). Suchasni linhvistychni doslidzhennia [Modern linguistic research]. Anthology. Ternopil, p. 528. [in Ukrainian].

9. Malykhin, O. V. & Yarmolchuk, T. M. (2017). Fakhova pidhotovka maibutnikh filolohiv zasobamy informatsiinykh tekhnolohii [Professional training of future philologists by means of information technologies]. *Proceedings of the Ukraine-Germany: horizons of education and culture (to the 120th anniversary of the National University of bioresources and nature management of Ukraine) (Kyiv, 23–24 November 2017)*, pp. 178–180. [in Ukrainian].

10. Morze, N. V. (2021). Formuvannia informatsiinoi kompetentnosti vchytelia suchasnoi shkoly [Formation of information competence of a modern school teacher]. Available at: [http://www.ua.teach-it.net/materiali_programi/\(offset\)/10](http://www.ua.teach-it.net/materiali_programi/(offset)/10). (Accessed 07 Feb. 2021) [in Ukrainian].

11. Malykhin, O., Aristova, N., Kovalchuk, V., Opaliuk, T. & Yarmolchuk, T. (2020). Higher school teachers' digital competence: strategies for self-assessment and improvement. SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION Proceedings of the International Scientific Conference. Volume II, May 22th -23th, 2020. pp. 41–51. [in English].

12. Rekomendatsiia 2006/962/IeS Yevropeiskoho Parlamentu ta Rady (IeS) “Pro osnovni kompetentsii dlia navchannia protiahom usoho zhyttia” vid 18 hrudnia 2006 roku” [Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council (EU) “On core competencies for lifelong learning” of 18 December 2006]. Available at: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975 (Accessed 09 Mar. 2021) [in Ukrainian].

13. Topuzov, O. & Malykhin, O. Yarmolchuk, T. (2020). Stratehichna model formuvannia hotovnosti maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii do profesiinoi diialnosti v umovakh rozvytku informatsiinykh system [Strategic model for forming the readiness of future information technology specialists for professional activity in the context of Information Systems Development]. *Information technologies and training tools*. Kyiv. Vol. 77, no.3. pp. 205 – 222. [in Ukrainian].

14. Virgillito, M. E. (2017). Rise of the robots: technology and the threat of a jobless future. *Labor History*. Vol. 58. No. 2. P. 240-242. URL: <https://doi.org/10.1080/0023656X.2016.1242716> February 07, 2021 [in English].

15. Yarmolchuk, T. (2017). Realizatsiia kompetentnisno-orientovana paradyhma orhanizatsii osvitnoho protsesu

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ СОЦІАЛЬНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

u vyshchii shkoli [Implementation of competence-oriented paradigm of the educational process in higher education]. *Youth and market*. No. 9. Drohobych, pp. 164–168. [in Ukrainian].

16. Yashanov, S. M. (2017). Formuvannya informatychnykh kompetentnosti maibutnykh uchyteliv tekhnolohii u protsesi navchannia fakhovykh dystsyplin z vykorystanniam informatsiino-

komunikatsiinykh tekhnolohii [Formation of information competences of future technology teachers in the process of teaching special subjects using information and communication technologies]. *National pedagogical University named after M. P. Dragomanov*. Available at: http://www.npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/D_26.053.19/Bovtryk1.pdf. (Accessed 17 Jan. 2021) [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 20.01.2022

УДК 373.2.011.242

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.256056>

Ольга Галюка, аспірант кафедри початкової та дошкільної освіти
Львівського національного університету імені Івана Франка

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ СОЦІАЛЬНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто зміст поняття “соціальна мобільність учителя початкової школи”. Проведено аналіз теоретичних праць українських та зарубіжних фахівців, який свідчить, що у контексті дослідження структури соціальної мобільності не існує однозначного тлумачення змісту її складових. Окремо визначено структуру й охарактеризовано зміст компонентів соціальної мобільності майбутніх учителів початкової школи, зокрема, мотиваційно-цільового, адаптаційного, соціально-ситуаційного, рефлексивно-діяльнісного.

Ключові слова: компоненти соціальної мобільності; мобільність; професійна підготовка; соціальна мобільність; структура соціальної мобільності; учитель початкової школи.

Лит. 7.

Olha Haliuka, Postgraduate Student of the Primary and Preschool Education Department
Ivan Franko National University of Lviv

THE STRUCTURAL COMPONENTS OF SOCIAL MOBILITY OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The modern primary school teacher is a socially mobile educator who can successfully fulfil and expand the range of social roles, acquire the necessary competencies of professional training. It is therefore important to identify and analyze the basic structural components of social mobility in order to create effective conditions for the formation of this ability in future primary school teachers.

