

# Молодь і ринок

ЩОМІСЯЧНИЙ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ

№ 1 (209) січень 2023

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; ICV 2021: 85.55)

**DOI:** <https://doi.org/10.24919/2617-0825.1/209.2023>

## РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

**Головний редактор:** Микола ГАЛІВ – д.пед.н., проф., 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.табiлiт., проф., Куявсько-Поморська вища школа (м. Бидгош, Польща)

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

Тел., +38 (068) 502-45-49; e-mail: [molodirynok@gmail.com](mailto:molodirynok@gmail.com); веб-сайт: <http://mir.dspu.edu.ua>

Рекомендовано до друку вченою радою Дрогобицького державного педагогічного університету

(протокол № 2 від 26.01.2023 р.)

Посилання на публікації “Молодь і ринок” обов’язкові

Редакція зберігає за собою право скорочувати і виправляти матеріали. Статті, підписані авторами, висловлюють їх власні погляди, а не погляди редакції.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв, статистичних даних та інших відомостей відповідають автори публікацій.

# Youth & market

MONTHLY SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL JOURNAL

№ 1 (209) January 2023

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 Ivan Franko State Pedagogical University  
Ivan Franko Str., 24, Drohobych, Lviv Region, Ukraine, postal code 82100  
The journal is registered in the Ministry of Justice of Ukraine  
Published State registration license: Series KB № 12270–1154 IIP since 05.02.2007

**ISSN 2308-4634 (Print)** “Youth and market” is indexed in such databases: Google Scholar; Polish Scholarly Bibliography (PBN); **ERIH PLUS**; **Index Copernicus** (ICV 2018: 80.20; ICV 2019: 85.80; ICV 2020:82.12; ICV 2021: 85.55)

**DOI:** <https://doi.org/10.24919/2617-0825.1/209.2023>

## EDITORIAL BOARD

**Head editor: Mykola HALIV** – *Doctor of Pedagogic Sciences, 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*

**Editorial office:** Ukraine 82100, Lviv region, Drohobych, Ivan Franko, 24 str,

Tel. +38 (068) 502-45-49; e-mail: [molodirynok@gmail.com](mailto:molodirynok@gmail.com); website: <http://mir.dspu.edu.ua>

Recommended for publication by Academic Council of Drohobych State Pedagogical University  
(protocol № 2, 26.01.2023)

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.**

# Молодь і ринок

№ 1 (209) січень 2023

## ЗМІСТ

<b>Микола Пантюк, Ірина Садова, Соломія Ілляш</b> Індивідуальна програма розвитку учня з особливими освітніми потребами .....	7
<b>Микола Галів</b> Реферати галицьких учителів про виховання характеру дітей (1920 р.): джерелознавча дескрипція .....	12
<b>Ірина Андрощук</b> Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні .....	17
<b>Тетяна Кристопчук, Уляна Щегловська</b> Характеристика базових понять дослідження медіаосвіти в освітньому просторі дошкільного закладу в Австрії .....	22
<b>Леонід Оршанський, Михайло Погорєлов, Владислав Павленко</b> Формування готовності майбутніх учителів технологій до творчої технічної діяльності: теоретико-прогностичний аспект .....	27
<b>Галина Білавич, Марія Багрій, Наталія Гречаник</b> Підготовка фахівців до здійснення неперервної економічної освіти дітей, юнацтва та господарсько-економічного просвітництва дорослих у Західній Україні (кінець XIX – початок 40-х рр. XX ст.) .....	33
<b>Юлія Колісник-Гуменюк</b> Особливості професійної художньо-педагогічної підготовки майбутніх фахівців художнього профілю ....	39
<b>Володимир Ковальчук</b> Роль педагогічної практики в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя .....	44
<b>Ганна Товканець</b> Сімейна форма навчання як альтернативна освіта в українському освітньому просторі .....	49
<b>Юрій Пелех, Мирослава Філоненко, Зоя Шевців</b> Теоретико-методична підготовка майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до роботи в умовах інклюзії в освіті: формування інклюзивної компетентності .....	53
<b>Оксана Шквир, Ірина Гайдамашко, Галина Дудчак, Наталія Казакова, Наталія Сівак</b> Формування оцінювально-аналітичної компетентності майбутніх учителів початкових класів .....	58
<b>Михайло Медвідь, Віталій Криворучко</b> Удосконалення професійної підготовки майбутніх офіцерів військових частин (підрозділів) з охорони громадського порядку Національної гвардії України .....	64
<b>Тамара Бондар, Олена Пинзенник</b> Сучасні підходи до формування фахової компетентності вихователів закладів дошкільної освіти .....	69
<b>Галина Ткачук, Марія Медведєва</b> ІКТ як засіб формування інформаційно-цифрової компетентності студентів педагогічних університетів .....	74
<b>Тетяна Благова</b> Хореографічна освіта в Україні у структурі спеціалізованих навчальних закладів 20-х рр. XX ст. ....	81

<b>Іван Білосевич, Марія Олексюк, Григорій Сапожник, Олександр Омельчук</b> Проблема екологічних наслідків в Україні від російської агресії в розрізі освітнього компоненту “Безпеки життєдіяльності” для ЗВО .....	88
<b>Сергій Савчук, Олександр Кирієнко, Галина Безверхня, Вікторія Цибульська</b> Залежність структури змагальної діяльності легкоатлетів-спринтерів від рівня розвитку основних сторін їхньої спеціальної підготовленості .....	93
<b>Лілія Дмитрук, Оксана Волошина</b> Аспекти формування професійних компетенцій у студентів закладів вищої освіти нефілологічного профілю .....	98
<b>Уляна Борис</b> Шкільне кращезнавство в Україні: витоки становлення та особливості розвитку за умов викликів сьогодення .....	104
<b>Людмила Петрук</b> Самостійна робота студентів у контексті формування професійних компетентностей майбутніх учителів .....	108
<b>Олег Павленко</b> Організація освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах щодо формування управлінської компетентності майбутніх офіцерів підрозділів зв’язку .....	113
<b>Ольга Стрілець</b> Професійний саморозвиток майбутнього вчителя образотворчого мистецтва .....	120
<b>Оксана Попович</b> Дослідження емоційно-мотиваційного компонента підготовки майбутніх вихователів дітей раннього віку (констатувальний етап) .....	125
<b>Тетяна Дорош, Олена Турукіна</b> Організація освітнього процесу майбутніх учителів музики в умовах війни .....	132
<b>Надія Ростикус, Галина Бойко, Леся Зозуля</b> Батьківська школа як спосіб формування готовності батьків до навчання їхньої дитини в початкових класах .....	136
<b>Ярослава Бардашевська</b> Інноваційний професійно-педагогічний потенціал сучасного музичного керівника .....	140
<b>Наталія Матвєєва, Назар Ткачшин, Іван Ярошко</b> Аспекти духовного розвитку учнів з особливими освітніми потребами .....	145
<b>Тетяна Осадченко</b> Теоретичні аспекти формування професійної готовності майбутніх тренерів з легкої атлетики до роботи із дітьми з порушенням опорно-рухового апарату .....	149
<b>Юлія Роїк</b> Професійна підготовка фахівців з етнодизайну кераміки: аналіз науково-педагогічних джерел .....	153
<b>Мирослава Газдик</b> Структура, компоненти, критерії сформованості професійної компетентності майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення .....	158
<b>Оксана Лемак</b> Актуалізація поезії українських митців Закарпаття 20–30-х рр. ХХ ст. у контексті сучасних викликів національно-патріотичного виховання .....	163
<b>Дмитро Храпач</b> Інструментарій оцінювання сформованості техніко-технологічної компетентності бакалаврів професійної освіти за спеціалізацією “Транспорт” .....	167

# Youth & market

№ 1 (209) January 2023

## CONTENTS

<b>Mykola Pantiuk, Iryna Sadova, Solomiya Ilyash</b> Individual development program for a student with special educational needs .....	7
<b>Mykola Haliv</b> Essays of Galician teachers on the education of the children character (1920): description of the sources .....	12
<b>Iryna Androshchuk</b> The latest trends in Ukraine's education development .....	17
<b>Tetiana Krystopchuk, Ulyana Shchegovska</b> Characteristics of the basic concepts of media education research in the educational space of a preschool in Austria .....	22
<b>Leonid Orshanskyi, Mykhailo Pogorelov, Vladyslav Pavlenko</b> Formation of readiness of future teachers of technology for creative technical activity: theoretical and prognostic aspect .....	27
<b>Halyna Bilavych, Mariya Bahriy, Nataliia Hrechanyk</b> Training of specialists to provide continuous economic education of children, youth and economic education of adults in Western Ukraine (late 19th – early 1940s) .....	33
<b>Yuliia Kolisnyk-Humeniuk</b> Features of the professional art and pedagogical training of future specialists in the art profile .....	39
<b>Volodymyr Kovalchuk</b> The role of pedagogical practice in the process of professional training of the future teacher .....	44
<b>Hanna Tovkanets</b> Family education as an alternative within the Ukrainian educational space .....	49
<b>Yurii Pelekh, Myroslava Filonenko, Zoia Shevtsiv</b> Theoretical-methodical training of future specialists in sociological specialties for work in the conditions of educational inclusion: formation of inclusive competence .....	53
<b>Oksana Shkvyr, Iryna Haidamashko, Halyna Dudchak, Natalia Kazakova, Natalia Sivak</b> Formation of evaluation and analytical competence of the future primary school teachers .....	58
<b>Mykhailo Medvid, Vitalii Kryvoruchko</b> Improvement of the professional training of future officers of the public order protection military units (subunits) of the National Guard of Ukraine .....	64
<b>Tamara Bondar, Olena Pynzenyk</b> Modern approaches to the formation of professional competence of educators of preschool educational institutions .....	69
<b>Halyna Tkachuk, Mariia Medvedieva</b> ICT as a tool for forming the information and digital students' competence in pedagogical universities .....	74
<b>Tetiana Blahova</b> Chorographic education in Ukraine in the structure of specialized educational institutions of the 20s of the XX century .....	81

<b>Ivan Bilosevych, Mariia Oleksiuk, Hryhorii Sapozhnyk, Oleksandr Omelchuk</b> The problem of environmental consequences in Ukraine from Russian aggression in the section of the educational component “Safety of livelihoods” for high schools .....	88
<b>Serhei Savchuk, Aleksandr Kiriyenko, Halyna Bezverkhnia, Victoriia Tsybulska</b> The dependence of the structure of the competitive activity of athletes-sprinters on the level of development of the main aspects of their special training .....	93
<b>Liliia Dmytruk, Oksana Voloshyna</b> Aspects of forming professional competences of non-linguistic students at higher education institutions ....	98
<b>Uliana Borys</b> School local studies in Ukraine: origins of formation and features of development under the conditions of today’s challenges .....	104
<b>Liudmyla Petruk</b> Independent work of students in the context of the formation of professional competencies of future teachers .....	108
<b>Oleh Pavlenko</b> Organization of the educational process in higher military education institutions regarding the formation of managerial competence of future communication units officers .....	113
<b>Olha Strilets</b> Professional self-development of the future fine art teachers .....	120
<b>Oksana Popovych</b> The researches of the emotional and motivational component of training of future educators of children of early age (the ascertaining stage) .....	125
<b>Tetiana Dorosh, Olena Turukina</b> Organization of the educational process of future music teachers in wartime .....	132
<b>Nadiya Rostykus, Halyna Boiko, Lesya Zozulya</b> Parents’ school as a way to form parents’ readiness for their children’ education in primary school .....	136
<b>Yaroslava Bardashevskia</b> Innovative professional and pedagogical potential of the music director’s .....	140
<b>Nataliia Matveieva, Nazar Tkachyshyn, Ivan Yaroshko</b> Aspects of spiritual development of students with special educational needs .....	145
<b>Tetiana Osadchenko</b> Theoretical aspects of professional formation of readiness of future athletics coaches to work with children with disorders of the musculoskeletal system .....	149
<b>Yulia Roik</b> Professional training of specialists in the ethno-design of ceramics: analysis of scientific and pedagogical sources .....	153
<b>Myroslava Gazdyk</b> Structure, components, criteria of professional competence formation of future information processing and software operators .....	158
<b>Oksana Lemak</b> Actualization of the poetry of the Ukrainian artists of Transcarpathia in 20–30-th XX centuries in the context of modern challenges of national patriotic education .....	163
<b>Dmytro Khrapach</b> Assessment tools of the formation of technical and technological competence of bachelors of vocational education in the “Transport” major .....	167

**Микола Пантюк**, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та методики початкової освіти  
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка  
**Ірина Садова**, доктор педагогічних наук, завідувач кафедри педагогіки та методики початкової освіти  
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка  
**Соломія Ілляш**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти  
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

### ІНДИВІДУАЛЬНА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ УЧНЯ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

У статті досліджено, що індивідуальна програма розвитку – це документ, який визначає індивідуальні напрями та вимоги до навчання, характер освітніх послуг, форми підтримки, а також гарантує забезпечення права на якісну освіту дітей з особливими освітніми потребами. З'ясовано, що основне завдання індивідуальної програми розвитку – забезпечити індивідуальний підхід до потреб таких осіб, заснований на потенціалі їх фізичного, психологічного та соціального розвитку, а також планування й обов'язкову реалізацію необхідних освітніх стратегій для цієї категорії учнів. Обґрунтовано алгоритм упровадження індивідуальної програми розвитку в умовах закладу загальної середньої освіти, який складається з підготовчого, основного та підсумкового етапів.

**Ключові слова:** індивідуальна програма розвитку; учень з особливими освітніми потребами; інклюзивна освіта; заклад загальної середньої освіти.

**Лит.** 7.

**Mykola Pantiuk**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor of the Pedagogic and Methods of Primary Education Department Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University  
**Iryna Sadova**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Head of the Pedagogic and Methods of Primary Education Department Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University  
**Solomiya Ilyash**, Ph.D. (Psychology), Associate Professor of the Pedagogic and Methods of Primary Education Department Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

### INDIVIDUAL DEVELOPMENT PROGRAM FOR A STUDENT WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

The article explores that the individual development program is a document that defines individual directions and requirements for education, the nature of educational services, forms of support, and also guarantees the right to quality education for children with special educational needs. The main task of the individual development program is to provide an individual approach to the needs of such persons, based on the potential of their physical, psychological and social development, as well as planning and obligatory realization of the necessary educational strategies for this category of students. The algorithm for implementing an individual development program in conditions of general secondary education, which consists of preparatory, main and final stages, is justified.

At the preparatory stage it is envisaged to analyze the results of complex psychological and pedagogical assessment of the development of a child with special educational needs.

The main stage envisages solving the following tasks: 1) defining the time limits for the implementation of individual development program depending on the results of the complex psychological and pedagogical assessment of the development of the child with special educational needs; 2) planning of the forms of participation in the implementation of the individual program of development of permanent and involved specialists of the team of psychological and pedagogical support; 3) formulation of specific goals, expected result and priority tasks and correction-development of activity within the framework of implementation of the individual program of development; 4) designing the necessary structural components of the individual development program; 5) selecting the content, forms and methods of educational activity of the child with special educational needs; 6) defining the conditions for implementation of the individual development program; 7) substantiation of criteria and forms of monitoring of psychophysical development of students with special educational needs and their educational achievements.

At the final stage, the conclusion about the implementation of the individual development program in general is substantiated, appropriate corrections are made, the further individual educational trajectory of the student with special educational needs is projected and further corrective and developmental work is planned. A number of requirements for the

*individual development program of a student with special educational needs are defined, in particular: implementation terms, effectiveness, individualized nature, mobility, practicality, clarity, confidentiality, etc.*

**Keywords:** *individual development program; a student with special educational needs; inclusive education; institution of general secondary education.*

**П**остановка проблеми. Необхідність індивідуалізації супроводу дитини з особливими освітніми потребами (ООП), проєктування і розроблення індивідуальної програми розвитку в закладі загальної середньої освіти (ЗЗСО), зумовлена кардинальними змінами сучасного освітнього простору. Однак треба зазначити, що при розв'язанні цієї проблеми сьогодні виникає чимало запитань, на які зазвичай немає відповідей. Це пояснюється високими вимогами до освіти з огляду на модернізацію її системи та відсутністю необхідного науково-методичного забезпечення, що передбачає кваліфіковане створення індивідуальної програми розвитку (ІПР) для дитини з ООП. Безумовно, кожен ЗЗСО реалізує певні заходи в цьому напрямі, термін "ІПР" активно функціонує в науковому обігу, такі програми складаються. Однак сьогодні актуальними постають питання щодо досконалості ІПР, їх відповідності особливим освітнім потребам, реальному рівню розвитку дитини, її потенційним можливостям тощо. Нині мало хто з науковців візьме на себе сміливість ствердно відповісти на ці численні запитання. Ситуація, що склалася, за якої основним розробником ІПР здебільшого постає вчитель інклюзивного класу, гальмує створення індивідуального стилю навчання, у результаті чого трансформується саме розуміння інклюзивної освіти, а дитина з ООП опиняється в несприятливих умовах академічного та соціального розвитку.

**Аналіз останніх досліджень.** У науково-методичній літературі простежуються різні підходи до визначення структури і змісту індивідуальних програм розвитку для дітей з ООП та пропонуються практичні рекомендації з розроблення й реалізації ІПР для учнів ЗЗСО (Т. Бондар, А. Колупаєва, І. Луценко, О. Мартинчук, Т. Сак, Н. Софій, О. Федоренко, Н. Четверікова, З. Шевців та ін.). Однак реалізація цього напрямку, незважаючи на актуальність, із боку практикуючих педагогічних працівників, сьогодні все ще потребує технологічної завершеності.

**Метою статті** є з'ясування науково-теоретичних й практичних підходів до специфіки створення індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами в сучасних умовах освітньої інклюзії.

**Виклад основного матеріалу.** Узагальнивши наведені в літературних джерелах дані, спробуємо проаналізувати нормативно-правову базу стосовно термінології та взаємодії команди супроводу під час складання та реалізації ІПР. Так, у статті 1 Закону України "Про освіту" зазначається, що індивідуальна програма розвитку – це документ, який забезпечує індивідуалізацію навчання особи з особ-

ливими освітніми потребами, закріплює перелік необхідних психолого-педагогічних, корекційних потреб / послуг для розвитку дитини та розробляється групою фахівців з обов'язковим залученням батьків дитини з метою визначення конкретних навчальних стратегій і підходів до навчання [3]. Відповідно до нового Закону України "Про повну загальну середню освіту" (стаття 26), індивідуальна програма розвитку визначає перелік необхідних дитині психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг, що надаються індивідуально та/або в груповій формі [4]. Черговий нормативний документ з освітньої інклюзії – Постанова Кабінету Міністрів України за № 957 від 15 вересня 2021 р. "Порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти" – уточнює, що відповідно до індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності на кожного учня з особливими освітніми потребами складається індивідуальна програма розвитку за формою, яка забезпечує індивідуалізацію навчання, визначає конкретні навчальні стратегії та підходи [2].

Отже, проаналізувавши наведені нормативні положення, робимо висновок, що ІПР – це документ, який визначає індивідуальні напрями та вимоги до навчання, характер освітніх послуг, форми підтримки, а також гарантує забезпечення права на якісну освіту дітей з ООП. Основними завданнями ІПР фахівці проголошують індивідуальний підхід до потреб дитини з ООП, заснований на потенціалі її фізичного, психологічного та соціального розвитку, а також планування й обов'язкову реалізацію необхідних освітніх стратегій для цієї категорії учнів. Під час розроблення ІПР обов'язково враховується висновок про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини, яку надають фахівці інклюзивно-ресурсного центру.

Додамо, що реалізація ІПР спрямовується на задоволення конкретних унікальних (насамперед освітніх) потреб учня, тобто програма для кожного має специфічний характер. Як бачимо, в контексті освітньої інклюзії ІПР постає письмовим документом, чи певним кінцевим продуктом увиразнення обсягу навчання та спеціальних додаткових послуг для згадуваної категорії учнів. Крім того, ІПР дає змогу ЗЗСО контролювати ефективність навчання, планувати процес надання додаткових освітніх послуг, мотивувати дитину до більшої зацікавленості у власних успіхах, а також уможливує співпрацю педагога з сім'єю учня. Наголосимо, що ІПР створюється для інформування вчителя, інших осіб, що працюють із учнем, та батьків про конкретні навчальні цілі й завдання, шляхи і засоби їх досягнення.



У раніше цитованому нормативно-правовому документі (“Порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти”) вважаємо необхідним виокремити таке положення: “ІПР розробляється групою фахівців з обов’язковим залученням батьків учня або його законних представників, затверджується керівником закладу освіти і підписується батьками або законними представниками” [2]. Звідси, ІПР розробляється командою супроводу, до якої входять директор (або його заступник), учитель початкових класів (класний керівник), асистент учителя, практичний психолог, соціальний педагог, учитель-дефектолог, учитель-реабілітолог, батьки дитини з ООП. За умови появи неподоланих труднощів команда супроводу може звертатися до залучених фахівців, які не є працівниками ЗЗСО (спеціалісти системи соціального захисту населення, служби у справах дітей), зокрема, до її представників ІРЦ (яких необхідно запрошувати на засідання).

Усі перелічені фахівці надають детальну інформацію, консультативний супровід і рекомендації задля кращого розвитку учня з ООП і створення оптимальних умов його навчання в умовах інклюзії, у разі обстеження дитини в освітньому закладі (за погодженням адміністрації школи), а також потреби в консультативній чи методичній допомозі. Важливо, що обстеження учня з ООП проводиться фахівцями ІРЦ у присутності батьків або за їхньою письмовою згодою [2].

Узагальнивши опрацьовані нормативно-правові документи, нами укладено своєрідний алгоритм упровадження ІПР в умовах ЗЗСО, який складається з підготовчого, основного та підсумкового етапів. Стисло схарактеризуємо їх.