The article presents the author's interpretation meaning of the content of “primary school teachers social mobility”, which is defined as the ability to quickly adapt and develop a personality, which “pushes” to create new forms and methods of the potential realization, serves as a necessary characteristic of the educator in the modern world.

Ukrainian and foreign experts' scientific researches show that in the studies context of the social mobility structure there is no unambiguous interpretation of the content of its components, the structure of the future primary school teachers social mobility has not been formed or defined yet.

Based on the theoretical analysis of the components of professional and social mobility of pedagogical specialists, the structure and content of the components of social mobility of future primary school teachers have been determined.

Thus, the process of social mobility's formation of primary school teachers, according to the author, can be centered around the following structure: motivational purpose (formation of reflexive skills of pedagogical orientation, interest in the profession of primary school teacher); adaptation (flexibility and depth of quick and organic adaptation to new needs and conditions of professional activity in a changing educational environment); socio-situational (communicative teacher, the ability to respond adequately to changes in the environment, depending on the conditions to occupy a certain social status, socio-professional role in the team or society) and reflexive-activity (analysis of pedagogical results, the availability of competencies necessary for rapid response schools for changes in education) components.

Keywords: mobility; social mobility; social mobility components; structure of social mobility; primary school teacher; professional training.

Постановка проблеми. Зміни, що відбуваються в економічному та соціальному житті держави,

інтеграційні процеси руху України в напрямі єдиного освітнього простору створюють умови для максимальної актуалізації соціальної

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ СОЦІАЛЬНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

мобільності педагогічних фахівців, зокрема вчителів початкової школи, як здатності особистості сприймати й адаптуватися до мінливості реформ.

Соціальна мобільність передбачає зміну і самого педагога у взаємодії з різним контингентом не тільки учнів, а й батьків, колективу школи, громадськості. Мобільний вчитель початкової школи зможе успішно виконувати й розширювати спектр соціальних ролей, набувати необхідних компетентностей фахової підготовки. Важливо проаналізувати і вивчити основні структурні компоненти соціальної мобільності задля створення ефективних умов формування цієї здатності у майбутніх вчителів початкової школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний аналіз наукової літератури показав, що вивченню педагогічних аспектів професійної підготовки майбутніх фахівців, орієнтованої на формування соціальної мобільності, присвячено низку досліджень, зокрема проблемі виокремлення компонентів соціальної та професійної мобільності фахівців педагогічного напрямку. Проте досі не сформовано та не визначено структуру соціальної мобільності майбутніх учителів початкової школи.

Науковцям, зокрема О. Безпалько, Г. Бойко, І. Горбачовій, С. Капліній, О. Козловій, К. Олійник, Р. Прімі, Л. Фамілярській вдалося структурувати й виділити основні компоненти формування професійної та соціальної мобільності майбутніх працівників соціальної та педагогічної сфери.

Мета статті – на основі теоретичного аналізу наукових психолого-педагогічних джерел визначити структуру соціальної мобільності майбутніх учителів початкової школи.

Вклад основного матеріалу. Все більш актуальною стає цілеспрямована підготовка майбутнього вчителя початкової школи до професійної діяльності в умовах сучасного, стрімкого, мінливого світу шляхом формування соціальної мобільності як особливої особистісної якості педагога.

Відповідно до досліджень Л. Сушенцевої, мобільність – це інтеграційна якість особистості, що характеризує її здатність швидко міняти свій статус або становище в соціальному, культурному чи професійному середовищі [6, 7].

Соціальна мобільність, за О. Кіліченко, – це “ознака рухливості педагога, здатності до швидкої адаптації, тобто адаптаційна активність, спроможність при цьому знаходити потрібні форми діяльності – адаптаційна мобільність: зміни статусу, категорії, підготовленість до продуктивного саморозвитку, готовність та здатність учителя до

набуття нових професійних знань, умінь, навичок; уміння швидко орієнтуватися у ситуації, самоактуалізуватися, саморегулюватися, самоорганізовуватися, самоконтролюватися” [3, 22].

На нашу думку, соціальна мобільність вчителя початкової школи – здатність швидкої адаптації та розвитку особистості, що “підштовхує” до створення якісно нових форм та методів реалізації потенціалу, слугує необхідно актуальною характеристикою педагога сучасного світу.

К. Олійник виділяє мотиваційно-особистісний (усвідомлення необхідності володіння професійною мобільністю як інтегративною якістю фахівця, провідний мотив до опанування майбутньою професією); інформаційно-комунікаційний (сформованість теоретичних і практичних фахових базових знань та спеціальних знань із проблеми професійної мобільності); а діяльнісний (сукупність основних умінь, що характеризують професійну мобільність: організаторські, комунікативні, дидактичні, проєктувальні) компоненти професійної мобільності майбутнього соціального педагога [5, 274–275].