**1. Підготовчий етап** пов’язаний з аналізом результатів комплексного психолого-педагогічного оцінювання розвитку дитини з ООП. На цьому етапі команда супроводу працює в тісному контакті з батьками та фахівцями ІРЦ, які проводять ретельне вивчення функціональних можливостей дитячого організму, визначення його особливих освітніх потреб, досліджуючи стан здоров’я, фізичного й мовленнєвого розвитку, когнітивної та емоційно-вольової сфери, обґрунтовуючи особливості здійснення навчальної діяльності. Наголосимо, що первинні спостереження збирають усі учасники команди супроводу упродовж двох-чотирьох тижнів від початку освітнього процесу. За запитом батьків, які є рівноправними представниками і партнерами, педагоги проводять додаткові спостереження. Зазначимо, що пропозиції та зауваження батьків обов’язково беруться до уваги та вносяться до ІПР. Результати описаного першого етапу уможливають логічний перехід до другого, основного етапу, пов’язаного з розробленням і реалізацією ІПР.

**2. Основний етап** передбачає розв’язання таких завдань: 1) визначення часових меж реалізації ІПР залежно від результатів комплексного психолого-педагогічного оцінювання розвитку дитини з ООП; 2) планування форм участі в реалізації ІПР постійних і залучених фахівців команди психолого-педагогічного супроводу; 3) формулювання конкретних цілей, очікуваного результату та пріоритетних завдань і корекційно-розвиткової діяльності в межах реалізації ІПР; 4) проєктування необхідних структурних складових ІПР; 5) увиразнення змісту, форм і методів навчальної діяльності дитини з ООП; 6) виокремлення умов реалізації розділів ІПР; 7) обґрунтування критеріїв і відбір форм моніторингу розвитку учня з ООП та його навчальних досягнень [6].

**3. Підсумковий етап** упровадження ІПР в умовах ЗЗСО передбачає: 1) обґрунтування висновку про реалізацію ІПР загалом; 2) внесення коректив в ІПР; 3) проєктування подальшої індивідуальної освітньої траєкторії та корекційно-розвиткової роботи з учнем з ООП [5].

Важливо зазначити, що у Додатку 3 Постанови Кабінету Міністрів України за № 957 від 15 вересня 2021 р. “Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти” пропонується типова структура ІПР, яка містить загальну інформацію про учня, наявний рівень знань, вмінь і компетентностей, динаміку розвитку, адаптацію навчального матеріалу, технічні пристосування, додаткові послуги (корекційно-розвиткові заняття) тощо [2]. Загалом ІПР охоплює 13 пунктів із конкретних основних розділів. Дамо їм стисло характеристику.

Отже, *період виконання та загальні відомості про учня* (ПІБ, дата народження, повна назва закладу освіти та рік навчання, на який розробляється ІПР) відображені у 1 і 2 пунктах ІПР. Пункт 3 подає *відомості про особливості розвитку учня* (наявний рівень знань і вмінь і навичок учня (компетенції), опис освітніх труднощів учня, виявлених у закладі освіти, потреби), отримані шляхом консультацій з його батьками та з висновків ІРЦ (рекомендації стосовно вибору навчальних програм, залучення додаткових фахівців для роботи з учнем чи консультування педагогів). *Про рекомендації щодо організації освітнього процесу особи з ООП* (рекомендований рівень підтримки; адаптація та модифікація освітнього середовища; потреба у використанні жестової мови, шрифту Брайля; потреба в додаткових заняттях; наявність індивідуального навчального плану) йдеться у 4 пункті ІПР.

Інформація для розділів “*Додаткові психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги (заняття)*” і “*Навчання*” (пункти 5 і 6), отримується із висновку фахівців ІРЦ (наприклад, потреба у корек-

ційно-розвиткових заняттях із зазначенням кількості годин на тиждень).

У пункті 5 ІПР вказується найменування заняття, ім'я фахівця, який проводить *корекційно-розвиткове заняття*, в який час, де (місце проведення), періодичність роботи з учнем, котрий має ООП. Члени команди супроводу організовують корекційно-розвиткові заняття з учнем за графіком, указаним в ІПР та погодженим із батьками. Зокрема, у пункті 14 Постанови КМУ “Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти” визначено, що тривалість групового корекційно-розвиткового заняття становить 35–40 хвилин, індивідуального – 20–25 хвилин. Корекційно-розвиткові заняття проводяться фахівцями із числа педагогічних працівників закладу освіти, педагогічними працівниками вчителями-дефектологами, які введені до штату закладів освіти відповідно до типових штатних нормативів ЗЗСО або додатково залученими фахівцями, з якими заклад освіти або відповідний орган управління у сфері освіти укладають цивільно-правові договори [2]. Де необхідно наголосити, у період воєнного стану корекційно-розвиткові заняття для учнів з ООП можуть проводитися фахівцями ІРЦ, зокрема з числа тих, що вимушені були змінити місце проживання внаслідок збройної агресії РФ [2].

У пункті 7 ІПР вказується *потреба в асистенті учня* (супроводі під час інклюзивного навчання). У пунктах 8–12 ІПР зазначаються: *забезпечення допоміжними засобами навчання; потреба в розумному пристосуванні; особливості проведення оцінювання; потреба у продовженні строків навчання; додаткові напрями роботи* [2].

У пункті 13 ІПР зазначаються прізвища, ім'я, по батькові та найменування посад *усіх членів групи з розроблення ІПР, а також відомості про її узгодження* з батьками дитини та з нею самою (якщо їй виповнилося 16 і більше років). Батьки та учень підтверджують підписом, що ІПР була узгоджена з ними.

Найбільш складним питанням освітньої інклюзії є система регулярного *моніторингу прогресивних змін у розвитку дитини з ООП*. Визначення ступеня досягнення дитиною з ООП намічених цілей часто спричиняє виникнення суперечностей між проблемними зонами педагогічної свідомості та необхідністю цілеспрямованого підвищення професійної компетентності в оцінюванні освітніх результатів педагогами та формування ціннісного ставлення до дітей з ООП, а також між об'єктивною необхідністю створення особистісно орієнтованої системи педагогічного моніторингу та зосередженням сучасних освітян здебільшого на оцінюванні навчальних досягнень учнів з ООП. Це, на нашу думку, найбільш проблемний аспект практичної діяльності інклюзивних педагогів, які в умовах сучасної вітчизняної школи визначають результати навчання,

опираючись не на оцінку досягнень учнів з ООП відповідно до їх індивідуальних можливостей, а покладаються суто на знанневий критерій.

Моніторинг в інклюзивній освіті охоплює систему збору, оброблення та зберігання інформації про освітній процес або окремі його елементи, яка зорієнтована на інформаційне забезпечення його управлінням, на прогнозування й обізнаність зі станом розвитку дитини з ООП в будь-який момент часу.

Якість результатів проведеного моніторингу навчальних досягнень та змін у розвитку дитини з ООП залежить від *вимог*: 1) повноти – джерела інформації мають коректно представляти можливе поле отримання результатів (скажімо, не можна судити про стан справ у школі тільки на основі опитування однієї групи учасників освітнього процесу); 2) об'єктивності – отримані дані мають відображати реальний стан справ, а не суб'єктивну думку дослідників; 3) точності – передбачаються мінімальні похибки вимірювань; 4) структурованості – відсутність суперечливості у зібраних відомостях, їх суголосності; 5) оперативності – своєчасність інформації; 6) достатності – під час проведення моніторингу важливо уникати ризику отримання як надлишкової, так і недостатньої інформації; 7) узагальненості – зібраний матеріал слід представити у формі, яка відповідає запитам різних груп користувачів інформації; 8) доступності [7].

Отже, важливим етапом виконання ІПР є моніторинг реалізації ІПР, її перегляд і внесення змін, який здійснюється двічі на рік (у разі потреби – частіше). Моніторинг передбачає відстеження необхідних процесів (до прикладу, вжитих заходів і витрат, а також результатів) і передбачає постійний збір потрібної інформації для визначення ступеня забезпечення програмою поставлених цілей, а також відповідності плану й ефективності освітнього процесу. Моніторинг ІПР здійснюється неперервно, передовсім на етапах її розроблення та реалізації, охоплюючи такі завдання: 1) встановлення відповідності ІПР особливим освітнім потребам дитини; 2) виявлення певних труднощів і перешкод у реалізації ІПР та висновків щодо їх усунення; 3) уточнення впливу реалізації ІПР на розвиток дитини; 4) перегляд і уточнення цілей ІПР, у т. ч. короткострокових [5].

Додамо, що відповідальність за моніторинг ІПР несуть усі фахівці, адже після його завершення вони зобов'язані надати висновок про ефективність застосованих навчально-виховних стратегій, технологій і методик. На наш погляд, як додатковий елемент аналізу ІПР, необхідно розглянути окремі аспекти оцінювання результативності введених адаптацій або модифікацій, що дають змогу відповісти на питання “Чи зумовили впроваджені зміни істотне покращення соціально-навчальної успішності дитини з ООП?”. Позитивні відповіді свідчитимуть, що

розроблена ІПР адекватно організована та реально задовольняє особливі освітні потреби дитини. За негативної відповіді необхідна вторинна перевірка всієї системи розроблення ІПР зі з'ясуванням наявних недоліків, подальшим коригуванням наявних колізій і, відповідно до дитиноцентричного підходу, більшою орієнтацією на потреби дитини з ООП. Із цього приводу зарубіжні науковці Т. Лорман, Дж. Деспелер і Д. Харві зазначають, що: "ІПР є передовсім робочим документом, до якого консультаційно-педагогічна група може вносити необхідні зміни в будь-який час... В окремих випадках модифікація розглянутих вище аспектів дає змогу учневі успішно реалізувати певну довготермінову ціль або специфічну задачу" [1, 140].

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Підсумовуючи, зазначимо, що ІПР – це своєрідний освітній маршрут дитини з ООП, тому потрібно приділяти значну увагу її розробленню, уточненню та реалізації, враховуючи специфіку всіх структурних компонентів. Процес розроблення та впровадження ІПР в умовах ЗЗСО передбачає тісну співпрацю дитини, команди супроводу і сім'ї на партнерських засадах. Така взаємодія оптимізує навчально-виховну та корекційно-розвиткову роботу, підвищує мотивацію і педагогічну компетентність батьків, забезпечує індивідуалізацію навчання дитини з ООП тощо. Реалізація ІПР спонукає кожного вихованця йти власним шляхом досягнення індивідуальних цілей освіти. Власне у такий спосіб видається перспективним напрям розроблення індивідуальних навчальних програм нового покоління на всіх рівнях системи освіти. Подальші наукові пошуки доцільно спрямувати на вивчення інноваційних технологій інклюзивної освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Інклюзивна освіта: підтримка розмаїття у класі: практич. посіб. / Т. Лорман, Дж. Деспелер, Д. Харві; пер. з англ. Київ: СПД-ФО Парашин І.С., 2010. 296 с.
2. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти: Постанова КМУ від 15 вересня 2021 р. № 957. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text>.
3. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
4. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020 р. № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20>.

5. Садова І. Інклюзія у закладах загальної середньої освіти України: тенденції розвитку: монографія. Дрогобич: Посвіт, 2020. 448 с.

6. Kozibroda L., Turchuk I., Mukan N., Sadova I. & Stepanyuk S. Socio-pedagogical aspects of inclusive education of children in schools. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 2022. Vol. 15 (34), № e17175. P. 269–276. URL: <https://doi.org/10.20952/revtee.v15i34.17175>

7. Sadova I. & Kravchenko-Dzondza O. Model of Development of Teacher's Readiness to Work for Inclusive Education. *Advances in Economics, Business and Management Research: Proceedings of the International Conference on Economics, Law and Education Research (ELER 2021)*. 2021. Vol. 170. P. 269–276. DOI: <https://doi.org/10.2991/aebmr.k.210320.046>.

#### REFERENCES

1. Lorman, T., Deppler, Dzh. & Kharvi, D. (2010). *Inklyuzivna osvita: pidtrymka rozmaittia u klasi* [Inclusive education: supporting diversity in the classroom]. Kyiv, 296 p. [in Ukrainian].
2. Pro zatverdzhennia Poriadku orhanizatsii inklyuzyvnoho navchannia u zakladakh zahalnoi serednoi osvity: Postanova KМУ vid 15 veresnia 2021 r. № 957 [On approval of the Procedure for organizing inclusive education in general secondary education institutions: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 957 of September 15, 2021]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
3. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 r. № 2145-VIII [On education: Law of Ukraine of 05.09.2017 No. 2145-VIII]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
4. Pro povnu zahalnu seredniu osvitu: Zakon Ukrainy vid 16.01.2020 r. № 463-IX [On complete general secondary education: Law of Ukraine of 16.01.2020 No. 463-IX]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20> [in Ukrainian].
5. Sadova, I. (2020). *Inklyuziia u zakladakh zahalnoi serednoi osvity Ukrainy: tendentsii rozvytku: monohrafiia* [Inclusion in general secondary education institutions of Ukraine: development trends: monograph]. Drohobych, 448 p. [in Ukrainian].
6. Kozibroda, L., Turchuk, I., Mukan, N., Sadova, I. & Stepanyuk, S. (2022). Socio-pedagogical aspects of inclusive education of children in schools. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*. Vol. 15 (34), No. e17175. pp. 269–276. Available at: <https://doi.org/10.20952/revtee.v15i34.17175> [in English].
7. Sadova, I. & Kravchenko-Dzondza, O. (2021). Model of Development of Teacher's Readiness to Work for Inclusive Education. *Advances in Economics, Business and Management Research: Proceedings of the International Conference on Economics*, Vol. 170. pp. 269–276. DOI: <https://doi.org/10.2991/aebmr.k.210320.046> [in English].

Стаття надійшла до редакції 21.12.2022



*"Всі ми стоїмо на одній сцені великого світу, і щоб в ньому не здійснювалося, стосується нас усіх".*

*Ян Амос Коменський  
чеський теолог, педагог*



УДК 37.015.312-055.62(477.83)“1920”

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.273131>

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

### РЕФЕРАТИ ГАЛИЦЬКИХ УЧИТЕЛІВ ПРО ВИХОВАННЯ ХАРАКТЕРУ ДІТЕЙ (1920 р.): ДЖЕРЕЛОЗНАВЧА ДЕСКРИПЦІЯ

У статті аналізуються і вперше публікуються два рукописні реферати галицьких учителів 1920 р. про виховання характеру учнів. Перший з них має назву “Виховання характеру” (“Kształcenie charakteru”), другий – “Децю про характер. Педагогічна бесіда” (“Nieco o charakterze. Pogadanka pedagogiczna”). Методологія дослідження ґрунтується на джерелознавчих методах, зокрема методі внутрішньої критики джерел, а також на вимогах археографії. Досліджено, що два реферати про виховання характеру дітей були написані вчительками початкових шкіл у Перемишлі (Йоанна Бергес) та Риботичах (Стефанія Лазор) у липні та жовтні 1920 р. Вони зберігаються у Центральному державному історичному архіві України, м. Львів (фонд 178 “Крайова шкільна рада”). Зазначені праці готувалися учительками для окружних педагогічних конференцій і містили їхні роздуми про суспільне значення людей з сильною волею і характером, дефініції характеру з акцентом на етичних засадах людини, зміст і методику виховання характеру дітей у школі. Безумовно, на міркування Й. Бергес та С. Лазор позначилися психолого-педагогічні знання, здобуті ними під час навчання в учительських семінаріях (наприклад, посібник з педагогіки Мечислава Барановського), вплив нових педагогічних теорій (ідей вільного виховання, реформаторської педагогіки), а також особистих життєвих обставин і щоденного педагогічного досвіду роботи з дітьми. Саме з огляду на це ми вважаємо зазначені реферати репрезентативними педагогічними джерелами, які дають змогу охарактеризувати педагогічні візії вчителів початкових шкіл Галичини на початку ХХ ст.

Документи публікуються мовою оригіналу (польською) зі збереженням стилю, лексики і граматики авторів, й водночас з урахуванням необхідних археографічних вимог.

**Ключові слова:** виховання характеру; Галичина; вчителі народних шкіл; педагогічне джерело.

**Літ. 11.**

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

### ESSAYS OF GALICIAN TEACHERS ON THE EDUCATION OF THE CHILDREN CHARACTER (1920): DESCRIPTION OF THE SOURCES

Two handwritten essays written in 1920 by Galician teachers on education of the children character are analyzed and published for the first time in this article. The first of them is called “Education of character” (“Kształcenie charakteru”), the second – “Something about character. The pedagogical conversation” (“Nieco o charakterze. Pogadanka pedagogiczna”). The research methodology is based on source science methods, in particular the method of internal criticism of sources, as well as on the requirements of archeography. It has been investigated that two essays on the education of children’s character were written by primary school teachers in Przemyśl (Yoanna Berges) and Rybotychi (Stefania Lazor) in July and October 1920. They are stored in the Central State Historical Archive of Ukraine, Lviv (stock 178 “Regional School Council”). These works were prepared by teachers for district pedagogical conferences and contained their reflections on the social importance of people with a strong will and character, definitions of character with an emphasis on the ethical principles of a person, the content and methods of education of the children character at school. In my opinion, the reasoning of Y. Berges and S. Lazor was influenced by the psychological and pedagogical knowledge they acquired during their studies in teacher seminaries (for example, Mechyslav Baranovsky’s manual on pedagogy), new pedagogical theories (ideas of free education, reform pedagogy), and as well as personal life circumstances and daily pedagogical experience working with children. With this in mind, I consider these essays to be representative pedagogical sources that allow us to characterize the pedagogical visions of primary school teachers in Galicia at the beginning of the 20th century.

Documents are published in the original language (Polish) while preserving the style, vocabulary and grammar of the authors, and at the same time taking into account the necessary archeographical requirements.

**Keywords:** education of the character; Galicia; teachers of primary schools; pedagogical source.

**Постановка проблеми.** Педагогічне джерелознавство було й залишається динамічною науковою дисципліною з огляду на постійне уведення до наукового обігу нових джерел, передовсім писемних, які проливають світло на різноманітні аспекти історії освіти, шкільництва,

педагогічної думки, біографістики. Чимало педагогічних джерел мають особове походження й містять інформацію про погляди авторів на питання навчання, виховання, розвитку людини на різних вікових етапах. Важливими для історико-педагогічної науки є не лише праці науковців-теоретиків, але й педаго-

гів-практиків: учителів, вихователів, наставників, тьюторів тощо. Працюючи з архівними матеріалами, нам вдалося відшукати два реферати галицьких вчителів про виховання характеру дітей у школі, написані у 1920 р. Ці педагогічні джерела, безумовно, потребують аналізу й введення до наукового вжитку.

**Аналіз останніх досліджень.** Питання ж педагогічного джерелознавства аналізували О. Адаменко [1], О. Петренко [5], О. Сухомлинська [6], О. Ясько [7] та інші вчені. Історичний розвиток ідей виховання характеру в Україні досліджували О. Вишневський [2], М. Галів [3], Л. Левицька [4] тощо. Відзначимо, що у їхніх працях не згадувалися згадані вище реферати галицьких учителів, а відтак зазначені документи потребують оприлюднення і джерелознавчого аналізу.

**Мета статті** – проаналізувати та опублікувати реферати галицьких учителів зі шкіл Перемишля і Риботич 1920 р. про виховання характеру учнів.

**Виклад основного матеріалу.** Аналізовані документи зберігаються в Центральному державному історичному архіві України (м. Львів): ф. 178 “Крайова шкільна рада, м. Львів”. Оп. 1. Спр. 6150 “Реферати вчителів про методику виховання учнів”. У цій справі міститься понад 79 рукописних рефератів на різноманітну тематику: від “завдань народної школи” до “методики навчання письма”. Вони написані учителями народних (початкових) шкіл Перемишльського і Добромильського повітів від липня до грудня 1920 р. У цей час проводилися окружні учительські конференції, тож готуючись до них, учителі писали “слаборати” на педагогічні теми. Відзначимо, у травні-жовтні 1920 р. вирувала радянсько-польська війна, внаслідок якої більша частина Східної Галичини була окупована більшовицькими військами. Попри це, тривало відродження польської держави, діяли місцеві і окружні шкільні ради, працювали школи, а деякі окружні шкільні інспектори проявляли активність у справі підвищення кваліфікації учителів шляхом проведення окружних педагогічних конференцій.

Обидва документи присвячені проблемі формування / виховання характеру дітей. Перший з них має назву “Виховання характеру” (“Kształcenie charakteru” [8, 8–9], другий – “Деякі про характер. Педагогічна бесіда” (“Nieco o charakterze. Pogadanka pedagogiczna”) [8, 111–112зв]. На жаль, небагато відомо про авторів зазначених педагогічних джерел. Авторкою реферату “Виховання характеру”, написаного 23 липня 1920 р., була Йоанна Бергес (Joanna Bergesówna) – учителька однієї зі шкіл Перемишля. Оскільки прізвища цієї учительки не зафіксовано в державному шематизмі 1914 р., можемо стверджувати, що вона розпочала педагогічну працю дещо пізніше – у роки Першої світової війни. На жаль, немає імені та прізвища Йоанни Бергес у “Списку вчителів публічних шкіл...”, укладеному Севери-

ном Лехнертом і виданому 1924 р. Можливо, на той час вона уже не працювала у школах Перемишльського повіту.