Наукові розвідки О. Безпалько вказують на суттєву залежність компонентів професійної мобільності від базових компетентностей фахової підготовки. Авторка виокремлює особистісну (гнучкість розуму, комунікабельність, емоційна стабільність), інструментальну (соціальна активність, професійна ініціативність, готовність до ризику, прагнення до саморозвитку) та діяльнісну (приймати рішення в нестандартних ситуаціях, самостійно долати професійні проблеми, адекватно оцінювати свої професійні здобутки) складову формування професійної мобільності соціального педагога [1, 6].

Дослідниця Г. Бойко виділяє такі структурні компоненти соціальної мобільності вихователів закладів дошкільної освіти: мотиваційний, когнітивний, комунікативний, соціально-професійний. Кожний з них характеризується відповідним критерієм (репродуктивно-мотиваційний, пізнавальний, комунікативно-рольовий, професійно-діяльнісний), показниками, які забезпечують виявлення рівнів їхньої сформованості (високий, достатній, початковий) [2, 4].

Як уважає О. Козлова, ефективними компонентами процесу формування професійної мобільності педагога є: установка на професійно-педагогічне вдосконалення (мотиваційно-ціннісний компонент); інтелектуальна та творча активність (креативний компонент); вміння проєктувати власну професійно-педагогічну діяльність та передбачити

її наслідки (діяльнісний компонент); здатність до осмислення власних професійних і особистісних можливостей (рефлексивний компонент) [4, 69].

Розуміє “стійкі зв’язки визначеної сукупності компонентів, які взаємообумовлені та взаємозалежні” Л. Фамілярська під структурою інформаційно-комунікаційної мобільності педагога. Зазначимо, що структурні складові інформаційно-комунікаційної мобільності дослідниця виділяє з погляду на професійну діяльність педагога [7, 89].

Водночас учена визначає такі компоненти інформаційно-комунікаційної мобільності педагога:

- когнітивно-особистісний (теоретичні знання педагога про себе як особистість, професіонала, усвідомлення педагогом приналежності до певної системи професійної діяльності на основі взаєморозуміння, групової емоційної ідентифікації для ефективної організації педагогічної комунікації в освітньому середовищі);

- соціально-діяльнісний (комунікабельність педагога, його комунікаційну взаємодію у процесі спільної діяльності суб’єктів освоєння навчального матеріалу, використання засобів комунікації в освітньому середовищі, що передбачає адаптивність особистості);

- оцінно-рефлексивний (самоствлення і самоаналіз професійної діяльності, що зумовлює зміни в особистісному та професійному розвитку, розуміння оцінок іншими, потребу саморозвитку в результаті усвідомлення та критичного аналізу власної діяльності) [7, 89–90].

Залежно від аспектів сфери функціонування і акцентів на окремі особливості особистісного розвитку, процес формування соціальної мобільності вчителя початкової школи, на нашу думку, може бути зосереджений навколо такої структури:

- *мотиваційно-цільовий компонент* (формування рефлексивних умінь педагогічної спрямованості, інтересу до професії вчителя початкової школи, орієнтація на задоволення головних цілей педагогічної діяльності);

- *адаптаційний компонент* (гнучкість та глибина швидкого й органічного пристосування до нових потреб і умов професійної діяльності в мінливому освітньому середовищі);

- *соціально-ситуаційний* (комунікативність педагога, здатність адекватно, об’єктивно реагувати на зміни навколишнього середовища, швидко приймати рішення, що відповідають вимогам нової дійсності, залежно від умов займати певний соціальний статус, соціально-професійну роль у колективі чи суспільстві);

- *рефлексивно-діяльнісний компонент* (аналіз

результатів педагогічної діяльності та роботи над собою, наявність компетенцій, необхідних для швидкого реагування вчителів початкової школи на зміни в освітній галузі, самовдосконалення й отримання позитивних результатів).

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, теоретичний аналіз вищезазначених наукових досліджень щодо структури феномену мобільності у професійній підготовці фахівців різних галузей, зокрема і освітньої, дає підставу для висновку про певну закономірність складових. Опираючись на ці твердження, можемо виокремити три основні елементи, на яких базується мобільність: *мотивація* (те, що спонукає до мобільності, руху, поступу та змін, особистісні якості та характеристики), *пізнання* (розуміння причинно-наслідкових зв’язків, шляхів розв’язання професійних завдань та непередбачуваних ситуацій, алгоритм роботи в умовах змін, план досягнення мети та проміжних цілей діяльності); власне *діяльність* (вміння застосовувати сучасний і актуальний навчально-методичний комплекс методів та прийомів, технологій навчання, вдосконалення професійних здібностей, самоосвіта і рефлексивність).