Авторкою другого реферату, датованого 10 жовтня 1920 р., була Стефанія Лазор (Stefanja Lazorówna), учителька двокласної школи (з навчальним планом чотирирічної школи) у містечку Риботичі Добромильського шкільного округу. Відомо, що С. Лазор працювала в Риботицькій школі напередодні Першої світової війни на посаді надетатової (позаштатної) вчительки. На 1914 р. її колегами були: керівник школи Йозеф Швідрак, вчителька Анеля Боберська, надетатовий вчитель Францішек Твардонь [11, 739]. Стиль і мова реферату С. Лазор дає підстави припускати її українське походження. Відзначимо, що, відповідно до згаданого “Списку вчителів публічних шкіл...” С. Лехнерта, у Риботицькій школі уже не зафіксовано учительки з таким прізвищем. Припускаємо, що С. Лазор вийшла заміж й змінила місце праці. Відомо, що на 1924 р. у школі с. Посада Рибна Добромильського повіту працювала Стефанія Возна, учителька-українка греко-католицького віросповідання, яка народилася 1891 р., і педагогічну діяльність почала ще у 1911 р. [10, 9].

Аналізуючи реферат Й. Бергес, зазначимо його дещо загальний і доволі короткий зміст. Авторка передовсім зауважила недостатність людей з характером і вказала на нечіткість наявних визначень поняття “характеру” (вони їй видалися “блідими”). Цікаво, що учителька констатувала відсутність завдань і педагогічних дій, спрямованих на виховання характеру дітей у школі та родині [8, 8]. Відтак Й. Бергес запропонувала власне, доволі примітивне, визначення характеру: “Якщо в характері інтелігентної людини бачимо сталу властивість душі, на підставі якої кожен прояв волі у дії є залежний від незмінних засад, називаємо її людиною з характером” [8, 8]. Авторка, отже, звела номінацію характеру до його визначального прояву, розтлумачивши цю категорію не у психологічному, а в етичному вимірі. Не варто дивуватися такому підходу, адже в тогочасних наукових, і методичних працях часто акцентувалася увага саме на “моральному” концепті характеру. Для прикладу, у посібнику з педагогіки Мечислава Барановського, який використовувався в учительських семінаріях, характер визначався як “сильна воля, яка постійно керується одними й тими ж засадами”, а формування релігійно-морального характеру декларувалося метою виховання [9, 91]. На основі посібника М. Барановського, який до 1914 р. витримав майже десять перевидань, здобували базову педагогічну освіту тисячі галицьких учителів, тож не дивно, що погляди відомого польського педагога визначали й їхні педагогічні візії.

Конкретизуючи питання виховання характеру, Й. Бергес зупинилася лише на одному чинникові – учителеві. “Треба передовсім здобути вчителів з

характером” [8, 83з], – наголосила вона, немов повторюючи відомий вислів Ф. Дістервега. Наступні декілька речень реферату вчительки видаються дещо еклектичними. Й. Бергес декларує, на її думку, головну рису характеру, котру треба, виховати – альтруїзм. Надалі веде мову про педагогічні умови і спільну виховну позицію педагогів щодо виховання характеру дітей, які, повинні діяти “згідно, гармонійно”. Відтак наголошує на необхідності педагогічного нагляді і вивчення вчителями рис дитячого характеру, що найбільш виразно пізнаються під час колективних ігор, забав, мандрівок дітей [8, 83з]. З реферату Й. Бергес випливає думка про важливість саме виховної, а не лише навчальної (урочної) діяльності учителів, які “самі повинні бути сформованими характерами” [8, 9].

Загалом цей маленький педагогічний реферат навряд чи можна назвати добре продуманою працею. Реферат Й. Бергес – це радше, короткий есей, написаний, мабуть, лише для того, щоб виконати чергову вимогу шкільних властей. Проте і в ньому відбивається певний педагогічний досвід вчительки, котра спостерігала за дітьми на уроках і перервах, бачила відмінну поведінку учнів у класному кабінеті та шкільному майданчику. Можливо, Й. Бергес брала участь і в мандрівках з учнями школи, в якій працювала, бо двічі згадала про “wycieczki”.

Реферат С. Лазор більш осмислений, продуманий, структурований, загалом – інтелектуальніший. Дане авторкою визначення характеру також містить етичну, а не психологічну номінацію. На її думку, дефініція характеру полягає у сталому і свідомому способі діяльності. Однак “додатнім характером” треба вважати такий, що забезпечує спрямування людини відповідно до етичних засад [8, 111].

На нашу думку, С. Лазор була під впливом нових педагогічних ідей (реформаторська педагогіка), акцентуючи на складності феномену дитини, підкреслюючи що “дитя є людиною”, маленькою, фізично слабкішою, але людиною. Вона закликала не легковажити будь-якими проявами внутрішнього життя дітей, водночас вказала на вплив біологічних, генетичних чинників, які є основою для формування психічних особливостей людини, вживаючи при цьому народні прислів'я (“Яблуко від яблуні...” та ін.). По суті, С. Лазор заперечила можливості педагогіки – родинного і шкільного виховання – сформувати фундамент для характеру, наголосивши на значимості “природженого і успадкованого елементу”. На успадкованих психічних основах, як вважала С. Лазор, школа може звести лише підвалини характеру, на який більше впливають “найрізноманітніші випадковості” [8, 111–111зв].

Безумовно, такі думки авторки були відображенням тогочасних педагогічних віянь, які підірвали віру у всесильність традиційної педагогіки й чинних консервативних педагогічних систем. “Бачимо,

що школа є заслаба, аби відповідно до своєї волі і бажання творила характери, а вже найменше вчинити те може через моралі, через педагогічну систему” [8, 111зв], – зазначила авторка. Вчителька виступила проти шаблонного виховання, наголошуючи на потребі індивідуального підходу до учнів. При цьому, використавши красномовну метафору про потребу “еластичних наче гума” освітніх інституцій, С. Лазор у дусі ідей вільного виховання зауважила: не молоде покоління повинно підлаштуватися до школи, а школа має пристосуватися “до душі” своїх вихованців [8, 111зв].

Проте окреслюючи завдання і технології школи щодо формування підвалин характеру дитини, вчителька дещо відійшла від декларування реформаційних тез, а висловила більш консервативні думки. На її думку, школа може причинитися до формування основ характеру, по-перше, через формування чіткої системи знань про навколишній світ, які дадуть змогу дітям без вагань, упевнено оцінювати справи і явища; по-друге, шляхом зміцнення волі, застосовуючи методи нагороди і покарання задля спрямування дітей на правильну дорогу. При цьому авторка не засуджує фізичні покарання, по суті, допускаючи можливість їх використання. “Чи ті нагороди і кари є фізичною, чи моральною натури, ніц то речі не змінює” [8, 112], – заявила С. Лазор. Думка ж авторки про виваженість у використанні похвал і нагород, про їх розумне вживання, не компенсує негативного враження щодо допускання нею фізичних покарань.

Надалі С. Лазор зосереджує увагу лише на одній властивості характеру дитини, яку школа, на її переконання, повинна першочергово розвивати. Йдеться про “ощадливість”, яка “заслужує з усіх мір на поширення, але з застереженням, що є від неї засади вищі”. Вона коротко зазначає: ошадливість не повинна перейти у скупість, а дітей треба навчити розумному і “шляхетному мистецтву” розпорядження грішми [8, 112]. Припускаємо, що на такому трактуванні першорядних рис характеру позначилися якісь особисті обставини, в яких опинилася авторка на певному етапі свого життя: матеріальна скрута, брак грошей тощо.

Завершуючи реферат, С. Лазор повертається до тези про обмежений потенціал педагогіки і школи у вихованні характеру дітей. “Педагогія щось-нешось для тої справи може зробити; виробити в молоді консеквенцію мислення, сталість дії, розумну і шляхетну поведінку, але мусить визнати врешті й під тим оглядом свої межі” [8, 112зв], – підсумувала вчителька Риботицької школи.

**Висновки.** Отже, два реферати про виховання характеру дітей були написані вчительками початкових шкіл у Перемишлі (Йоанна Бергес) та Риботичах (Стефанія Лазор) у липні та жовтні 1920 р. Вони зберігаються у Центральному державному іс-

торичному архіві України, м. Львів. Зазначені праці готувалися для педагогічних конференцій й містили їхні роздуми про суспільне значення людей з сильною волею і характером, дефініції характеру, зміст і методику його виховання у школі. Безумовно, на міркування Й. Бергеса та С. Лазора позначилися психолого-педагогічні знання, здобуті ними під час навчання в учительських семінаріях, вплив нових педагогічних теорій (ідей вільного виховання, реформаторської педагогіки), а також особистих життєвих обставин і щоденного педагогічного досвіду роботи з дітьми. Саме з огляду на це ми вважаємо зазначені реферати репрезентативними педагогічними джерелами, які дають змогу охарактеризувати педагогічні візії вчителів початкових шкіл Галичини на початку ХХ ст.

Документи публікуються мовою оригіналу (польською) зі збереженням стилю, лексики і граматики авторів, й водночас з урахуванням необхідних археографічних вимог.

#### Документ 1

##### Кształcenie charakteru

Są naczekania powszechne i słuszne, że mamy ludzi uczonych, wykształconych, nawet dobrych obywateli, ale brak ludzi pewnych, hartownych – brak ludzi z charakterem.

A brak im przede wszystkim dlatego, że pojęcie “charakteru” jest błędne, a praca nad jego wytworzeniem w domu i szkole prawie żadna. Co gorszej – trafia się często w domu i szkole, że objawy charakteru i silnej woli bierze się upór, krnąbrność i wszelkimi siłami się tamie, tworząc z człowieka manekina. Jeżeli w charakterze człowieka inteligentnego widzimy tę stałą właściwość duszy, na podstawie której każdy objaw woli w czynie jest zależny od niezmiennych zasad nazywamy go człowiekiem z charakterem. Nie uniesie go temperament, bo ponad niego stawia wyższy rozsądek, nie uczyni krzywdy drugiemu, bo posiada zdolność odczuwania, nie da przystępu słabości, bo jego stała władzę duszy jest siłą woli.

Co to znaczy kształcić charakter?

Składa się na to tyle czynników, że im poświęcono całe dzieła, nam idzie tylko o pracę szkoły nad wykształceniem charakteru młodzieży.

Trzeba przede wszystkim zdobyć nauczycieli z charakterem. Altruizm – chrześcijańska miłość bliźniego brzmi pięknie i wydaje się takim prostym, a przecież tak trudno wpoić tę ideę młode pokolenia. Nauczyciele, czy ich jest trzech czy więcej, muszą w tym kierunku postępować zgodnie, harmonijnie, jeżeli mają zbliżyć się do celu. Każdy najdrobniejszy fakt codzienny, od zwykłego szturchnięcia danego sąsiadowi do zrzucenia książki, nie powinien ująć oka nauczyciela. Chłopcy skłonni do psot, skoro im się przedstawi brzydotę czynu, łatwo się poprawiają, jeżeli im zwłaszcza nauczyciele przykładem przyswieceją. Poza godzinami szkolnymi

nie tak nie daje poznać wychowanków z tej strony, jak zabawa na pauzach, a jeszcze więcej na wycieczkach. Dlatego to nauczyciele podziwiają młodzież miłującą chętnie wychodzą z nią na zabawy i sami się nieraz dziwią, jak dalece fałszywie oceniali ucznia, widząc go tylko w ławie szkolnej, a jak go poznali na wycieczce.

Rzecz jasna, że im nauczyciel będzie mniej przestawał z uczniami, a im więcej będzie urzędnikiem od godzin wyznaczonych, tem mniejszy będzie wpływ jego, a kształtowanie charakteru pozostanie mu ziemią obcą.

Aby odpowiedzieć temu zadaniu wychowawchemu należy przede wszystkim wykształcić nauczycieli, którzyby świadomie byli wychowawcami i nauczycielami i sami byli wyrobionymi charakterami.

Joanna Bergesówną

Przemyśl, dnia 23.VII. 1920 r.

Джерело: ЦДІАУЛ. Ф. 178. Он. 1. Спр. 6150.

Арк. 8–9.

#### Документ 2

##### Nieco o charakterze. Pogadanka pedagogiczna.

Co to jest charakter?

Pewny, stały i świadomy sposób postępowania – to definicją charakteru. Dodajmy do tego stanowczość i konsekwencją w postępowaniu, kierująca się zawsze według zasad etycznych – oto charakter dodatni. Ztąd młodzież z charakterem musi być wolna od chwiejnych żądz, niestanowczości w działaniu, musi rządzić się rozumem, nie zmiennem uczuciem.

Charaktery nawet w wieku najwcześniejszym są bardzo odmienne wśród dziatek. Nie należy lekceważyć najmniej napozór znaczących objawów życia wewnętrznego dzieci, a raczej traktować je odpowiednio zawsze i wszędzie dla tej ważnej racji, że dziecię jest “człowiekiem”, w miniaturze wprawdzie i fizycznie słabszym, ale bądź co bądź człowiekiem. W światku jego wrą [...] te same namiętności, jakie spotykamy w świecie osób dojrzałych, z tą jednakże różnicą, że u dziecka żadna zbawienna reakcja wewnętrzna nie może rozwojowi ich stanąć na przeszkodzie i że wobec tego dusza dziecka wymaga tak samo swego pokarmu z zewnątrz, jak i ciało.

Wiemy, że dziecię rodząc się, przynosi z sobą na świat pewną skłonność do cnoty lub występku, do przędszego lub powolniejszego nabywania wiedzy, do pracowitości lub próżniactwa, słowem, ten element, który wyrokuje o jego przyszłości.

Wiadomą też jest prawda naukowa ukryta w zdaniu, że jabłko pada niedaleko od jabłoni i że pokrzywa wonnych róż nie rodzi, a świat dziecięcy jest zawsze mniej lub więcej zbliżony do kierunku swoich rodziców.

A więc to coś, co tkwi w samem dziecięciu, nie da się żadną pedagogiją zastąpić. Szkoła może ten element tłumić, poskramiać, gdy jest szkodliwy, albo go wzmacniać i rozwijać, gdy jest pożyteczny, a i to zawsze przy koniecznem współdziałaniu domu, ale wytworzyć go dziecku – powtarzam – żadna pedagogija nie zdoła.

Na tym więc przyrodzonym i odziedziczonym elemencie może szkoła stawiać zaledwie podwaliny charakteru, bowiem dziecię, które niedość że całą sumę fizycznych i psychicznych skłonności i usposobień odziedziczyła po poprzednim pokoleniu, rozwijać się nadto będzie pod wpływem nie tylko szkoły, ale najróżnorodniejszych okoliczności, i to tak w dodatnim, jak i ujemnym kierunku.

Widzimy więc, że szkoła jest za słaba, aby według swej woli i życzenia wytwarzała charaktery, a już najmniej uczynić to może przez morały, przez systemata pedagogiczne. Wiedząc o tem, że każde maleństwo to odrębną indywidualność, nie może szkoła bezkarnie podciągać wszystkiej dziatwy pod jeden i ten sam szablon, nie może zastosowywać jednostajnych metod do ogółu dziecięcego. Powinna być ona instytucja elastyczna jak guma; nie młode pokolenie winno się dostrajać do niej, lecz ona ma się przystosowywać do duszy swoich wychowanków.

Jakie podwaliny charakteru dać może szkoła?

Oto może wyrabiać konsekwencję w myśleniu przez podanie pewnych, stanowczych wiadomości o rozmaitych zjawiskach świata fizycznego i umysłowego. Uchroni tem młodzież od wahania się w wydawaniu sądów o sprawach i zjawiskach, nie dopuści, aby te same sprawy nazwał uczeń raz czarnymi i zaraz potem białymi, a tem samym wykluczy zarzut, że młodzież jest bez charakteru. Szkoła może wzmacniać wolę, na która ma rozmaite pobudki, a które można zredukować do dwóch: nagroda i kara. Czy te nagrody i kary są fizycznej czy moralnej natury, nic to rzeczy nie zmienia. Temi dwoma pobudkami działa szkoła na dziatwę, chcąc ją skierować na jedną, a odwieść z drugiej – jej zdaniem – szkodliwej drogi.

Zdarzają się natury chwiejne, flegmatyczne, których żadne pobudki nie skłonią do działania bodźcami i pedagogija nic z niemi nie poradzi. Ale bywają inne, skore do działania i takie szkoła powinna zachęcać, podtrzymać, a nawet wszalki zamiątek charakteru nagradzać, aczkolwiek bardzo ostrożnie. Nierozumna, nie w porę użyta pochwała lub nagroda wytwarzać może najgorsze charaktery.

Weźmy ten choćby jednostronny tylko przykład pod uwagę:

Dość często usłyszeć można zdanie: Dziecko tem lepsze, im więcej ma oszczędności. Ale skąd je bierze, na co użyje? o to mniejsza. Zasada oszczędzania – nawiasem mówiąc – zasługuje ze wszechmiar na szczenie, ale z zastrzeżeniem, że są od niej zasady wyższe. Dzieciak nabrawszy mylnego przekonania, że pieniądź jest nieodzownym warunkiem pomyślności, zechce praktykować system oszczędnościawy tam nawet, gdzie niema na czem oszczędzać. Zdarzało się, że dzieciak krałdł, aby pomnożyć swój fundusz, ale nie zdarzało się, aby oszczędzonym groszem przyszedł koledze z pomocą. Otóż, wyrabiając w młodzieży cnotę oszczędzania, ale oszczędzania rozumnego, należy i

nauczyć ja szlachetnej sztuki rządzenia pieniędzmi.

Wszystkiego, cobyśmy chcieli z dzieci zrobić, nie możemy, więc też i charakterów dodatnich w dowolnej ilości wytworzyć nikt nie zdoła. Pedagogja coś nie coś dla tej sprawy zrobić może; a więc wyrabiać u młodzieży konsekwencję myślenia, stanowczość działania, rozumne i szlachetne postępowanie, ale uznać musi w końcu i pod tym względem swoje granice.

W Rybotyczach, dnia 10<sup>go</sup> października 1920 r.

Stefania Łazarówna  
nauczycielka

Джерело: ЦДДАУЛ. Ф. 178. Оп. 1.  
Спр. 6150. Арк. 111–112зв.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Адаменко О.В. Методологія формування джерельної бази історико-педагогічного дослідження. *Педагогічний дискурс. Збірник наукових праць*. Хмельницький, 2013. Вип. 15. С. 10–14.
2. Вишневський О.І. Характер як предмет педагогіки. *Рідна школа*. 2000. № 1. С. 4–9; № 3. С. 3–10.
3. Галів М.Д. Проблема формування характеру особистості в історії розвитку української педагогічної думки (60-ті роки ХІХ – 60-ті роки ХХ ст.): монографія. Дрогобич: РВВ ДДПУ ім. І. Франка, 2007. 251 с.
4. Левицька Л.Я. Етнопедагогічні аспекти виховання характеру в українській педагогіці Галичини (1919–1939 рр.): монографія. Дрогобич: РВВ ДДПУ ім. І. Франка, 2006. 222 с.
5. Петренко О.Б. До проблеми класифікації джерельної бази історико-педагогічного дослідження. *Педагогічний дискурс*. Зб. наук. праць. Хмельницький, 2013. Вип. 15. С. 536–542.
6. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ: А.П.Н., 2003. 68 с.
7. Ясько О.М. Про використання джерел у дослідженнях з історії радянської педагогічної науки. *Радянська школа*. 1974. № 11. С. 7–12.
8. Центральний державний історичний архів України, м. Львів. Ф. 178. Оп. 1. Спр. 6150. 259 арк.
9. Baranowski M. *Pedagogika do użytku seminarj nauczycielskich i nauczycieli szkół ludowych*. Wydanie ósme przygotował Dr Franciszek Majchrowicz. Lwów: Nakładem księgarńi G. Seyfartha, 1912. 162 s.
10. Lehnert S. *Spis nauczycieli publicznych szkół powszechnych i państwowych seminarjów nauczycielskich oraz spis szkół w okręgu szkolnym lwowskim obejmującym województwa lwowskie, stanisławowskie i tarnopolskie*. Lwów: Nakł. Wydawnictwa książek szkolnych w Kuratorjum okręgu szkolnego Lwowskiego, 1924. XXXII, 220 + 160 s.
11. Szematyzm Królestwa Galicyi i Lodomerji z wielkim księstwem krakowskim na rok 1914. Lwów: Nakł. Prezydium c.k. Namiestnictwa, 1914. 1768 s.

#### REFERENCES

1. Adamenko, O.V. (2013). Metodolohiia formuvannia dzhерelnoi bazy istoryko-pedahohichnoho doslidzhennia [Methodology of Forming the Source Base of Historical and Pedagogical Research]. *The Pedagogical Discourse. Collection of Scientific Papers*. Vol. 15. pp. 10–14. [in Ukrainian].



2. Vyshnevsky, O.I. (2000). Kharakter yak predmet pedahohiky [Character as a Subject of Pedagogy]. *The Native School*. No. 1. pp. 4–9; No. 3.; pp. 3–10. [in Ukrainian].
3. Haliv, M.D. (2007). Problema formuvannia kharakteru osobystosti v istorii rozvytku ukrainskoi pedahohichnoi dumky (60-ti roky XIX – 60-ti roky XX stolittia) [The Problem of Personality Character Formation in the History of the Development of Ukrainian Pedagogical Thought (60s of the 19th – 60s of the 20th century)]. *Monograph*. Drohobych, 251 p. [in Ukrainian].
4. Levytska, L.Ya. (2006). Etnopedahohichni aspekty vykhovannia kharakteru v ukrainskii pedahohitsi Halychyny (1919–1939 rr.) [Ethnopedagogical Aspects of Character Education in Ukrainian Pedagogy of Galicia (1919–1939)]. *Monograph*. Drohobych, 222 p. [in Ukrainian].
5. Petrenko, O.B. (2013). Do problemy klasyfikatsii dzhe-relnoi bazy istoriko-pedahohichnoho doslidzhennia [To the Problem of Classification of the Source Base of Historical and Pedagogical Research]. *The Pedagogical Discourse. Collection of Scientific Papers*. Vol. 15. pp. 536–542. [in Ukrainian].
6. Sukhomlynska, O.V. (2003). Istoryko-pedahohichni protsesy: novi pidkhody do zahalnykh problem [Historical and Pedagogical Process: New Approaches to Common Problems]. Kyiv, 268 p. [in Ukrainian].
7. Yasko, O.M. (1974). Pro vykorystannia dzherel u doslidzhenniakh z istorii radianskoï pedahohichnoi nauky [About the Use of Sources in Research on the History of Soviet Pedagogical Science]. *The Soviet School*. No. 11. pp. 7–12. [in Ukrainian].
8. Tsentralnyi derzhavnyi istorychnyi arkhiv Ukrainy, m. Lviv [Central State Historical Archive of Ukraine, Lviv]. Stoc 178. Description 1. Case 6150. 259 sheets. [in Polish].
9. Baranowski, M. (1912). Pedagogika do uzytku seminary nauczycielskich i nauczycieli szkół ludowych [Pedagogy for the Use of Teachers' Seminars and Folk School Teachers]. Wydanie ósme przygotował Dr Franciszek Majchrowicz. Lviv, 162 p. [in Polish].
10. Lehnert, S. (1924). Spis nauczycieli publicznych szkół powszechnych i państwowych seminarjów nauczycielskich oraz spis szkół w okręgu szkolnym lwowskim obejmującym województwa lwowskie, stanisławowskie i tarnopolskie [List of Teachers in Public Elementary Schools and State Teacher Training Seminars and a List of Schools in the Lviv School District Covering the Lviv, Stanisławów and Tarnopol Voivodeships]. Lviv, 220 + 160 p. [in Polish].
11. Szematyzm Królestwa Galicyi i Lodomerji z wielkiem księstwem krakowskiem na rok 1914 [Schematism of the Kingdom of Galicia and Lodomeria with the Grand Duchy of Krakow for 1914]. Lviv, 1768 p. [in Polish].

Стаття надійшла до редакції 05.12.2022

УДК 330.34: 371

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.273124>

**Ірина Андрощук**, доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри технологічної та професійної освіти і  
декоративного мистецтва  
Хмельницького національного університету

### СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті акцентовано увагу на сучасних тенденціях розвитку освіти в Україні. Відзначено, що сучасні процеси, пов'язані з глобалізацією й інтеграцією України у світовий простір на фоні військової агресії росії, потребують докорінних змін не лише в економіці нашої країни, а й в системі освіти на всіх її рівнях. Схарактеризовано такі основні тенденції розвитку освіти: спрямованість на задоволення потреб економіки країни та її відновлення і розвиток; інтеграція освіти, науки і виробництва; інтернаціоналізація освітнього процесу; збереження національної й культурної самобутності українського народу. Наголошено на важливості пріоритетності людини в системі освіти, підвищенні соціального статусу науково-педагогічних і педагогічних працівників у суспільстві; оновлення матеріально-технічної бази відповідно до сучасних потреб виробництва; безпечність освіти та ін.

**Ключові слова:** тенденції; система освіти; інтернаціоналізація освітнього процесу; національна й культурна самобутність; інтеграція; економіка.

**Лит. 11.**

**Iryna Androschchuk**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,  
Head of the Technological and Professional Education and Decorative Arts Department  
Khmelnitskiy National University

### THE LATEST TRENDS IN UKRAINE'S EDUCATION DEVELOPMENT

The article discusses the latest trends in the development of Ukraine's education. It shows that current processes related to Ukraine's globalization and integration into the EU space against the background of Russia's military aggression require fundamental changes in terms of both the country's economy and the education system at all levels. After all, education is an important historical and sociocultural phenomenon that develops and improves along with society. In a certain way, it reflects all the processes inherent in social life. In this regard, the attitude of citizens, the state and society toward education, as well as the areas of its development, is one of the factors for the existence of a democratic civil society. Importantly, the article contains a detailed analysis of relevant studies on the main approaches to education development trends. In particular, it describes the

*following trends: focus on meeting the needs of the country's economics and its recovery and development; integration of education, science and production; internationalization; preservation of the national and cultural identity of the Ukrainian people. Much emphasis is placed on the priority of an individual in the education system; increasing the social status of academic staff in society; updating facilities and resources in accordance with current needs of production; education's safety.*

**Keywords:** trends; education system; education internationalization; national and cultural identity; integration, economics.

**П**остановка проблеми у загальному її вигляді. Сучасні процеси, пов'язані з глобалізацією й інтеграцією України у світовий простір на фоні військової агресії росії, потребують докорінних змін не лише в економіці нашої країни, а й у системі освіти на всіх її рівнях. Ураховуючи, що освіта є важливим історичним і соціокультурним феноменом, який розвивається й удосконалюється у процесі існування та розвитку суспільства, у ній відображаються певним чином всі процеси, що відбуваються у суспільному житті. Тому ставлення громадян, держави, суспільства до освіти, напрямів її розвитку становлять одне із чинників існування демократичного, громадянського суспільства. Саме освіта є засобом відтворення і нарощування духовного, інтелектуального потенціалу нації, національного й патріотичного виховання громадян, чинником модернізації виробництва, розвитку економіки, підвищення авторитету держави у світовому просторі. Зрозуміло, що війна внесла свої корективи у всі галузі, зокрема і освітню. За результатами досліджень Центру Разумкова, в економіці майже відсутні кошти на інвестиції. Тому зростання інвестицій в різні галузі, зокрема і в освітню практично можливе лише завдяки залученню зовнішніх ресурсів [9, 40]. Однак усупереч намаганням ворога, наш народ і держава вистоять і відіб'ють ворога. На шляху до перемоги важливо проявляти стійкість й мобільність, швидко реагувати на зміни і виклики, потреби суспільства та з їх урахуванням розвивати систему освіти України, здійснювати підготовку конкурентоздатних фахівців, здатних розбудувати економіку нашої держави на демократичних засадах.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Основні тенденції, ключові питання й проблеми розвитку та функціонування системи освіти висвітлювалися у працях В. Андрушенка, С. Гончаренка, Р. Гуревича, І. Зязюна, О. Коберника, В. Кременя, В. Лугового, В. Мадзігона, С. Ніколаєнка, О. Овчарука, В. Олійника та ін. Зокрема, тенденціям та перспективам професійної освіти присвячені судії Н. Ничкало, В. Радкевич, П. Лузана; вищої освіти – Г. Васяновича, Р. Гуревича, О. Дубасенюк, І. Каленюк, А. Колош, Т. Настич та ін.; тенденціям розвитку мистецької освіти – В. Бега, А. Козир, Г. Костюка, В. Лутай, М. Степко та ін.; тенденціям розвитку післядипломної педагогічної освіти – Н. Котельникової, В. Олійника; освіти дорослих – Н. Авшенюк, Л. Лук'янової, О. Огієнко, С. Пінчук та ін.; тенденціям трансформації й реформування освітнього

простору – С. Гуткевича, О. Марченко, М. Мясковської, Н. Сухової, Т. Яровенко та ін.

Відзначимо, що Кабінетом Міністрів України розроблено Стратегію розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2023 рр. [10], Міністерством освіти і науки України детально проаналізовано виклики та перспективи в освіті України [5], особливості освіти в умовах воєнного стану [6], розроблено план відновлення освіти і науки [7]. Центром Разумкова здійснено аналіз соціально-економічних та гуманітарних наслідків агресії для українського суспільства [9]. Це свідчить про актуальність та важливість пошуку основних напрямів розвитку освіти України. У контексті цього особливої актуальності набуває визначення основних тенденцій розвитку освіти в Україні на сучасному етапі.

**Мета статті** полягає у визначенні й характеристиці основних тенденцій розвитку освіти, реалізація яких сприятиме підвищенню ефективності системи освіти в Україні.

**Методи дослідження.** У процесі дослідження було використано такі методи: аналізу і синтезу наукових джерел, нормативних документів з проблеми дослідження з метою виокремлення основних тенденцій розвитку освіти України, абстрагування для обґрунтування основних тенденцій у контексті проблеми дослідження, узагальнення та систематизації результатів аналізу, формулювання висновків.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На сьогодні існують різні підходи до визначення тенденцій розвитку освіти. Найчастіше у науковій літературі до основних із них відносять такі: гуманізації освіти; гуманітаризації освіти; національної спрямованості; відкритості системи освіти; перенесення акцентів з навчальної діяльності педагога на продуктивну навчально-пізнавальну, художню, трудову діяльність учнів; активне використання технологій та методик, що базуються на проблемному викладі, науковому пошуку, активній самостійній роботі на засадах співпраці учасників освітнього процесу; створення сприятливих умов для самовизначення й самореалізації здобувачів; творчої спрямованості освітнього процесу; оцінка результату освіти за певними вимогами, уніфікованими формами; цілісності навчання і виховання та ін.

На думку І. Каленюк, серед різноманіття тенденцій розвитку освіти доцільно виокремити такі: визначальне значення освіти у становленні економіки; диверсифікація джерел фінансування; активна реалізація компетентнісного підходу, що зумовлює оновлення змісту, форм та методів освітнього

процесу; трансформація організаційних форм освітньої діяльності здобувачів; глобалізація ринку освітніх послуг [3, 20–21].

Дослідник Т. Яровенко, характеризуючи тенденції розвитку освіти, наголошує на наявності такої проблеми, як “надлишкова освіта”, яка характерна для переважної більшості розвинених індустріальних держав характеризується ситуацією, коли фахівці з високим рівнем кваліфікації виконують роботу, нижнього рівня. Для розв’язання цієї проблеми, характерної також для системи освіти зарубіжних країн, на думку науковця, слугує комерціалізація освіти. На жаль, на сьогодні поширеними є явище коли здобувачі вищої освіти, що навчаються за бюджетні кошти, не відпрацьовують певний термін в державних установах і підприємствах, часто виїжджаючи за кордон. Сьогодні, маючи велику кількість біженців та внутрішньо переміщених осіб, актуалізувалася проблема неспроможності випускників та шкіл в умовах війни здобувати освіту за власні кошти. Тому для підготовки майбутніх фахівців різних спеціальностей на сьогодні особливо важливою є підтримка держави. До основних тенденцій розвитку освіти Т. Яровенко відносить збільшення термінів навчання й підготовки майбутніх фахівців; впровадження інноваційних моделей освіти; розширення академічних свобод учасників освітнього процесу; демократизацію, гуманізацію та гуманітаризацію освіти; реалізацію індивідуальних освітніх стратегій навчання; розширення впливу громадянської думки на прийняття рішень в освітній політиці, безперервність освіти [11, 170].

На думку А. Козир, основними напрямками розвитку освіти в Україні є: її гуманізація та гуманітаризація освіти; взаємопов’язаність й взаємообумовленість освіти і філософії; підпорядкуванні всіх видів освітньої діяльності й їхньої інтегративної взаємодії загальній меті; соціокультурна відповідність; створення належних умов для успішної самореалізації; забезпечення педагогічної взаємодії; перехід від регламентованих способів організації освітнього процесу до таких, що активізують і розвивають; акмеологічна спрямованість освіти; безперервність освіти. Зауважимо, що сьогодні актуальним є поєднання різних форм навчання, зокрема, в умовах карантину освітній процес у переважній більшості здійснювався у формі дистанційного навчання, яка на жаль, засвідчила свою неефективність. В умовах війни, враховуючи всі ризики й небезпеку, обладнавши сховища, заклади освіти реалізують змішану форму навчання, впроваджують інноваційні способи взаємодії [4].

Результати аналізу основних підходів до визначення основних тенденцій розвитку освіти в Україні свідчать, що всі науковці одностайні щодо гуманізації та гуманітаризації освіти, її безперервності, оновлення організаційних форм і методів навчання,

стимульовального впливу освіти на особистість та її безперервність. Зрозуміло, що всі ці тенденції є важливими і тією чи тією мірою реалізуються в системі освіти. Підтримуємо повністю позицію науковців, тому зупинимось на тих тенденціях, якими хотіли б доповнити цей перелік.

Підтримуємо підхід Т. Яровенка [11], який до напрямів розвитку освіти відносить зміну концептуальних підходів щодо місця освіти у структурі національної економіки та переосмислення її ролі у забезпеченні економічного розвитку країни. Особливої актуальності це набуває в умовах військової агресії й при нагальній потребі підтримки й розвитку економіки нашої держави. У контексті цього однією з важливих тенденцій розвитку освіти України на сучасному етапі виокремлюємо її спрямованість на задоволення потреб економіки країни, її відновлення і розвиток. Саме орієнтованість структури й змісту освіти на потреби ринку праці, сучасний стан економічного розвитку держави сприятиме підготовці кваліфікованих фахівців, здатних відновлювати й розвивати економіку нашої держави.

Не менш важливою є тенденція розвитку освіти України, що полягає в інтеграції освіти, науки і виробництва та зумовлює підготовку майбутніх фахівців до реальних умов професійної діяльності та дає змогу впроваджувати в освітньому процесі сучасні досягнення в галузі науки й освіти. Наголосимо, що в контексті реалізації цієї тенденції актуалізується потреба у появі нових спеціальностей, відповідно до запитів виробництва. Для забезпечення цієї тенденції важливим є врахування трьох рівнів інтеграції, виокремлених Р. Гуревичем, зокрема: асиміляція базового інструментарію базової науки з особливостями виробничого процесу; синтез взаємодії наук з потребами й вимогами виробництва; цілісність освітнього процесу, що передбачає формування змісту освіти підготовки фахівців для чітко визначених умов виробництва [2]. Такий підхід дає змогу комплексно здолати проблеми навчання й виховання; виокремлювати головні компетентності й програмні результати, які мають бути сформовані у здобувачів; формувати комплексне бачення проблеми; реалізовувати індивідуальну траєкторію навчання. Доцільним є розроблення інтегрованих навчальних дисциплін, курсів, сертифікатних програм та ін. Цьому сприяє також участь закладів освіти й представників підприємств у спільних проєктах, грантах, залучення зовнішніх стейкхолдерів (роботодавців, практиків виробництва) до освітнього процесу, проведеного на базі підприємств практичних й лабораторних занять [1].

Необхідно зазначити, що у зв’язку з великою кількістю вимушених переселенців, зросла чисельність людей, які шукають роботу за кордоном, що потребує вирішення чисельних проблем з їх працевлаштуванням, соціальним захистом, перепідготов-

кою. Значна кількість молоді змушені продовжити навчання за кордоном. У контексті цього особливої актуальності набуває потреба у створенні освітнього простору, який давав би змогу швидкого розв'язання проблем щодо визнання дипломів та уніфікації освітніх стандартів на різних освітніх рівнях. Це забезпечить конкурентоздатність випускників українських закладів освіти й створить сприятливі умови для їх подальшого навчання та працевлаштування за фахом за кордоном.

Наступною тенденцією розвитку освіти на сучасному етапі є **інтернаціоналізація освітнього процесу**, що дає змогу інтегрувати в систему освіти України міжнародну, міжкультурну компоненти. Документом, що регламентує цей процес, є Резолюція Організації Об'єднаних Націй “Перетворення нашого світу: порядок денний в області сталого розвитку на період до 2030 року” [8]. Це сприятиме появі нових провайдерів освіти, оновленню форм її здобуття, забезпечуватиме диверсифікацію кваліфікацій і свідоцтв про одержання освіти, міжнародну мобільність здобувачів і педагогів, збільшення попиту на освіту впродовж життя, надходження приватних інвестицій. Зауважимо, що інтернаціоналізація вищої освіти виокремлена як одна із стратегічних цілей у Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2023 рр., яка затверджена розпорядженням Кабінету Міністрів України № 286-р від 23 лютого 2022 р. [10]. Важливо підкреслити й активне намагання закладів освіти реалізувати різні напрями інтернаціоналізації, що зумовлює необхідність оновлення змісту підготовки майбутніх фахівців, технологій та методів навчання загалом.

Констатуємо, що на сьогодні заклади вищої освіти намагаються реалізувати різні форми інтернаціоналізації: внутрішню або інтернаціоналізацію вдома та зовнішню або інтернаціоналізацію – за кордоном. Це дає змогу здійснювати обмін досвідом, розвивати стратегічне партнерство на міжнародному рівні між закладами освіти, міжнародними освітніми асоціаціями, залучати міжнародних зовнішніх стейкхолдерів, акредитувати освітні програми у міжнародних організаціях з акредитації та ін. Одним з інструментів інтернаціоналізації є мобільність. Однак у контексті цього необхідною умовою виступає володіння педагогами та здобувачами закладів освіти іноземною мовою на достатньому рівні для комунікації й участі у різних програмах академічної мобільності, грантах, проєктах, членства у міжнародних спілках, залучення іноземних здобувачів до навчання у вітчизняних закладах освіти, підвищення публікаційної активності педагогів та ін.

У контексті цього наступною тенденцією розвитку освіти виокремлюємо **збереження національної й культурної самобутності українського народу** на фоні глобалізаційних й інтеграційних процесів. На жаль, довгий час розвиток культурної спадщини

не був пріоритетним напрямом державної політики. В умовах війни увага всього світу зосереджена на Україні, військова агресія росії викликала інтерес до традицій, творів мистецтва, мови українців. Тому, з одного боку, важливо популяризувати українську культуру, традиції на різних рівнях у європейському просторі, створювати і просувати якісний національний культурний продукт; з іншого – детальніше вивчати й досліджувати культурно-історичні цінності нашого народу, з метою збереження культурно-духовної спадщини, створення умов для творчого розвитку молоді, формування громадянського суспільства в Україні. Саме освіта є одним із інструментів підтримки й збереження культурної самобутності нашого народу, розвитку різних секторів культури й мистецтва. Водночас з цим саме культурна спадщина, традиції є потужним виховним засобом у формуванні національної ідентичності молоді, її громадянської відповідальності перед своєю державою і народом, творчого розвитку здобувачів через залучення до різних видів культурної діяльності, налагодження міжкультурного діалогу. В умовах військової агресії одне з важливих завдань освіти полягає саме у формуванні громадянської відповідальності кожного члена суспільства, що характеризується не віком особистості, а її поглядами, діями, вчинками, гуманістичним світоглядом, передбачає готовність до вчинків в інтересах суспільства.

Поряд з цим хочемо наголосити й на пріоритетності людини в системі освіти, підвищенні соціального статусу науково-педагогічних і педагогічних працівників у суспільстві; оновленні матеріально-технічної бази відповідно до сучасних потреб виробництва; безпечності освіти та ін.

**Висновки з даного дослідження та перспективи подальших наукових розвідок.** Таким чином, до основних тенденцій розвитку освіти відносимо спрямованість її на задоволення потреб економіки країни та її відновлення і розвиток; інтеграцію освіти, науки і виробництва; інтернаціоналізацію освітнього процесу; збереження національної й культурної самобутності українського народу. Важливим також є врахування пріоритетності людини в системі освіти, підвищенні соціального статусу науково-педагогічних і педагогічних працівників у суспільстві; оновлення матеріально-технічної бази відповідно до сучасних потреб виробництва; безпечність освіти. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні програми реалізації кожної з виокремлених тенденцій розвитку освіти в Україні.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андрощук І. Формування громадянської відповідальності у майбутніх учителів як важлива складова професійної підготовки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми, 2022. № 1 (115). С. 3–12.
2. Гуревич Р.С. Інтегративні тенденції змісту освіти в підготовці вчителів. *Сучасні інформаційні технології та*

інноваційні методи навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2016. Вип. 44. С. 66–72.

3. Каленюк І. Сучасні тенденції розвитку освіти у глобальному середовищі. *Університетська освіта*. 2011. № 1. С. 20–28.

4. Козыр А. Основні тенденції розвитку мистецької освіти на сучасному етапі. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти: збірник наукових праць ДВНЗ “Донбаський державний педагогічний університет”*. 2016. Вип. 3. С. 25–37.

5. Освіта в Україні: виклики та перспективи (інформаційно-аналітичний збірник). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2020/metod-zbirka-osvita-ta-covid-2020.pdf>.

6. Освіта України в умовах воєнного стану. Інноваційна та проєктна діяльність: науково-методичний збірник / за заг. ред. С.М. Шкарлета. 2022. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2022/Mizhn.serpn.ped.nauk-prakt.konferentsiya/Nauk-metod.zbirnyk-Osv.Ukrainy.v.umovakh.voyennoho.stanu-%20Innovatsiyna.ta.projektna.diyalnist.pdf>.

7. План відновлення: освіта і наука (проєкт станом на 03.08.2023). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/2022/08/19/HO.projekt.Planu.vidnovl.Osv.i.nauky-19.08.2022.pdf>.

8. Резолюція Організації Об'єднаних Націй “Перетворення нашого світу: порядок денний в області сталого розвитку на період до 2030 року” від 25 вересня 2015 р. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/MU15167>.

9. Соціально-економічні та гуманітарні наслідки російської агресії для українського суспільства. Київ, 2022. 277 с. URL: [https://razumkov.org.ua/uploads/article/2022\\_Gum.pdf](https://razumkov.org.ua/uploads/article/2022_Gum.pdf).

10. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2023 роки, затверджена розпорядженням Кабінету Міністрів України № 286-р від 23 лютого 2022 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text>.

11. Яровенко Т.С. Тенденції та проблеми розвитку освіти в Україні. *Економічний вісник Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут”*. НТУУ “КПІ”. Дніпро, 2016. № 12. С. 167–172.

## REFERENCES

1. Androshchuk, I. (2022). Formuvannya hromadianskoi vidpovidalnosti u maibutnikh uchyteliv yak vazhlyva skladova profesiinoi pidhotovky [Developing civic responsibility among future teachers as an important component of professional teacher training]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. Sumy, No. 1 (115). pp. 3–12. [in Ukrainian].