У процесі дослідження нами виокремлено структурні компоненти соціальної мобільності майбутніх учителів початкової школи, а саме: мотиваційно-цільовий, адаптаційний, соціально-ситуаційний, рефлексивно-діяльнісний. Вважаємо, що означені компоненти необхідно розглядати у нерозривному зв’язку з критеріями та показниками, вивчення яких вбачаємо у подальших дослідженнях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безпалько О. Компоненти професійної мобільності майбутніх соціальних педагогів. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка : зб. наук. праць. Випуск 14. Ч. 2. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. С. 73–80.

2. Бойко Г. Формування соціальної мобільності вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук за спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти”. Львівський державний університет безпеки життєдіяльності. Львів, 2018. 20 с.

3. Кіліченко О. Професійна мобільність учителя початкової школи: курс лекцій, опорні схеми. Івано-Франківськ, 2017. 112 с.

4. Козлова О. Професійна мобільність майбутнього вчителя як педагогічна проблема /

О. Козлова, Т. Малецька, Д. Козлов. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 7 (51). С.63–72.

5. Олійник К. Професійна мобільність як складова підготовки працівників соціальної служби. *Молодий вчений*. 2016. №10. С. 273–276.

6. Сушенцева Л. Професійна мобільність педагога як умова його конкурентоздатності на сучасному ринку освітніх послуг / Л. Сушенцева, Г. Шевчук, Л. Дольнікова. *Молодь і ринок*. 2016. № 5. С. 6–12. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2016_5_3 (дата звернення: 31.01.2022).

7. Фамілярська Л. Розвиток інформаційно-комунікаційної мобільності педагога в освітньому середовищі післядипломної освіти: дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Житомирський державний університет імені Івана Франка, Житомир, 2018. 292 с.

REFERENCES

1. Bezpalko, O. (2012). Komponenty profesiinoi mobilnosti maibutnykh sotsialnykh pedahohiv [Components of Professional Mobility of Future Social Educators]. *Scientific journal of the National Pedagogical Dragomanov University*. Series 11. Social work. Social Pedagogy. Kyiv, 14. P. 2., pp.73–80. [in Ukrainian].

2. Boiko, H. (2018). Formuvannya sotsialnoi mobilnosti vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv u protsesi profesiinoi pidhotovky [Formation of Social Mobility of Preschool Teachers in the Process of Vocational Training]. *Doctor's thesis*.

Lviv State University of Life Safety. Lviv, 20 p. [in Ukrainian].

3. Kilichenko, O. (2017). Profesiina mobilnist uchytelia pochatkovoї shkoly: kurs leksii, oporni skhemy [Professional Mobility of Primary School Teachers: Course of Lectures, Basic Schemes]. Ivano-Frankivsk, 112 p. [in Ukrainian].

4. Kozlova, O. (2015). Profesiina mobilnist maibutnoho vchytelia yak pedahohichna problema [Professional Mobility of the Future Teacher as a Pedagogical Problem]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. Vol.7 (51), pp. 63–72. [in Ukrainian].

5. Oliinyk, K. (2016). Profesiina mobilnist yak skladova pidhotovky pratsivnykiv sotsialnoi sluzhby [Professional Mobility as a Component of Training Social Workers]. *Young scientist*. Vol.10, pp. 273–276. [in Ukrainian].

6. Sushentseva, L., Shevchuk, H. & Dolnikova, L. (2016). Profesiina mobilnist pedahoha yak umova yoho konkurentozdatnosti na suchasnomu rynku osvitnykh posluh [Professional Mobility of a Teacher as a Condition of his Competitiveness in the Modern Market of Educational Services]. *Youth and the market*. 2016. Vol. 5. pp. 6–12. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2016_5_3 (Accessed 31.01.2022). [in Ukrainian].

7. Familiarska, L. (2018). Rozvytok informatsiino-komunikatsiinoi mobilnosti pedahoha v osvitnomu sere dovys hchi pisl iadyplomnoi osvity [Development of information and communication mobility of the teacher in the educational environment of postgraduate education]. *Doctor's thesis*. Ivan Franko Zhytomyr State University. Zhytomyr, 292 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 10.02.2022



“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*

“Якщо ти навчаєш, намагайся говорити коротко, щоб розум слухняний відразу ж зрозумів слова і зберігав їх у пам'яті правильно. Все, що зайве, зберігати розум наш не може”.

*Квінт Гораций
римський поет*



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