2. Hurevych, R.S. (2016). Intehrativni tendentsii zmistu osvity v pidhotovtsi vchyteliv [Integrative trends in education content within professional teacher training]. *Modern information technologies and innovation methodologies of educa-*

*tion in professional training: methodology, theory, experience, problems*. Vinnytsia, Vol. 44. pp. 66–72. [in Ukrainian].

3. Kaleniuk, I. (2011). Suchasni tendentsii rozvytku osvity u hlobalnomu seredovyschi [Current global trends in education development]. *University education*. Kyiv, No 1. pp. 20–28. [in Ukrainian].

4. Kozyr, A. (2016). Osnovni tendentsii rozvytku mystetskoï osvity na suchasnomu etapi [The main current trends in the development of art education]. *The Professionalism of the Teacher: Theoretical and Methodological Aspects: collection of scientific publications of the Donbas State Pedagogical University*. Vol. 3. pp. 25–37. [in Ukrainian].

5. Osvita v Ukraini: vyklyky ta perspektyvy (informatsiino-analitychnyi zbiryk) (2020). [Education in Ukraine: Challenges and prospects]. Available at: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2020/metod-zbirka-osvita-ta-covid-2020.pdf> [in Ukrainian].

6. Osvita Ukrainy v umovakh voiennoho stanu. Innovatsiina ta proiektna diialnist (2022). [Ukraine’s education under martial law. Innovative and project activities]. *Scientific and methodical collection*. (Ed.). S.M. Shkarlet. Available at: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2022/Mizhn.serpn.ped.nauk-prakt.konferentsiya/Nauk-metod.zbirnyk-Osv.Ukrainy.v.umovakh.voyennoho.stanu-%20Innovatsiyna.ta.projektna.diyalnist.pdf> [in Ukrainian].

7. Plan vidnovlennia: osvita i nauka (proiekt stanom na 03.08.2023) (2022). [Recovery plan: Education and science (a project as of August 3, 2023)]. Available at: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/2022/08/19/HO.projekt.Planu.vidnovl.Osv.i.nauky-19.08.2022.pdf> [in Ukrainian].

8. Rezoliutsiia Orhanizatsii Obiednanykh Natsii “Peretvorennya nashoho svitu: poriadok denniy v oblasti staloho rozvytku na period do 2030 roku” (2015). [The Resolution 70/1, Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development on 25th September 2015] from September 25, 2015. Available at: <https://ips.ligazakon.net/document/MU15167> [in Ukrainian].

9. Sotsialno-ekonomichni ta humanitarni naslidky rosiiskoi ahresii dlia ukrainskoho suspilstva (2022). [Socio-economic and humanitarian consequences of Russian’s military aggression for Ukrainian society]. Kyiv, 277 p. Available at: [https://razumkov.org.ua/uploads/article/2022\\_Gum.pdf](https://razumkov.org.ua/uploads/article/2022_Gum.pdf) [in Ukrainian].

10. Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022–2023 roky (2022). [The 2022–2023 Strategy for Higher Education Development in Ukraine] approved by order of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 286 of February 23, 2022. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text> [in Ukrainian].

11. Iarovenko, T.S. (2016). Tendentsii ta problemy rozvytku osvity v Ukraini [Trends and problems of Ukraine’s education development]. *Economic Bulletin of the National Technical University of Ukraine “Kyiv Polytechnic Institute”*. Dnipro, No .12. pp. 167–172. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 03.01.2023



## ХАРАКТЕРИСТИКА БАЗОВИХ ПОНЯТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕДІАОСВІТИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В АВСТРІЇ

УДК 373.2:159.955](477)(072)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.273174>

**Тетяна Кристопчук**, доктор педагогічних наук, професор теорії і методики виховання  
Рівненського державного гуманітарного університету

**Уляна Щегловська**, здобувач другого рівня вищої освіти зі спеціальності 012 Дошкільна освіта  
Рівненського державного гуманітарного університету

### ХАРАКТЕРИСТИКА БАЗОВИХ ПОНЯТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕДІАОСВІТИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В АВСТРІЇ

У статті здійснено порівняльний аналіз базових понять дослідження, що використовуються у європейському (німецькомовному) та вітчизняному науковому дискурсі. Показано, що за змістом поняття “медіаосвіта” у вітчизняному науковому просторі трансформувалося і сьогодні розглядається як навчання медіа, навчання через медіа і навчання для медіа; засоби набуття знань, умінь і навичок в освітньому процесі. Зазначено, що у німецькомовній науковій літературі поняття “медіаосвіта” тлумачиться як освіта, пов’язана з усіма видами медіа (друкованими, графічними, звуковими, візуальними тощо) і різними технологіями. У документах ЮНЕСКО поняття медіаосвіта визначається як навчання теорії та практичних умінь для опанування сучасними масмедіа, які розглядаються частиною специфічної, автономної галузі знань у педагогічній теорії та практиці. Поняття медіаосвіта австрійськими науковцями тлумачиться як дослідницький процес, який базується на ключових концепціях, що в основному є аналітичними інструментами, а не альтернативним змістом. Акцентовано, що поняття “медіакомпетентність” науковці визначають по-різному, що призвело до появи різних моделей медіакомпетентності.

**Ключові слова:** медіаосвіта; медіакомпетентність; медіазасоби; медіадидактика; медіавиховання.

**Лім. 17.**

**Tetiana Krystopchuk**, Doctor of Sciences (Pedagogy),  
Professor of the Theories and Methods of Education  
Rivne State Humanitarian University

**Ulyana Shchegovska**, Applicant of the Second Level of  
Higher Education in Specialty 012 Preschool Education,  
Rivne State Humanitarian University

### CHARACTERISTICS OF THE BASIC CONCEPTS OF MEDIA EDUCATION RESEARCH IN THE EDUCATIONAL SPACE OF A PRESCHOOL IN AUSTRIA

The article provides a comparative analysis of the basic research concepts used in European (German-speaking) and Ukrainian scientific discourse. It is shown that the meaning of “media education” concept in the domestic scientific space has been transformed and nowadays it is considered as teaching media, teaching through media and teaching for media; means of acquiring knowledge, skills and abilities within the educational process. It was determined that in the modern psychological and pedagogical dictionary, the concept of “media education” is interpreted as technical means of creating, recording, copying, storing, distributing, perceiving information and exchanging it between a subject and an object. In the Concept of the introduction of media education in Ukraine, media education is a part of the educational process aimed at the formation of media culture in society, the preparation of individuals for safe and effective interaction with the modern mass media system, including both traditional and new media, taking into account the development of information and communication technologies. In German-language scientific literature, the concept of “media education” is interpreted as education related to all types of media (printed, graphic, audio, visual, etc.) and various technologies. In UNESCO documents, the concept of media education is defined as teaching theory and practical skills to master modern mass media, which are considered as part of a specific, autonomous field of knowledge in pedagogical theory and practice. The concept of media education is interpreted by Austrian scientists as a research process that is based on key concepts, which are mainly analytical tools and not alternative content; as the formation of a broad coalition for the expansion of freedom and diversity of communication, for the development of a critical understanding of the media as a new approach to liberal education; a development process in which existing structures are broken down and replaced by more complex concepts. It is emphasized that scientists define the concept of “media competence” in different ways, which has led to the emergence of various models of media competence, which try to define media competence more precisely and at the same time provide an overview of the skills and competencies that need to be taught. Such skills are being formed in kindergarten.

**Keywords:** media education; media competence; media; media didactics; media education.

**П**остановка проблеми. У світі, де домінують засоби масової інформації, медіаосвіта має розглядатися важливою частиною навчальної та виховної роботи – і починається вона в дитячому садку. Медіа є важливим

інструментом для задоволення потреб дітей дошкільного віку в інформації. Вони також служать орієнтиром і помічником у прийнятті рішень. Мотивами у цьому випадку виступають цікавість, контроль середовища, навчання, дослідження реальності

та розширення знань. Через зростання неоднорідності у дитячих садках необхідно звернути увагу на індивідуальні навчальні потреби дітей. Саме медіа можуть бути адаптовані індивідуально до рівня складності, здібностей та стилю навчання дитини. З медіазасобами навчання стає зрозумілішим, наповненим прикладами з повсякденного життя, які створюють ефект новизни, стимулюють інтерес і вносять різноманітність у заняття, передбачають навчання із задволенням, емоційним піднесенням і розвагою.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Аналіз науково-педагогічних джерел свідчить, що проблема медіаосвіти є досить актуальною та перебуває у центрі уваги як зарубіжних, так і вітчизняних науковців, а саме: особливості сучасної медіаосвіти в дошкільному закладі освіти (Н. Кугуєнко, І. Кузьма); застосування медіазасобів в освітньому процесі закладу дошкільної освіти (Л. Петрик); дидактичні засоби в медіаосвіті (М. Бутиріна, Л. Темченко).

Окремий кластер опрацьованої наукової літератури дослідження становлять зарубіжні публікації, де розглянуто медіаосвіту як галузь, що розвивається (Р. Кубей (R. Kubey)); самостійну навчально-предметну галузь в дошкільному закладі (Н. Нойс (Norbert Neuh)); освітню технологію, що застосовується у дитячому садку (Х. Швертц (Christian Swertz)). Специфіку застосування цифрових медіа у дитячому садку розкривають у своїх роботах С. Егерт (Susanne Eggert), М. Леопольд (Leopold Marion)). На ролі сім'ї у розвитку медіаграмотності дітей дошкільного віку наголошує у працях С. Ауфенангер (Stefan Aufenanger Stefan)).

**Виділення невирішених частин загальної проблеми, яким присвячується стаття.** На думку багатьох дослідників, медіаосвіта пов'язана з усіма видами медіа (друкованими, графічними, звуковими, візуальними, тощо) і різними технологіями. Вона має дати людям можливість зрозуміти, як масова комунікація використовується у їхніх соціумах, навчитися використовувати медіа в комунікації з іншими людьми; забезпечує знання того, як: аналізувати, критично осмислювати і створювати медіа-тексти; визначати їх джерела політичні, соціальні, комерційні, культурні інтереси, їх контекст; інтерпретувати медіа-тексти і цінності, що розповсюджують медіа; добирати відповідні медіа для створення і розповсюдження власних медіа-текстів та набуття зацікавленої в них аудиторії; одержувати вільний доступ до медіа як для сприйняття, так і для продукції.

У науковому зарубіжному просторі, як і у вітчизняному, немає узгодженості щодо сутності та вживання термінів у сфері медіаосвіти. Загалом, вони усі використовуються синонімічно, проте найчастішим є *media education*. Основними для нашого дослідження є такі терміни, як: медіаосвіта,

медіазасоби, медіаграмотність, медіакомпетентність, медіадидактика, медіавиховання.

**Мета статті** – здійснити аналіз базових понять дослідження в європейському дискурсі, визначити відповідники іншомовних понять медіаосвіти у вітчизняних джерелах.

**Виклад основного матеріалу.** На думку фахівців ЮНЕСКО, медіаосвіта є частиною основних прав кожного громадянина будь-якої країни світу на свободу самовираження і права на інформацію та інструментом підтримки демократії. При цьому медіаосвіта рекомендується для запровадження в національні навчальні плани всіх держав, у систему додаткової, неформальної та освіти упродовж життя [13, 273–274]. Особливо важливою є думка про те, що медіаосвіта належить до основних прав людини і що вона повинна тривати, вдосконалюватися упродовж всього життя.

На думку Л. Мастермана, центральною та об'єднувальною концепцією медіаосвіти (*media education*) є репрезентація (*representation*). Тобто, згідно з цим поглядом, медіа не відображають дійсність, а представляють її. Головною метою медіаосвіти є “денатуралізація” медіа. Медіаосвіта це насамперед дослідницький процес, який базується на ключових концепціях, що в основному є аналітичними інструментами, а не альтернативним змістом. Л. Мастерман вважав, що медіаосвіта продовжується усе життя людини і має на меті не просто критичне розуміння (*critical understanding*), а й критичну автономію (*critical autonomy*) [11, 40].

Часто у науковому обігу використовується класифікація Гаррі Просса, який розділив види медіа на такі категорії [12, 67]: первинні медіа – це засоби “елементарного людського контакту”, що означає мову, міміку, жести та пози та багато іншого. Партнери із взаємодії безпосередньо спілкуються один з одним; вторинні медіа – деякі з партнерів із взаємодії використовують технічні пристрої для спілкування; третинне середовище – обидві сторони взаємодії потребують технічних засобів, щоб мати можливість спілкуватися одна з одною. Телекомунікації, електронні ЗМІ, радіо, телебачення, комп'ютери тощо; четвертинні медіа – у цьому типі медіа більше немає класичної ролі відправника та одержувача, але спілкування є інтерактивним.

Розрізняють аналогові та цифрові носії. Аналогові медіа – користувач активно взаємодіє з аналоговими медіа, вмикаючи, вимикаючи та читаючи тощо. Це друковані медіа (друковані носії, такі як книги, газети, журнали, плакати тощо), аудіокасети, компакт-диски, платівки тощо.

Цифрові медіа – це електронні медіа, що реагують на користувача. Можлива взаємодія між користувачем і середовищем. Їх можна використовувати для запису, зберігання, відображення цифрового вмісту та багато іншого. Це, наприклад, ПК з виходом в

Інтернет, планшети, комп'ютерні та консольні ігри, смартфони, цифрове телебачення та багато іншого [10, 43].

Нові медіа – термін використовувався упродовж тривалого часу для опису інновацій у комунікаційних технологіях, тобто медіа, які швидко з'явилися [15, 2]. Інтерактивні медіа – медіа, які диференціюють відповідно до активної участі користувачів. Отже, термін інтерактивні медіа відображає той факт, що ці медіа мають високий ступінь інтерактивного потенціалу [9, 63].

Крім того, носії можна диференціювати на основі їхніх технічних властивостей [9, 62]: друковані ЗМІ (газета, книга), мовлення (радіо, телебачення), онлайн-медіа – це нефізичні медіа, які доступні через інтернет-сервіси (онлайн-медіа Вікіпедії). Це, наприклад, електронна пошта, месенджер, онлайн-газети та сервіси онлайн-потуку.

Медіа передають різні системи знаків і тому можуть бути розділені на різні канали комунікації [14, 54]: звукові носії, такі як радіо, аудіокасета, компакт-диск, MP3 тощо; візуальні – друковані засоби масової інформації та фотографії; аудіовізуальні – телебачення та відео.

У галузі дошкільної освіти доречно використовувати термін “медіа” дуже широко, оскільки саме тут закладаються основи для розвитку навичок медіа. Робота з виразом обличчя та жестами, інтерпретація символів і робота з картинками та книжками є також частиною медіаосвіти. Медіаосвіта визначає умови, в яких діти ростуть і навчаються користуватися медіа [7, 57]; досліджує “вплив медіакультури на навчання та освітні процеси на всіх етапах життя” [16, 101] і аналізує, які завдання та функції виконують медіа в нашому суспільстві [7, 63]; розповідає про те, як людям можна допомогти зрозуміти та створити медіа в освіті, на роботі та під час відпочинку [16, 101]; розробляє концепції та програми медіаосвіти для розумного використання медіа в освітній діяльності [16, 101].

Термін “медіаосвіта” сьогодні використовується як загальний термін для всіх педагогічно орієнтованих занять із медіа в теорії та практиці [7, 4], щоб мати можливість ближче вивчити та дослідити окремі аспекти.

У зв'язку з тим, що на соціалізацію дітей впливають ЗМІ, у науковому дискурсі з'являється такий термін, як медіасоціалізація (стосується проблеми впливу медіа на людей у процесі соціалізації та їхні наслідки).

Медіадидактика розглядає питання про те, як навчання та викладання можна розумно спланувати за допомогою цифрових медіа, досліджуючи класичні дидактичні концепції та розробляючи нові моделі [8, 9].

Медіаосвіта – це процес розвитку, у якому наявні структури руйнуються та замінюються більш склад-

ними концепціями. Це відбувається насамперед через дизайн медіаосвітніх просторів [16, 95].

Медіакомпетентність стала центральною концепцією медіаосвіти і її треба розглядати як єдине ціле, дозволяючи користувачеві впевнено працювати з новими можливостями обробки інформації [7, 98].

Дедалі популярнішим стає також термін “медіаграмотність”, запозичений з англо-американського мовного ареалу.

Медіапедагогіка в основному розуміється як освіта для політично зрілих громадян [17, 125]. Зараз цю мету також підхопили в Європейському Союзі, і через проєкти медіаграмотності робляться спроби дозволити громадянам ЄС брати більш активну участь у процесах всередині ЄС [17, 125].

Термін медіакомпетентність науковці визначають по-різному. Так, з'явилися різні моделі медіакомпетентності, які намагаються більш точно визначити медіакомпетентність і водночас дають огляд навичок і компетенцій, яких потрібно навчати. Такі навички формуються ще в дитячому садку.

Д. Зюсс, зокрема, на основі моделі компетенції Габермаса для комунікативної дії розробив авторську модель комунікативної компетентності. Тому медіакомпетентність науковець розглядає як частину комунікативної компетенції [17, 129].

Медіапедагог проф. Ш. Ауфенангер визначає шість вимірів, усі з яких треба розглядати одночасно [6, 147]. Зокрема, когнітивний вимір (знання медіа, розпізнавання намірів, розуміння змісту; вимір дій (активне, творче та грамотне поводження з медіа); моральний вимір (відповідальне використання ЗМІ, занепокоєння етичними питаннями); соціальний вимір (комунікація та соціальна взаємодія з медіа та через них); афективний вимір (насолода медіа, розвагами, медіа як досвід); естетичний вимір (сприйняття медіа).

Бути медіаграмотним означає не просто бездумно поглинати медіаконтент, а ставити його під сумнів; мати можливість використовувати різні медіа та мати уявлення про технічні основи; вибирати і використовувати медіапропозиції та контент для власних цілей; використовувати медіа як засіб комунікації для вираження власних ідей і використовувати їх як інструменти для творчої роботи або для розробки власних медіапродуктів; вміти розумно інтегрувати медіа в повсякденне життя, а також розпізнавати, коли їх використовувати не потрібно (цифрові тайм-аути).

Термін “медіа” у педагогічному словнику за редакцією М. Ярмаченка визначається, як аналог терміну ЗМК – засоби масової комунікації (друк, телебачення, відео, мультимедійні комп'ютерні системи [4, 345].

У сучасному психолого-педагогічному словнику поняття “медіаосвіта” трактується як технічні засоби створення, запису, копіювання, тиражування,



## ХАРАКТЕРИСТИКА БАЗОВИХ ПОНЯТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕДІАОСВІТИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В АВСТРІЇ

зберігання, розповсюдження, сприйняття інформації та обміну її між суб'єктом (автором медіатексту) і об'єктом (масовою аудиторією). А саме – друк, фотографія, радіо, кінематограф, телебачення, відео, мультимедійні комп'ютерні системи, включаючи інтернет. Отже цей термін на сьогодні однозначного трактування не має [5, 176].

Зазначимо, що у роботах українського науковця О. Кучай терміни “медіаосвіта” та “медійна освіта” вживаються взаємозамінно. Науковець розглядає медіаосвіту як навчання медіа, навчання через медіа і навчання для медіа [2, 23].

На думку А. Литвина, медіадидактика – це частина медіапедагогіки, яка займається питаннями застосування медіа в навчальному процесі, передусім розробленням інформаційно-освітніх технологій, особливо проблеми організації дистанційного навчання, розробкою й апробацією нових дидактичних мультимедіа (електронних навчальних програм, посібників, підручників тощо) [3, 19].

Медіавиховання – розділ медіапедагогіки, покликаний формувати світогляд, інтереси, потреби, ідеали, мотиви, ціннісні орієнтації, свідомість, переконання, судження, а також конкретні риси характеру, якості особистості, моделі поведінки та розвивати культуру людини засобами масової комунікації. Центральним поняттям медіаосвіти визначається медіакомпетентність, яка характеризується такими критеріями: розуміння видів впливу медіа на людину і суспільство, вміння уникати маніпуляцій; уміння здійснювати правильний вибір медіа; вміння користуватися різними медіатехнологіями, вести пошук необхідної інформації; уміння самому створювати медіапродукти [3, 19].

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі.** Таким чином, зазначені визначення свідчать про розвиток вітчизняної педагогічної науки у напрямі використання медіа, тоді як у зарубіжному дискурсі акцентується на розвитку критичного мислення. У зарубіжній науковій літературі поняття “медіаосвіта” тлумачиться як освіта, пов'язана з усіма видами медіа і різними технологіями. Медіаграмотність стала ключовою навичкою сучасного світу. Саме тому важливо починати її розвивати ще в дитячому садку. Подальшого дослідження потребують такі важливі проблеми, як застосування медіазасобів під час вивчення іноземної мови у закладі дошкільної освіти; цифрові технології в дошкільній освіті та інші.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Кузьма І. Розвиток ідей медіаосвіти в дошкільних закладах та початкових школах України у 1985–1991 рр. *Молодь і ринок*. 2021. № 10 (196). С. 140–145.

2. Кучай О. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів засобами мультимедійних технологій у вищих навчальних закладах Польщі: монографія. Черкаси: видавець Третяков О.М., 2014. 362 с.

3. Литвин А. Завдання медіаосвіти в контексті підвищення якості професійної підготовки. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2009. № 4. С. 9–21.

4. Педагогічний словник (за редакцією М. Ярмаченка). Київ: Педагогічна думка, 2001. 345 с.

5. Сучасний психолого-педагогічний словник / авт. кол. за заг. ред. О.І. Шапран. – Переяслав-Хмельницький (Київська область): Домбровська Я.М., 2016. 473 с.

6. Aufenanger S. Die Bedeutung der Familie für die Entwicklung der Medienkompetenz von Kindern. *Zeitschrift für Familienforschung*. 2017. 15 (2). S. 146–153.

7. Baacke D. *Medienpädagogik* (Nachdr.). Max Niemeyer Verlag. 2019. 203 s.

8. De Witt C. *Mediendidaktik*. Bertelsmann Verlag. 2019. 198 s.

9. Jarren O., Donges P. *Politische Kommunikation in der Mediengesellschaft*. VS Verlag Springer. 2017. 265 s.

10. Leopold M. Digitale Medien in der Kita. *Alltagsorientierte Medienbildung in der pädagogischen Praxis*. Herder Verlag. 2018. 231 s.

11. Masterman L. *Rational for Media Education/ Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick & London: Transaction Publishers, 1997. P. 15–68.

12. Pürer H. *Publizistik und Kommunikationswissenschaft*. Ein Handbuch. 2. Auflage. UTB Verlag. 2014. 342 s.

13. Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO // *Education for the Media and the Digital Age*. Vienna: UNESCO, 1999, pp. 273–274. Reprint in: *Outlooks on Children and Media*. Göteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001, p. 152. URL: <http://edu.of.ru/medialibrary/> (дата звернення: 03.01.2023).

14. Saxer U. *Mediengesellschaft: Verständnisse und Missverständnisse*. In: Sarcinelli, Ulrich (Hrsg.). *Politikvermittlung und Demokratie in der Mediengesellschaft: Beiträge zur politischen Kommunikationskultur*. Westdeutsche Verlag. 2008. 214 s.

15. Schrape J. *Wiederkehrende Erwartungen an interaktive Medien*. URL: <http://www.medialekontrolle.de/wp-content/uploads/2012/04/Schrape-Felix-2012-4.pdf> (дата звернення: 05.01.2023).

16. Spanhel D. *Medienkompetenz oder Medienbildung?* In: *Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*. Themenheft Nr. 20: *Medienbildung im Spannungsfeld medienpädagogischer Leitbegriff*. 2021. S. 95–120.

17. Süß D., Lampert C., Wijnen C. *Medienpädagogik*. Springer Fachmedien Wiesbaden. 2018. 324 s.

### REFERENCES

1. Kuzma, I. (2021). Rozvytok idei mediaosvity v do-shkilnykh zakladakh ta pochatkovykh shkolakh Ukrainy u 1985–1991 rr. [Development of media education ideas in pre-schools and primary schools of Ukraine in 1985–1991]. *Youth and market*. No. 10 (196). pp. 140–145. [in Ukrainian].

2. Kuchai, O. (2014). Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maibutnykh uchyteliv pochatkovykh klasiv zasobamy multymediinykh tekhnolohii u vyshchyykh navchalnykh zakladakh Polshchi [Theoretical and methodological principles of training future primary school teachers using multimedia technologies in higher educational institutions in Poland]. *Cherkasy*, 362 p. [in Ukrainian].

3. Lytvyn, A. (2009). *Zavdannia mediaosvity v konteksti pidvyshchennia yakosti profesiinoi pidhotovky* [Tasks of media education in the context of improving the quality of profe-

**ХАРАКТЕРИСТИКА БАЗОВИХ ПОНЯТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕДІАОСВІТИ  
В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В АВСТРІЇ**

ssional training]. *Pedagogy and psychology of professional education*. No. 4. pp. 9–21. [in Ukrainian].

4. Pedagogichnyi slovnyk (za redaktsiieiu M. Yarmachenka) (2001). [Pedagogical dictionary]. (Ed.). M. Yarmachenko. Kyiv, 345 p. [in Ukrainian].

5. Suchasnyi psykhologo-pedahohichni slovnyk (2016). [Modern psychological and pedagogical dictionary]. (Ed.). O.I. Shapran. Pereiaslav-Khmelnytskyi, 473 p. [in Ukrainian].

6. Aufenanger, S. (2017). Die Bedeutung der Familie für die Entwicklung der Medienkompetenz von Kindern [The importance of the family in the development of children's media literacy]. *Zeitschrift für Familienforschung*. No. 15 (2). pp. 146–153. [in German].

7. Baacke, D. (2019). Medienpädagogik [Media Education]. *Max Niemeyer Verlag*. 203 p. [in German].

8. De Wit, C. (2019). Mediendidaktik [Media Didactics]. Bertelsmann Verlag. 198 p. [in German].

9. Jarren, O., Donges, P. (2017). Politische Kommunikation in der Mediengesellschaft [Political communication in the media society]. *VS Verlag Springer*. 265 p. [in German].

10. Leopold, M. (2018). Digitale Medien in der Kita. Alltagsorientierte Medienbildung in der pädagogischen Praxis [Digital media in daycare. Everyday-oriented media education in educational practice]. Herder Verlag. 231 p. [in German].

11. Masterman, L. (1997). *Rational for Media Education/ Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick & London: Transaction Publishers, pp. 15–68. [in English].

12. Pürer, H. (2014). Publizistik und Kommunikationswissenschaft. [Journalism and communication science]. *Ein Handbuch. Auflage. UTB Verlag*. 342 p. [in German].

13. Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO // Education for the Media and the Digital Age. Vienna: UNESCO, 1999, pp. 273–274. Reprint in: *Outlooks on Children and Media*. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001, p. 152. Available at: <http://edu.of.ru/medialibrary/> (Accessed 03 Jan. 2023). [in English].

14. Saxer, U. (2008). Mediengesellschaft: Verständnisse und Missverständnisse [Media society: understandings and misunderstandings]. In: Sarcinelli, Ulrich (Hrsg.). *Politikvermittlung und Demokratie in der Mediengesellschaft: Beiträge zur politischen Kommunikationskultur*. Westdeutsche Verlag. 214 p. [in German].

15. Schrape, J. Wiederkehrende Erwartungen an interaktive Medien [Recurring expectations of interactive media]. Available at: <http://www.mediaekontrolle.de/wp-content/uploads/2012/04/Schrape-Felix-2012-4.pdf> (Accessed 05 Jan. 2023). [in German].

16. Spanhel, D. (2021). Medienkompetenz oder Medienbildung? In: *Medienpädagogik [Media literacy or media education? In: Media Education]*. *Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Themenheft Nr. 20: Medienbildung im Spannungsfeld medienpädagogischer Leitbegriff*. pp. 95–120. [in German].

17. Süss, D., Lampert, C., Wijnen, C. (2018). *Medienpädagogik. [Media Education]*. Springer Fachmedien Wiesbaden. 324 p. [in German].

Стаття надійшла до редакції 09.01.2023



“Навчися бачити, де все темно, і чути, де все тихо. У темряві побачити світло, в тиші почути гармонію”.

Чжуан Цзи  
китайський філософ

“Два найвеличніші винаходи в історії: книгодрукування, яке посадило нас за книги, і телебачення, яке відірвало нас від них”.

Жорж Елгозі  
французький театральний критик

“Секрет майстерності в тому, що секрету не має, а просто-напросто талант”.

Ірина Вільде  
українська письменниця

“Єдине, що може направити вас до благородних думок і поступків – це приклад великих і моральних чистих особистостей”.

Альберт Ейнштейн  
один з найвизначніших фізиків ХХ століття

“Є помилки, які не можливо виправити. Є вчинки, за які не пробачають. Є рішення, про які шкодують усе життя. Але є вибір і він за нами”.

Андрій Кузьменко  
український співак, композитор, поет, письменник



## ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ТВОРЧОЇ ТЕХНІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ТЕОРЕТИКО-ПРОГНОСТИЧНИЙ АСПЕКТ

УДК 378.011.3-051:62/64

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.273180>

**Леонід Оршанський**, доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри технологічної та професійної освіти  
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка  
**Михайло Погорєлов**, доктор філософії, доцент кафедри  
теорії і практики технологічної та професійної освіти  
ДВНЗ “Донбаський державний педагогічний університет”  
**Владислав Павленко**, студент другого (магістерського) рівня вищої освіти  
ДВНЗ “Донбаський державний педагогічний університет”

### ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ТВОРЧОЇ ТЕХНІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ТЕОРЕТИКО-ПРОГНОСТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розкриті теоретичні засади проектування освітнього контенту, ефективних освітніх технологій та методики формування у майбутніх учителів технологій педагогічних креативних компетенцій, які забезпечують їхню готовність до творчої технічної діяльності у системі загальної середньої освіти. Методологічну основу проведеного дослідження становили регулятивний та технологічно-евристичний підходи. Використання регулятивного підходу у підготовці вчителів технологій дає змогу розділити її на етапи, пов'язані з формуванням педагогічної креативної компетенції на операційному, тактичному та стратегічному рівнях регуляції творчої діяльності. Натомість технологічно-евристичний підхід дає можливість творчого використання освітніх технологій, адже має властивість посилювати психологічну основу процесу підготовки до технічної творчості, що виражається в активізації психічних процесів саморегуляції творчої діяльності майбутнього вчителя технологій. Результатом дослідження є розроблення теоретико-прогностичних аспектів фахової підготовки, основою якої є процес формування готовності майбутніх учителів технологій до творчої технічної діяльності зі школярами у закладах загальної середньої освіти.

**Ключові слова:** фахова підготовка вчителів технологій; технічна творчість; регулятивний підхід; технологічно-евристичний підхід; креативна компетенція; педагогічна компетентність.

**Лит. 15.**

**Leonid Orshanskiy**, Doctor of Science (Pedagogy), Professor,  
Head of the Technological and Vocational Education Department,  
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University  
**Mykhailo Pogorelov**, Doctor of Science (Philosophy), Associate Professor of the  
Theory and Practice of Technological and Vocational Education Department  
State Higher Educational Institution “Donbas State Pedagogical University”  
**Vladyslav Pavlenko**, Student of the Second (Master’s) Level of Higher Education  
State Higher Educational Institution “Donbas State Pedagogical University”

### FORMATION OF READINESS OF FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGY FOR CREATIVE TECHNICAL ACTIVITY: THEORETICAL AND PROGNOSTIC ASPECT

The educational technological sector plays a key role in the formation of technical thinking and technological culture of schoolchildren as a result of the formation of subject, meta-subject and personal competencies, above all, creativity. The activation of technical creativity in the process of learning technologies in the institution of general secondary education is achieved thanks to the pedagogical activity of the teacher. However, to this day, the problem of forming pedagogical creative competence among future technology teachers, which is aimed at the technical creativity of schoolchildren and its organization in school lessons, remains relevant. The purpose of the research is to develop approaches that determine the theoretical foundations of designing educational content, effective educational technologies, and methods of forming pedagogical creative competencies in future technology teachers, which ensure their readiness for creative technical activities in the system of general secondary education. The methodological basis of the research was regulatory and technological-heuristic approaches. The use of a regulatory approach in the training of technology teachers allows dividing it into stages related to the formation of pedagogical creative competence at the operational, tactical and strategic levels of regulation of creative activity. Instead, the technological-heuristic approach enables the creative use of educational technologies, because it has the property of strengthening the psychological basis of the process of preparation for technical creativity, which is expressed in the activation of mental processes of self-regulation of the creative activity of the future technology teacher. The result of the study is the development of a professional training system, the basis of which is the process of forming the readiness of future technology teachers for creative technical activities with schoolchildren in general secondary education institutions.

**Keywords:** professional training of technology teachers; technical creativity; regulatory approach; technological-heuristic approach; creative competence; pedagogical competence.

**П**остановка проблеми. Сучасне суспільство знань і цифрових технологій характеризується стрімкими та глибинними змінами. Низка учених ці зміни пов'язують з кардинальною трансформацією технологічних устроїв (О. Авраменко [1], В. Андрущенко [8], М. Згуровський [2], В. Кремень [12] та ін.). Тема зміни технологічних устроїв виникла в науці у другій половині ХХ ст. і пов'язана з теорією науково-технічного прогресу, під яким розуміється поступальний рух науки і техніки. У межах цієї теорії вчені наголошують на існуванні закономірності у розвитку матеріального виробництва, що зумовлює кардинальні зміни у суспільстві на основі вдосконалення технологій, технічних засобів, організаційних форм виробництва тощо.

Забезпечувати становлення нового технологічного устрою має передовсім трансформована система технологічної освіти, яка є важливим компонентом загальної середньої освіти. Адже вивчення різноманітних технологій дає змогу школярам на практиці застосовувати набуті знання з різних наукових галузей, що складають зміст різних шкільних предметів, освоювати загальні принципи та набувати конкретних навичок перетворювальної діяльності, застосовувати різні форми інформаційної та матеріальної культури, а в результаті – створювати нові продукти і послуги.

Проте сьогодні зміст технологічної освіти в школі за своєю сутністю та реалізацією, на жаль, не відповідає сучасному технологічному устрою, в основу якого закладено цифрові технології, адже зорієнтований на ознайомлення здебільшого з методами ручної обробки різних конструктивних матеріалів і харчових продуктів. Хоча необхідно, щоб у сучасному змісті технологічної освіти були представлені передовсім цифрові технології, роботизовані системи, технології штучного інтелекту тощо.

Таким чином, метою навчання технологій у закладах загальної середньої освіти має стати забезпечення умов для розвитку технологічної культури особистості школяра, який у майбутньому формуватиме й розвиватиме новий технологічний устрій, сприятиме інформатизації та технологізації суспільства [11]. Для досягнення цього результату учням необхідно освоїти універсальні, наскрізні технології творчої діяльності: 1) проєктування, яке включає моделювання і конструювання; 2) дослідження; 3) управління (програмування).

Основним видом діяльності, що ґрунтується на використанні цих технологій, є технічна творчість. Технічна творчість нами розглядається як технологічна діяльність з елементами корисності та новизни, спрямована на проєктування, дослідження і управління технічними об'єктами, їх системами, процесами й інформаційними моделями. Активізація технічної творчості учнів на уроках технологій забезпечує-

ся педагогічною діяльністю вчителя. Для її успішної реалізації важливо забезпечити індивідуальний творчий розвиток майбутнього вчителя технологій, сформувати особистий досвід творчої технічної діяльності, озброїти його науково-технічними, проєктними та технологічними знаннями.

Сьогодні існує низка науково-педагогічних досліджень, спрямованих на вдосконалення системи творчої технічної діяльності школярів та відповідної технологічної підготовки до організації цього процесу майбутніх учителів технологій (О. Авраменко, Р. Гуревич, А. Касперський, М. Корець, В. Курок, В. Мадзігон, Л. Оршанський, В. Сидоренко, В. Стешенко, Г. Терещук, О. Торубара, Ю. Туранов, Д. Тхоржевський, С. Яшанов й ін.). Однак залишаються проблемними питання формування готовності до творчої технічної діяльності сучасної генерації вчителів технологій. Відтак **метою дослідження** стало розроблення теоретико-прогностичних аспектів фахової підготовки, які визначають зміст освітнього контенту, доцільність застосування ефективних освітніх технологій, особливості методики формування у майбутніх учителів технологій педагогічних креативних компетенцій, що забезпечують їхню готовність до творчої технічної діяльності у системі загальної середньої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Вимоги науково-технічного прогресу, вплив зміни технологічного укладу, завдання діджиталізації економіки України [4], необхідність формування у молодого покоління високий рівень володіння сучасними технологіями та розвитку здібностей освоювати нові, розробляти донині не існуючі технології змушують переглянути зміст, форми та методи підготовки майбутніх вчителів технологій до творчої технічної діяльності.

Аналізуючи зарубіжний досвід навчання цифрових технологій, робототехніки, мехатроніки й інших сучасних напрямів, пов'язаних із діджиталізацією, треба передовсім згадати Інститут робототехніки Карнегі-Меллона (США), в якому понад два десятиліття успішно функціонує програма навчання дітей та учнівської молоді основам робототехніки на платформах LEGO та VEX [13]. Із урахуванням цього досвіду STEM-освіти нині в Україні створена мережа центрів для навчання робототехніки дітей різних вікових категорій, з-поміж яких особливо виділяється Академія інновацій для дітей “Robokids” (спільний україно-канадський проєкт) [14]. Показовим є досвід Сингапуру, де з 2014 р. успішно діє програма Kinderlab, мета якої сформувати креативну генерацію фахівців у галузі робототехніки. Для цієї програми розроблені спеціальні роботи Kibo, з якими можуть працювати навіть діти дошкільного віку [13].

У вітчизняних педагогічних закладах вищої освіти проблема пошуку підходів до реформування,

## ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ТВОРЧОЇ ТЕХНІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ТЕОРЕТИКО-ПРОГНОСТИЧНИЙ АСПЕКТ

модернізації, вдосконалення та приведення у відповідність до стандартів фахової підготовки вчителів технологій також має певну історію. Перегляду застарілої та розробленню нових концепцій фахової підготовки вчителів технологій присвячені наукові праці О. Коберника, М. Корця, В. Сидоренка, В. Стешенка, Д. Тхоржевського й ін. Для нашого дослідження особливо цікавими були монографії, у яких розкриваються передовсім теоретико-методичні аспекти: розвитку інноваційної системи “техносвіт – технологічна освіта” (О. Авраменко [1]), вдосконалення художньо-трудової (Л. Оршанський [10]), художньо-технічної (І. Андрощук [3]), інженерної (В. Курок [5]), дизайнерської (С. Кучер [6]), інженерно-графічної (І. Нищак [9]), інформатичної (Л. Макаренко [7], О. Торубара [11]) підготовки майбутніх учителів трудового навчання і технологій.

Розглядаючи технічну творчість як неперервний процес креативної людської діяльності у галузі техніки та технологій, нами виокремлено її аналітичну, оперативну та синтетичну стадії. При цьому у нашому дослідженні аналітична та синтетична стадії технічної творчості вважатимуться етапами застосування дослідницьких технологій, а оперативна – етапом застосування технологій проектування й управління. У процесі аналітичної, оперативної та синтетичної діяльності розв’язуються різноманітні творчі технічні завдання, які умовно можна поділити на дослідницькі й винахідницькі. При цьому розв’язання винахідницької задачі не завжди може бути пов’язане зі створенням конкретного технічного об’єкта, однак завжди передбачає пошук нових технологічних ідей і технічних рішень, що, по суті, і є технічною творчістю. Дослідницькі завдання часто протиставляють винахідницьким, адже вважається, що вони пов’язані з тлумаченням реально наявних й водночас незрозумілих явищ, а винахідницькі – зі створенням нових об’єктів, яких не існує у навколишньому світі. Однак у процесі реальної технічної творчості дослідницькі завдання зазвичай переходять у винахідницькі, а винахідницькі – у дослідницькі.

У структурі будь-якої людської діяльності, зокрема й творчої, вчені виділяють такий важливий компонент, як саморегуляція, що має три рівні: операційний, тактичний і стратегічний [1]. Відповідно, творча технічна діяльність вчителів технологій має регулюватися на операційному, тактичному і стратегічному рівнях. Крім того, у вчителів технологій має бути сформована педагогічна компетентність, яка проявляється у процесі розв’язання художньо-проектних, конструкторських, технологічних, методичних й інших типів завдань. Відомо, що педагогічна компетентність містить у собі універсальну, загальнопрофесійну та професійну компетентності. Однак Л. Оршанський виділяє ще один важливий вид – креативну компетентність [10], яка, на нашу

думку, є ключовою, адже визначає професійне зростання і розвиток педагогів, їхній перехід із репродуктивного професійного рівня на більш високий рівень майстерності – креативний.

Наявність креативної компетентності у вчителів технологій свідчить про розвиток у них творчих здібностей та готовності творчо підходити до розв’язання різноманітних завдань. Так, креативна компетентність, будучи ключовим компонентом педагогічної компетентності, потрібна вчителям технологій як при розв’язанні творчих технічних задач, так і для організації процесу творчої технічної діяльності школярів у закладі загальної середньої освіти. Це означає, що педагогічна креативна компетентність вчителів технологій має проявлятися одночасно як універсальна, загальнопрофесійна та професійна. Тому фахова підготовка вчителів технологій до технічної творчості має бути пов’язана з формуванням у них універсальної, загальнопрофесійної та професійної педагогічної креативної компетентності. При цьому основною, на наш погляд, є професійна креативна компетентність як предметна, а універсальна та загальнопрофесійна креативні компетентності формуються як метапредметні.

Практика показує, що становлення педагогічної компетентності відбувається не поетапно, наприклад: спочатку універсальної, а потім загальнопрофесійної та професійної. Відтак фахова підготовка до технічної творчості не повинна пов’язуватися з формуванням спочатку професійної, а згодом – універсальної та загальнопрофесійної педагогічних креативних компетентностей. Однак, беручи до уваги, що вченими виділяються три рівні регулювання діяльності, то підготовку до технічної творчості можна поділити на етапи, які пов’язуються з формуванням креативної компетентності майбутніх учителів технологій на операційному, тактичному і стратегічному рівнях регулювання творчої діяльності. З урахуванням цього нами виділено індикатори сформованості предметної та метапредметної педагогічної креативної компетентності.

На етапі формування *операційного рівня* регулювання творчої технічної діяльності майбутніх учителів технологій:

1) індикатори сформованості предметної креативної компетентності:

– аналізують можливості застосування засобів і технологій проектування, дослідження й управління для здійснення технічної творчості;

– виявляють здатність проектувати, конструювати, моделювати та програмувати різні технічні об’єкти і виготовляти вироби у процесі технічної творчості;

– здійснюють аналіз фізико-технічних й інформаційних процесів у технічних системах різного рівня складності з метою розроблення системи управління (програмування);

## ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ТВОРЧОЇ ТЕХНІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ТЕОРЕТИКО-ПРОГНОСТИЧНИЙ АСПЕКТ

– визначають цілі свого професійного та творчого розвитку.

2) індикатори сформованості метапредметної креативної компетенції:

– демонструють знання особливостей системного мислення та готовність до його прояву;

– аналізують й оцінюють інформацію з різних джерел;

– приймають виважені рішення на основі аналізу й оцінки отриманої та сприйнятої інформації;

– визначають алгоритм розв'язання задач задля досягнення поставленої мети творчої технічної діяльності;

– визначають очікувані результати творчої технічної діяльності.

На етапі формування *тактичного рівня* регулювання творчої технічної діяльності майбутніх учителів технологій:

1) індикатори сформованості предметної креативної компетенції:

– вміють організувати творчу технічну діяльність, власну й інших – учнів, колег тощо;

– знають та використовують міждисциплінарні зв'язки з різних наукових галузей знань (фізики, хімії, біології, інформатики та ін.), техніки та технології з метою здійснення дослідницької та винахідницької діяльності;

– формують і розвивають пізнавальну мотивацію учнів до творчої технічної діяльності;

– розробляють для учнів індивідуально орієнтовані творчі дослідницькі та винахідницькі завдання;

– демонструють уміння організувати й об'єктивно оцінювати процес і результати технічної творчості учнів.

2) індикатори сформованості метапредметної креативної компетенції:

– застосовують логічні висновки у дослідницькій діяльності, рефлексивно оцінюють власну розумову діяльність та своїх учнів;

– здійснюють відбір засобів і технологій, які застосовуються у творчій технічній діяльності учнів;

– використовують дидактично обґрунтовані форми і методи, прийоми та засоби творчої технічної діяльності учнів.

Процес фахової підготовки вчителів технологій до технічної творчості розглядається нами в межах регулятивного підходу, на основі виділення трьох підсистем саморегуляції: ціннісно-смыслових утворень, активності та рефлексії. Цей підхід передбачає певну логіку освоєння студентами творчої технічної діяльності та її регулювання. Як зазначалося вище, саморегуляція діяльності студента у процесі підготовки до технічної творчості відбувається на трьох рівнях – операційному, тактичному та стратегічному. Крім того, у межах регулятивного підходу виділяються три базові форми діяльності: знакова, моделювальна та проектна. Для того, щоб

студенти змогли перейти від навчання до власної технічної творчості, тобто з одного рівня регулювання на інший, їм необхідно послідовно освоїти ці форми діяльності [1]. Освоєння студентами знакової діяльності передбачає засвоєння, осмислення та систематизацію набутих знань, а підсумком стає ціннісно-смыслова організація системи знань, взаємозв'язків і механізмів їх функціонування, які можуть проявитися лише в регуляції власної когнітивної активності та у відповідній діяльності, тобто, технічній творчості.

Для того, щоб студенти були готові застосувати набуті знання на практиці, уміли організувати і здійснювати творчу технічну діяльність, необхідно спроектувати та відібрати зміст навчання. Практика свідчить, що у процесі освоєння моделювальної діяльності студенти проявляють активність при роботі зі спеціально створеними для них навчальними моделями діяльності, тобто з проблемними ситуаціями, котрі вимагають прояву креативності у процесі технічної творчості.

Продовжує процес навчання наступна базова форма – проектна діяльність, у якій здійснюється використання попередньо освоєних моделей у конкретних ситуаціях, завдяки чому у студентів формуються рефлексивні вміння і навички щодо застосування засвоєних знань безпосередньо у технічній творчості. У процесі проектної діяльності майбутніх учителів технологій відбувається створення абсолютного нового творчого проекту (об'єктивна новизна) або засвоєння вже попередньо відомого, апробованого, коли проєктуються результати власної технічної творчості (суб'єктивна новизна).

Інструментом реалізації методологічного регулятивного підходу є технологічно-евристичний підхід у підготовці вчителів технологій до технічної творчості. Зважаючи на назву і сутність, цей підхід інтегрує у собі два підходи – технологічний та евристичний. Технологічний підхід якнайкраще відповідає природі освітнього процесу, адже реалізується з використанням тих чи тих освітніх технологій. З-поміж освітніх технологій треба окремо виділити технологію евристичного навчання, зорієнтовану на створення зовнішніх (матеріалізованих) і внутрішніх (особистісних) освітніх продуктів, коли відбуваються творчий саморозвиток й особистісне зростання студентів. Відтак діяльність студентів зі створення творчих освітніх продуктів має евристичний характер. Таким чином, технологічно-евристичний підхід у фаховій підготовці майбутніх учителів технологій до технічної творчості уможливує поєднання двох педагогічних феноменів: технології та евристики. Він має властивість посилювати психологічну основу процесу фахової підготовки до технічної творчості, що виявляється в активізації психічних процесів саморегуляції творчої діяльності майбутніх учителів технологій.

## ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ТВОРЧОЇ ТЕХНІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ТЕОРЕТИКО-ПРОГНОСТИЧНИЙ АСПЕКТ

**Висновки.** Проведене дослідження дозволяє зробити такі висновки.

1. Технічна творчість у контексті фахової підготовки майбутніх учителів технологій – це, з одного боку, цілеспрямований процес навчання, а з іншого, – ефективний засіб виховання і розвитку творчих здібностей у процесі проектування, конструювання, дослідження технічних об'єктів й управління ними, а також системами, процесами та їх інформаційними моделями з ознаками корисності та новизни (об'єктивної або суб'єктивної).

2. Технічна творчість неможлива без застосування технологій проектування, дослідження й управління. Їх використання суттєво змінює характер аналітичної, оперативної та синтетичної діяльності у технічній творчості, трансформує зміст дослідницьких і винахідницьких завдань, передбачає правильний добір засобів і методів їх розв'язання.

3. Фахова підготовка вчителів технологій до технічної творчості сприяє формуванню у них універсальної, загальнопрофесійної та професійної педагогічної компетентності. Креативна компетенція, будучи педагогічною, проявляється у здатності майбутніх учителів технологій розв'язувати дослідницькі й винахідницькі завдання у процесі технічної творчості. Формування педагогічної креативної компетенції послідовно виводить вчителів технологій на операційний, тактичний і стратегічний рівні регулювання творчої технічної діяльності.

4. Процес фахової підготовки до технічної творчості ґрунтується на освоєнні студентами трьох форм діяльності: знакової, моделювальної та проектної. Для того, щоб майбутні вчителі технологій могли організувати й успішно займатися технічною творчістю, вони повинні вільно володіти цими формами діяльності.

5. Відповідно до психології регулювання діяльності, інструментом організації фахової підготовки майбутніх учителів технологій до технічної творчості є технологічно-евристичний підхід. Він має властивість посилювати психологічну основу процесу підготовки до технічної творчості, що виявляється в активізації психічних процесів саморегуляції творчої діяльності майбутніх учителів технологій.

На основі цих теоретичних положень можливе розроблення методичної системи фахової підготовки вчителів технологій до технічної творчості, що є перспективним напрямом майбутніх науково-педагогічних досліджень.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Авраменко О.Б. Система “техносвіт – технологічна освіта”: теоретико-методичний аспект: монографія. Умань: УДПУ, 2013. 294 с.
2. Аналіз сталого розвитку – глобальний і регіональний контексти. / Міжнародна рада з науки (ISC) та ін.; наук. кер. проекту М.З. Згуровський. Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2019. Ч. 2. *Україна в індикаторах сталого розвитку*. 112 с.

3. Андрощук І.П. Підготовка майбутніх вчителів трудового навчання та технологій до організації позаурочної художньо-технічної діяльності учнів: теорія і методика: монографія. Хмельницький: ФОП Мельник А.А., 2019. 432 с.

4. Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 рр. Розпорядження Кабінету Міністрів України № 67-р від 17 січня 2018 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80#Text>.

5. Курок В.П. Інженерна підготовка майбутніх учителів трудового навчання: теорія і практика: монографія. Глухів: РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 2012. 376 с.

6. Кучер С. Теорія і практика неперервної дизайн-підготовки майбутніх учителів технологій: монографія. Дніпро, 2017. 425 с.

7. Макаренко Л.Л. Теоретичні та методичні основи формування інформаційної культури педагога: монографія / за заг. ред. С.М. Яшанова. Київ: Вид-во “Фенікс”, 2012. 496 с.

8. Науково-освітній потенціал нації: погляд у ХХІ століття / В. Андрущенко, С. Довгий, В. Зайчук, В. Кремень, В. Литвин. 2-ге вид. Київ: Навчальна книга, 2004. Кн. 2: Освіта і наука: творчий потенціал державо- і культуротворення. 672 с.

9. Нишчак І.Д. Методична система навчання інженерно-графічних дисциплін майбутніх учителів технологій: монографія / за науковою ред. проф. Оршанського Л.В. Дрогобич: ВВ ДДПУ ім. Івана Франка, 2016. 264 с.

10. Оршанський Л.В. Художньо-трудова підготовка вчителів трудового навчання. Дрогобич: Коло, 2008. 260 с.

11. Торубара О.М. Інформаційні технології у професійній підготовці майбутніх вчителів трудового навчання: монографія. Чернівці: ЧДПУ, 2009. 304 с.

12. Україна: ідентичність у добу глобалізації (начерки метадисциплінарного дослідження) / В. Кремень, В. Ткаченко. 2-ге вид., допов. Київ: Т-во “Знання” України, 2013. 472 с.

13. Carnegie Mellon University's Robotics Institute. URL: <https://www.ri.cmu.edu/about/ri-history/>

14. Meet KIBO Flyer – The Playful Screen-Free Robot. URL: <https://kinder-labrobotics.com/resources/meet-kibo-flyer-the-playful-screen-free-robot/>

15. Robokids: robotics. URL: <https://www.robokids.io/robotics.html>.

### REFERENCES

1. Avramenko, O.B. (2013). Systema “tekhnosvit – tekhnolohichna osvita”: teoretyko-metodychnyi aspekt [The “technological world – technological education” system: theoretical and methodological aspect]. *Monograph*. Uman, 294 p. [in Ukrainian].
2. Analiz staloho rozvytku – hlobalnyi i rehionalnyi konteksty (2019). [Analysis of sustainable development – global and regional contexts]. International Council for Science (ISC), etc.; of science driver project M.Z. Zhurovsky. Kyiv, part. 2. *Ukraine in sustainable development indicators*. 112 p. [in Ukrainian].
3. Androshchuk, I.P. (2019). Pidhotovka maibutnix vchyteliv trudovoho navchannia ta tekhnolohii do orhanizatsii pozaurочноi khudozhno-tekhnichnoi diialnosti uchniv: teoriia i metodyka [Preparation of future teachers of labor education and technology for the organization of extracurricular artistic and technical activities of students: theory and methodology]. *Khmelnyskyi*, 432 p. [in Ukrainian].

**ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ  
ДО ТВОРЧОЇ ТЕХНІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ТЕОРЕТИКО-ПРОГНОСТИЧНИЙ АСПЕКТ**

4. Kontseptsiia rozvytku tsyfrovoy ekonomiky ta suspilstva Ukrainy na 2018–2020 roky [Concept of development of the digital economy and society of Ukraine for 2018–2020]. of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 67 of January 17, 2018. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80#Text> [in Ukrainian].
5. Kurok, V.P. (2012). Inzhenerna pidhotovka maibutnikh uchyteliv trudovoho navchannia: teoriia i praktyka [Training of future teachers of labor education: theory and practice]. Hlukhiv, 376 p. [in Ukrainian].
6. Kucher, S. (2017). Teoriia i praktyka neperervnoi dyzain-pidhotovky maibutnikh uchyteliv tekhnologii [Theory and practice of continuous design training of future technology teachers]. Dnipro, 425 p. [in Ukrainian].
7. Makarenko, L.L. (2012). Teoretychni ta metodychni osnovy formuvannia informa-tsiinoi kultury pedahoha [Theoretical and methodological foundations of the formation of the teacher's information culture]. (Ed.). S.M. Yashanova. Kyiv, 496 p. [in Ukrainian].
8. Naukovo-osvitnii potentsial natsii: pohliad u XXI stoliattia [Scientific and educational potential of the nation: a view in the 21st century]. V. Andrushchenko, S. Dovhyi, V. Zai-chuk, V. Kremen, V. Lytvyn. Kyiv, 2004. Book. 2: *Education and science: the creative potential of state and cultural crea-tion*. 672 p. [in Ukrainian].
9. Nyshchak, I.D. (2016). Metodychna systema navchannia inzhenerno-hrafichnykh dystsyplin maibutnikh uchyteliv tekhnologii [Methodical system of teaching engineering and graphic disciplines for future technology teachers]. (Ed.). Orshanskiy L.V. Drohobych, 264 p. [in Ukrainian].
10. Orshanskiy, L.V. (2008). Khudozhno-trudova pidhotovka vchyteliv trudovoho navchannia [Art and labor training of labor training teachers]. Drohobych, 260 p. [in Ukrainian].
11. Torubara, O.M. (2009). Informatsiini tekhnologii u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh vchyteliv trudovoho navchannia [Information technologies in the professional training of future teachers of labor education]. Chernihiv, 304 p. [in Ukrainian].
12. Ukraina: identychnist u dobu hlobalizatsii (nacherky metadystsyplinarnoho doslidzhennia) (2013). [Ukraine: identity in the age of globalization (outlines of a metadisciplinary study)]. V. Kremen, V. Tkachenko. The 2nd edition, supplemented. Kyiv, 472 p. [in Ukrainian].
13. Carnegie Mellon University's Robotics Institute. Available at: <https://www.ri.cmu.edu/about/ri-history/> [in English].
14. Meet KIBO Flyer – The Playful Screen-Free Robot. Available at: <https://kinder-labrobotics.com/resources/meet-kibo-flyer-the-playful-screen-free-robot/> [in English].
15. Robokids: robotics. Available at: <https://www.robokids.io/robotics.html> [in English].

Стаття надійшла до редакції 28.12.2022



*“Наука не является и никогда не будет являться закінченою книгою”.*

*Альберт Ейнштейн  
один з найвизначніших фізиків ХХ століття*

*“Заслухані у відголоси минулого, задивлені у міраж майбутнього, ми часто пропускаємо повз увагу найцінніше: музику сьогоднішнього дня”.*

*Грина Вільде  
українська письменниця*

*“Довго сам учиш, якщо хочеш навчати інших. У всіх науках і мистецтва плодом є правильна практика”.*

*Тригорій Скворода  
український поет, педагог*

*“Той, хто, звертається до старого, здатен відкривати нове, достойний бути вчителем”.*

*Конфуцій  
давньокитайський філософ та політичний діяч*

*“Бажання володіти світом – недосяжне, щоб людина не робила. Всесвіт створений не людиною, тому розпоряджатися його долею ніхто не має права”.*

*Лао Цзи  
китайський філософ*

*“Навчання ніколи не вичерпує розум”.*

*Леонардо да Вінчі  
італійський художник, науковець*





**ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ  
ДІТЕЙ, ЮНАЦТВА ТА ГОСПОДАРСЬКО-ЕКОНОМІЧНОГО ПРОСВІТНИЦТВА ДОРΟΣЛИХ  
У ЗАХІДНІЙ УКРАЇНІ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК 40-х рр. ХХ ст.)**

---

УДК 378.01:33](438+477) (477.8) “ХVII / ХХ”  
DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.273125>

**Галина Білавич**, доктор педагогічних наук, професор  
кафедри педагогіки початкової освіти  
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника  
**Марія Багрій**, доктор педагогічних наук, доцент кафедри менеджменту і маркетингу  
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника  
**Наталія Гречаник**, кандидат економічних наук, доцент,  
доцент кафедри менеджменту і маркетингу  
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

**ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ  
ДІТЕЙ, ЮНАЦТВА ТА ГОСПОДАРСЬКО-ЕКОНОМІЧНОГО ПРОСВІТНИЦТВА  
ДОРΟΣЛИХ У ЗАХІДНІЙ УКРАЇНІ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК 40-х рр. ХХ ст.)**

Стаття присвячена проблемі неперервної економічної освіти дітей, юнацтва, дорослих у Західній Україні, уявлено історичний досвід практики підготовки фахівців до здійснення господарсько-економічного виховання учнів та дорослих наприкінці ХІХ – на початку 40-х рр. ХХ ст. Попри регіональну специфіку, зміст підготовки вчителів до керівництва процесом виховання господарсько-економічної культури особистості мав багато спільного в Галичині, Буковині й Закарпатті, особливо за часів панування Австро-Угорщини. За міжвоєнного періоду ХХ ст. у Польщі сформувалася складна система канікулярно-курсорової підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. За доби Другої світової війни не вдалося налагодити системної підготовки фахівців до виховання господарсько-економічної культури учнів, за винятком території Генерального губернаторства.

**Ключові слова:** економічна освіта; неперервна освіта; здобувачі освіти; господарсько-економічне просвітництво дорослих; господарсько-економічне виховання дітей та юнацтва; Західна Україна.

**Рис. 1. Літ. 14.**

**Halyna Bilavych**, Doctor of Sciences (Pedagogy),  
Professor of the Primary Education Department  
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University  
**Mariya Bahriy**, Doctor of Sciences (Pedagogy),  
Associate Professor of the Management and Marketing Department  
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University  
**Nataliia Hrechanyk**, Ph.D. (Economics), Associate Professor,  
Associate Professor of the Management and Marketing Department  
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

**TRAINING OF SPECIALISTS TO PROVIDE CONTINUOUS ECONOMIC EDUCATION  
OF CHILDREN, YOUTH AND ECONOMIC EDUCATION OF ADULTS IN WESTERN UKRAINE  
(LATE 19th – EARLY 1940s)**

The article is devoted to the problem of continuous economic and husbandry education of children, youth, and adults in Western Ukraine, and the historical experience of the practice of training specialists to carry out the economic and husbandry education of students and adults at the end of the 19th – in the beginning of the 40s of the 20th century is highlighted. The preparation of teachers and other specialists for the implementation of this process was an important factor in the education of the economic and husbandry culture of the individual. Despite the regional specificity, the content of training teachers to lead the process of educating the economic and husbandry culture of the individual had a lot in common in Galicia, Bukovyna, and Zakarpattia, especially during the Austro-Hungarian rule. During the interwar period of the XX century there were structural changes in the development of educational institutions for the training of teachers for public schools, which, in particular, was manifested in the introduction of a five-year term of study in teacher seminaries. This led to the renewal of the content of education in the form of new curricula, programs, educational and methodological literature. The administration of seminaries acquired the right to choose educational programs depending on the level of training of future teachers. During the interwar period of the XX century in Poland, a complex system of vacation-course training and professional development of teaching staff was formed. Ukrainian public associations and economic institutions actively contributed to the development of continuous economic education. During the Second World War, in the occupied Western Ukrainian lands, it was not possible to establish a systematic training of teachers for the education of economic and husbandry culture of children and youth at school, with the exception of the territory of the General Governorate. The lack of specialists with secondary and higher education who could work on raising the economic and husbandry culture of youth and adults, the need to expand activities in this area actualized the need to train qualified personnel on a public basis, which was implemented through a system of courses under special programs.

**Keywords:** economic education; continuous education; education seekers; economic and husbandry education of adults; economic and husbandry education of children and youth; Western Ukraine.

**А**ктуальність проблеми. Україна сьогодні постала перед серйозними викликами, спричиненими війною, трансформацією економічної системи та необхідністю прискорення соціально-економічного розвитку. Тому гостро стоїть питання забезпечення високого рівня економічної компетентності здобувачів освіти. Аналізуючи ключові напрями реформування системи української освіти, фахівці нерідко задаються запитанням, чи державні чинники, освітні структури всіх ланок, педагоги, науковці достатньо здійснюють заходів, щоб належно підготувати випускника середньої школи до самостійного життя, виховати його як активного члена суспільства, будівничого Української держави, сучасної економіки. Тому на часі проблема формування економічної культури / компетентності учнівства і дорослого населення. Погоджуємося з думкою фахівців, які вважають, що в закладах середньої освіти економічна освіта перебуває на недостатньому рівні вивчення: 35 годин за 12 років навчання, тобто якщо здобувач освіти за 12 років буде присутній на 10500 уроках, то на економічну освіту держава відводить 0,3 % часу [4; 6; 13]. Отже, такий рівень економічної культури / компетентності нездатний забезпечити випускникові достатньо знань, умінь і навичок, щоб розбудувати ринкову економіку, орієнтуватися в економічних механізмах, розвивати власну справу, займатися підприємництвом тощо. Зважаючи на це, актуалізується проблема підготовки педагогів до здійснення економічної освіти учнівства. Це доволі складне завдання, позаяк тільки в 2001–2002 н.р. навчальний предмет «Основи економіки» включено до інваріантного складника типового навчального плану для загальноосвітніх закладів [13], у 2022–2023 н. р. цей курс під назвою “Економіка. Підприємництво та фінансова грамотність” продовжують вивчати учні 10–11-х класів (у 10-х кл. – за інтегрованою програмою “Громадянська освіта”) [6], а в 5–9-х класах знання з економіки інтегровані до змісту програмного матеріалу з математики, історії, географії, правознавства та інших предметів. Однією з педагогічних умов успішності цього процесу є належна підготовка фахівців у галузі економіки, які за умов шкільного навчання формували б у здобувачів освіти економічну компетентність.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблеми економічної освіти є предметом уваги не тільки педагогів, а й економістів, соціологів, психологів. Для нас важливими є напрацювання дослідників, які розглядали різні аспекти цієї багатогранної наукової проблеми, зокрема й питання методики викладання економіки, економічного виховання здобувачів освіти (О. Аксьонов, М. Вачевський, З. Гіптерс, В. Мадзігон, А. Нісімчук, О. Падалко та ін.). Утім, проблему, винесену в назву статті, науковці цілісно не вивчали.

**Мета статті** – проаналізувати систему підготов-

ки фахівців до здійснення економічної освіти дітей, юнацтва та дорослих у Західній Україні (кінець ХІХ – початок 40-х рр. ХХ ст.).

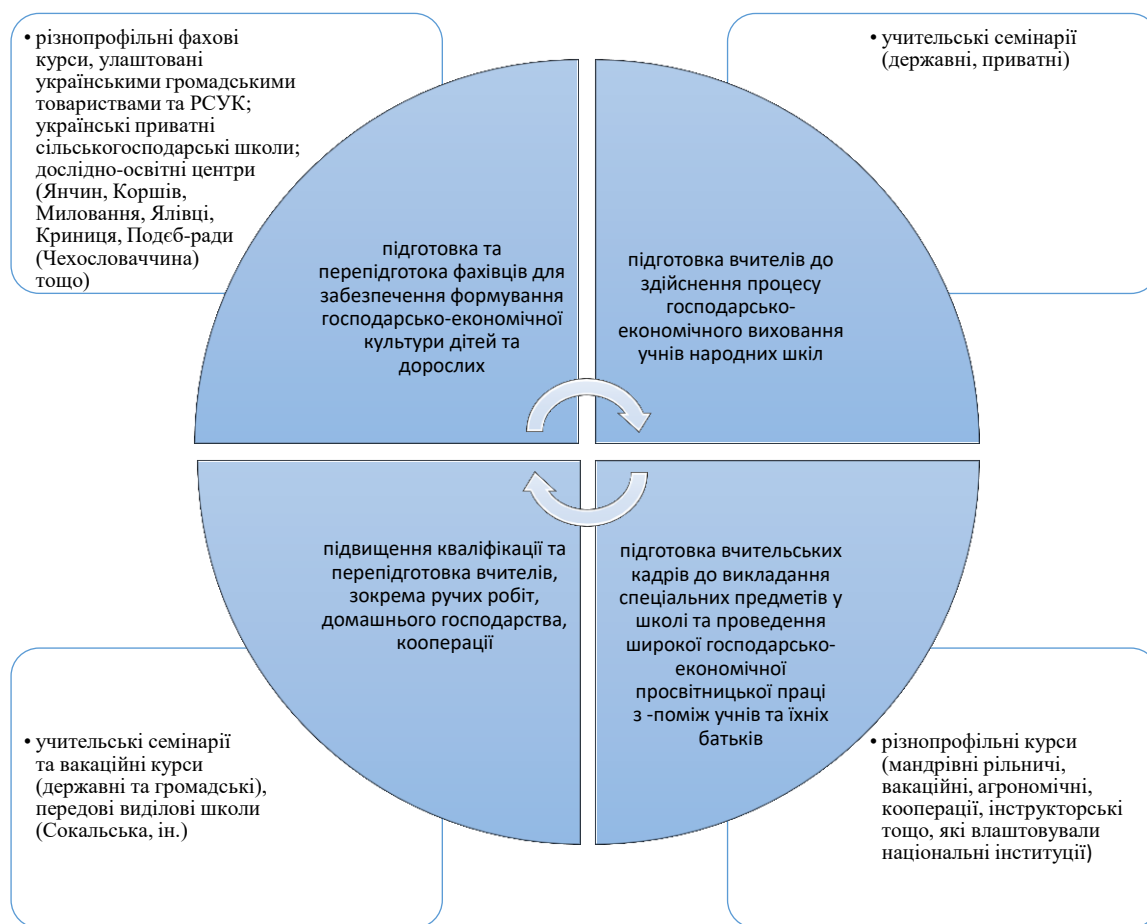
**Виклад основного матеріалу.** Шкільна економічна освіта, згідно із чинними нормативними документами, представлена двома компонентами: перший ґрунтується на формуванні у здобувачів освіти системних економічних знань, відповідних умінь та здатності оперувати цими знаннями й застосовувати їх, другий – на формуванні компетентності підприємливості й фінансової грамотності як важливих якостей, необхідних для ефективного виконання економічних завдань, упродовж навчання та подальшої самореалізації у самостійному житті [6]. Перший компонент загалом забезпечується через вивчення економіки на профільному рівні, другий – фінансовою грамотністю як вибірково-обов'язковим предметом, що може вивчатися у закладі освіти за наявності належних умов у старшій школі (наказ МОН від 28.11.2019 № 1493 “Про внесення змін до типової освітньої програми закладів загальної середньої освіти ІІІ ступеня”) та курсами за вибором у початковій та базовій школі [6]. Шкільна економічна освіта підтримується спеціальними навчальними курсами, перелік яких подано на офіційному сайті ДНУ “Інститут модернізації змісту освіти” [7]. Звідси випливає ключова мета економічного виховання та освіти (економічного мислення й поведінки) – підготовка здобувача освіти до економічного життя, яка в межах школи має забезпечуватися оптимальним поєднанням відповідної освіти й практичної підготовки, унаслідок якої знання перетворюються на переконання, а уміння та навички слугують швидкій адаптації юної особистості до практичного самостійного життя, що невпинно змінюється, трансформується, розвивається за умов ринкових відносин; важливим є й використання власного потенціалу для самореалізації і навчання упродовж життя, а також важливе завдання – підготовка фахівців до здійснення шкільної економічної освіти й виховання. Оскільки заклади вищої освіти не готові поки що належним чином розв'язати цю проблему, тут може знадобитися історичний досвід, зокрема практика підготовки фахівців до здійснення господарсько-економічного виховання дітей, юнацтва та дорослих у Західній Україні наприкінці ХІХ – на початку 40-х рр. ХХ ст.

Розглянемо більш докладно окремі здобутки українських громадських товариств, економічних інституцій на ниві українського шкільництва Західної України досліджуваного періоду (більш докладно про це йдеться в наших окремих монографіях [1; 2; 3]). Важливим чинником господарсько-економічного виховання учнів та просвітництва дорослого населення (отже, є підстави стверджувати про систему неперервної господарсько-економічної освіти) у Західній Україні за досліджуваного періоду була

**ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ, ЮНАЦТВА ТА ГОСПОДАРСЬКО-ЕКОНОМІЧНОГО ПРОСВІТНИЦТВА ДОРΟΣЛИХ У ЗАХІДНІЙ УКРАЇНІ (КІНЕЦЬ XIX – ПОЧАТОК 40-х рр. XX ст.)**

підготовка вчителів та інших фахівців до реалізації цього процесу. Ключовими особливостями діяльності в цьому напрямі стало те, що вагому роль у її розвитку відігравали не лише державні, а й громадські інституції у вигляді різнопрофільних національних самодіяльних організацій; вона була тісно пов'язана з функціонуванням економічних установ,

що надавали не тільки організаційно-фінансову, але й безпосередню фахову підтримку для розв'язання численних проблем у цій освітній сфері. Рис. 1 увиразнює систему підготовки та перепідготовки фахівців до реалізації господарсько-економічної освіти дітей та дорослих у Західній Україні наприкінці XIX – у 40-х рр. XX ст.



**Рис. 1. Система підготовка та перепідготовки фахівців для здійснення неперервної господарсько-економічної освіти дітей та юнацтва, просвітництва дорослих у Західній Україні (кінець XIX – 40-х рр. XX ст.)**

Як бачимо, основним типом навчальних закладів, що забезпечував підготовку педагогічних кадрів до здійснення господарсько-економічної освіти дітей та юнацтва, просвітництва дорослих, у Західній Україні хронологічно досліджуваної доби були учительські семінарії. Незважаючи на регіональну специфіку, зміст підготовки вчителів до керівництва процесом господарсько-економічного виховання здобувачів освіти мав багато спільного в Галичині, Буковині й Закарпатті, особливо за часів панування Австро-Угорщини. Важливі підстави для цього дав шкільний закон 1869 р., що, окрім іншого, зобов'язував створювати при вчительських семінаріях зе-

мельні ділянки для “проведення вправ з господарських робіт” [5], хоча ця вимога згодом повсякчас порушувалася, а зі шкільних законів Польщі вона фактично зникла, упродовж десятиріч такі земельні ділянки продовжували виконувати свої функції при багатьох навчальних закладах. За 20–30-х рр. XX ст. відбулися структурні зміни у розвитку навчальних закладів з підготовки вчителів для українських народних шкіл, що, зокрема, проявилось і в запровадженні п'ятирічного терміну навчання в учительських семінаріях, в оновленні змісту освіти у вигляді нових навчальних планів, програм, навчально-методичної літератури, у здобутті вчительськими семі-

**ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ  
ДІТЕЙ, ЮНАЦТВА ТА ГОСПОДАРСЬКО-ЕКОНОМІЧНОГО ПРОСВІТНИЦТВА ДОРΟΣЛИХ  
У ЗАХІДНІЙ УКРАЇНІ (КІНЕЦЬ XIX – ПОЧАТОК 40-х рр. XX ст.)**

наріями права вибору навчальних програм залежно від рівня підготовки майбутніх учителів.

За цього періоду в Польщі сформувалася складна система канікулярно-курсової підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Її перший рівень передбачав проведення різних типів курсів для підготовки до вчительського іспиту некваліфікованих або тимчасово кваліфікованих учителів, які здійснювали навчання учнів в народних школах. У широкому спектрі різнопрофільних курсів для кваліфікованих учителів задля підвищення рівня майстерності викладання в досліджуваному напрямі важливе значення мали спеціальні предметні курси з методики навчання ручної праці та “науки кооперації”, яку наприкінці 20-х – на початку 30-х рр. активно впроваджували заклади Українського педагогічного товариства (УПТ) “Рідна школа” [3].

Важливу роль у формуванні вчительських кадрів на Закарпатті відіграли чинні на 1938 р. п'ять вчительських семінарій (Ужгороді, Мукачевому, Береговому, Хусті й ін.) [3], а на Буковині – Чернівецька вчительська семінарія (мала чоловіче і жіноче відділення, підготовчі курси) та відкрита товариством “Українська школа” приватна жіноча семінарія [11, 198–199], до змісту підготовки яких входили й основи економічних (кооперативних) знань.

Основною формою підвищення кваліфікації та професійного вдосконалення, перепідготовки вчителів були курси різного типу і фахового спрямування (рис. 1), особливість курсової підготовки вчителів полягала у тому, що до цієї справи активно залучалися різного роду економічні установи та громадські організації. Перший продуктивний досвід їхньої організації отримали ще на початку 1870-х рр., коли зусиллями “Просвіти” для вчителів народних шкіл провели низку “мандрівних” рільничих курсів у Кракові, Тарнові, Городку, Станіславові. На них зазвичай вивчали городництво, садівництво, “сушіння овочів”, шовківництво, бджільництво, догляд за свійськими тваринами, ветеринарію тощо. Теоретичні виклади поєднувалися із практичними заняттями, екскурсіями тощо [12, 69]. Згодом, зокрема й за міжвоєнного періоду XX ст., таке “доучування” учителів переважно відбувалося в літній період на т. зв. вакаційних (канікулярних) курсах, зокрема й організованих українськими економічними і громадськими інституціями. Для підготовки кадрів для забезпечення формування господарсько-економічної культури дітей та юнацтва важливе значення мали спеціальні предметні курси з методики навчання ручної праці [2, 157–164]. Великою популярністю з-поміж сільських учителів користувалися господарсько-економічні курси, на яких вивчали городництво, бджільництво, жіночі роботи, кооперативну справу тощо, їх улаштовували за підтримки кооперативних установ, “Сільського господаря”, “Просвіти”, інших інституцій, організатори ставили

за мету не лише підвищити фахово-методичний рівень українських освітян для роботи в школі, а й залучити їх до господарсько-просвітницької праці з-поміж селянства.

У зв'язку із запровадженням “науки кооперації” у навчальних закладах УПТ “Рідна школа” набули поширення приватні курси відповідного спрямування, які охопили фактично всіх освітян Західної України. Так, улітку 1930 р. під егідою товариства у Львові відбулися курси повітових інструкторів за участі 62 учителів із 53 шкільних повітів, після закінчення цієї курсової підготовки їхні учасники проводили “кооперативні конференції” у школах свого регіону, а також організували районні курси для 2,4 тис. місцевих учителів. Товариство налагодило проведення заочних кооперативних курсів. Того ж року їх закінчили 57 осіб із числа вчителів народних шкіл, гімназій, семінарій, фахово-доповнюючих шкіл, які таким чином здобули право на викладання курсу кооперації у рідношкільних навчальних закладах [2, 166–169].

За підтримки Ревізійного Союзу Українських Кооператив (РСУК) у 1932–1933 рр. проводили т. зв. кореспондентські (заочні) кооперативні курси, на які з кожного навчального закладу направляли по 2–3 учителі. За індивідуальним графіком вони самостійно опановували підготовлені провідними українськими економістами й педагогами навчально-інформативні матеріали й посібники. З-поміж них згадаймо широковідомі кооперативні букварі й посібник з ведення кредитних спілок К. Коберського та популярні підручники з історії кооперації А. Божиковського, з основ кооперації В. Тотоміянца, із сільської кооперації А. Гаврилка та ін. Окремо відзначмо унікальний у своєму роді “практичний poradnik для учительства” “Дитяча кооперація” І. Войчака, що деталізував процес їхнього створення і функціонування у шкільних закладах та став настільною книгою педагогів і учнів. Учасники курсів також вивчали “спис додаткової літератури”, що складався з творів відомих українських і зарубіжних економістів, педагогів, громадських діячів (І. Франка, Д. Расселя, Ю. Павликовського, Г. Няччура та ін. [1]). Опрацьовані таким чином матеріали педагоги згодом активно використовували в організації економічної освіти дітей, юнацтва, просвітництва дорослих. Окрім списку літератури для опрацювання і стислих рекомендацій щодо дистанційної самопідготовки, основу методичного забезпечення заочних курсів становив перелік питань, які учасники самостійно готували й у визначений час надсилали відповіді їхнім організаторам. Учителі, які не склали іспиту “кореспондентським” способом, могли зробити це в усній формі. Після цього їм видавали посвідчення, котрі надавали право викладати науку кооперації [1; 3]. Вірогідно, що така форма підготовки не була досконалою, тому рідношкільне

**ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ  
ДІТЕЙ, ЮНАЦТВА ТА ГОСПОДАРСЬКО-ЕКОНОМІЧНОГО ПРОСВІТНИЦТВА ДОРΟΣЛИХ  
У ЗАХІДНІЙ УКРАЇНІ (КІНЕЦЬ XIX – ПОЧАТОК 40-х рр. XX ст.)**

вчительство зобов'язувалося до подальшої системної самопідготовки з підвищення рівня кваліфікації для розв'язання складних завдань, що передбачала економічна освіта, та вдосконалення засобів оптимізації процесу виховання господарсько-економічної культури учнів. Таким чином, важливе підґрунтя для економічної освіти в навчально-виховних закладах УПТ “Рідна школа” давала спеціальна підготовка вчителів, без якої вони не мали права вести цей предмет. За погодженням зі шкільною владою приватні курси для вчителів улаштовували й інші українські громадські організації.

На Закарпатті за міжвоєнного двадцятиріччя розгорнули цілу систему т. зв. вакаційних наукових курсів, про їхній зміст і спрямованість свідчить, до прикладу, низка заходів, улаштованих у травні 1920 р. у вчительських семінаріях Ужгорода і Мукачевого. Вони здійснювали підготовку фахівців у напрямі економічної й агрономічної освіти через викладання таких дисциплін, як управа землі і господарських рослин, годівля домашньої худоби, ветеринарія, господарський промисел і ремесло, господарський устрій, господарські рахунки, законодавство, машини і знаряддя тощо. Закінчення таких курсів давало право викладати “науку господарства” у народних школах [9]. Подібну структурно-організаційну основу мали курси для вчителів середніх шкіл і закладів із підготовки вчителів у регіоні, проте зміст навчання на них був значно вищим, що проявлялося в наданні поглиблених знань із теорії і методики навчання і виховання [12].

За доби Другої світової війни на окупованих західноукраїнських землях не вдалося налагодити системної підготовки учителів до здійснення економічної освіти дітей та юнацтва в школі. Певні практичні кроки в цьому напрямі зроблено лише на території Генерального губернаторства, де, зважаючи на недостатню кількість учителів, у 1940–1941 рр. відкрили дворічну вчительську семінарію в Криниць та діяли шестимісячні курси для некваліфікованих учителів-помічників і двотижневі курси для кваліфікованих учителів у Криниць, Сяноку, Ярославі, Грубешеві, Холмі, Білій Підляській, Риманові. Їхні навчальні програми і плани не були усталені, перебували у стадії формування, однак з огляду на політику нацистського окупаційного режиму акценти в них змістилися на підготовку українських учителів до формування в учнівства умінь, навичок насамперед з основ ведення сільського і певною мірою домашнього господарства, а також з оволодіння деякими робітничими професіями. За рахунок скорочення годин на вивчення загальноосвітніх предметів істотно посилювалася увага до опанування фахівцями азами продуктивного розвитку сільськогосподарського рослинництва, тваринництва й окремими видами промислів [8; 10; 14]. Великі потенційні можливості відкривали сільськогосподарські

курси, створені 1943 р. у Коршеві, де відбувалася підготовка сільськогосподарських “дорадників”, які мали допомагати агрономам та вчителям у школах [1]. Гостра нестача фахівців, готових працювати над піднесенням господарсько-економічної культури юнацтва та дорослих, необхідність розширювати діяльність у цій ділянці детермінували потребу підготовки кваліфікованих кадрів на громадських засадах через апробовану систему курсів за спеціальними програмами. Така діяльність мала вузькопрофільний характер, тобто фахівців готували для роботи в певних громадських організаціях – “Сільському господарі”, “Просвіті”, Союзи українок, кооперативних установах, тож і налагоджували її переважно власними силами, зазвичай на базі господарських шкіл чи передових підприємств.

Отже, важливим чинником виховання господарсько-економічної культури учнів та дорослого населення в Західній Україні за досліджуваного періоду була підготовка вчителів та інших фахівців до реалізації цього процесу. Головні особливості діяльності в цьому напрямі полягали у тому, що, будучи тісно пов'язаною з усією системою освіти, передусім її педагогічним складником, та життєдіяльністю українського вчительства, вагому роль у її розвитку відігравали як державні, так і громадські інститути у вигляді різнопрофільних національних самодіяльних організацій; вона була тісно пов'язана з функціонуванням економічних установ, які надавали не лише організаційно-фінансову, а й безпосередню фахову підтримку для розв'язання численних проблем у цій сфері. У Західній Україні складалася система неперервної економічної освіти, здобувачами якої стали діти, юнацтво та доросле населення.

Попри регіональну специфіку, зміст підготовки вчителів до керівництва процесом виховання господарсько-економічної культури особистості мав багато спільного в Галичині, Буковині й Закарпатті, особливо за часів панування Австро-Угорщини. За міжвоєнного періоду XX ст. відбулися структурні зміни в розвитку навчальних закладів із підготовки вчителів для народних шкіл, що, зокрема, проявилася в запровадженні п'ятирічного терміну навчання в вчительських семінаріях. Це зумовило оновлення змісту освіти у вигляді нових навчальних планів, програм, навчально-методичної літератури. Адміністрація семінарій здобула право вибору навчальних програм залежно від рівня підготовки майбутніх учителів. За міжвоєнного періоду XX ст. у Польщі сформувалася складна система канікулярно-курсової підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. У широкому спектрі різнопрофільних курсів для кваліфікованих учителів задля підвищення рівня майстерності викладання в досліджуваному напрямі важливе значення мали спеціальні предметні курси з методики навчання ручних робіт. За доби Другої світової війни на окупованих

**ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ  
ДІТЕЙ, ЮНАЦТВА ТА ГОСПОДАРСЬКО-ЕКОНОМІЧНОГО ПРОСВІТНИЦТВА ДОРΟΣЛИХ  
У ЗАХІДНІЙ УКРАЇНІ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК 40-х рр. ХХ ст.)**

західноукраїнських землях не вдалося налагодити системної підготовки учителів до виховання господарської культури дітей та юнацтва у школі, за винятком території Генерального губернаторства. Відсутність фахівців із середньою та вищою освітою, які могли б працювати над піднесенням господарсько-економічної культури юнацтва та дорослих, необхідність розширювати діяльність у цій ділянці актуалізували потребу підготовки кваліфікованих кадрів на громадських засадах, яка була реалізована через систему курсів за спеціальними програмами.

Предметом подальшого розгляду стане діяльність РСУК із підготовки фахівців для забезпечення економічної освіти дітей та дорослих.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Білавич Г., Савчук Б. Свій до свого по своє: український націоналізм у Галичині та Буковині (кінець ХІХ – 1939 р.). Монографія. Івано-Франківськ: НАІР, 2020. 314 с.
2. Білавич Г. Теорія і практика виховання господарської культури учнів та дорослих у Західній Україні (друга половина ХІХ – початок 40-х рр. ХХ ст.): монографія. Івано-Франківськ: НАІР, 2015. 740 с.
3. Білавич Г., Савчук Б. Товариство “Рідна школа” (1881–1939 рр.). Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 1998. 205 с.
4. Концепція економічної освіти в гімназії та лицейі України. Київ: ТОВ “КОНВІ ПРІНТ”, 2018. 48 с.
5. Львів О. Всенародне шкільництво. *Рідна Школа*. 1927. Ч. 2–3. С. 6.
6. Методичні рекомендації щодо викладання предметів “Економіка. Підприємництво та фінансова грамотність” у 2022/2023 навчальному році. URL: <https://www.schoollife.org.ua>.
7. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5df/df0/a55.pdf>.
8. Народне шкільництво в Стрийській окрузі. *Стрийські вісті*. 1942. 19 лютого.
9. Научнѣ ваканційнѣ курсы для учительѣвъ. *Учитель*. Ужгородь, 1920. Ч. 4. С. 7.
10. Огляд шкільного життя: підсумки шкільної праці за рр. 1939–1944. *Українська школа*. 1943–1944. Ч. 1–3. С. 65–68.
11. Пенішкевич О.І. Зміст і методичне забезпечення шкільної освіти на Буковині (ХVІІІ – початок ХХ століття): навч. посіб. Чернівці: ЧНУ ім. Ю. Федьковича, 2001. 220 с.
12. Ступарик Б. Шкільництво Галичини (1772–1939). Івано-Франківськ, 1994. 144 с.
13. Фаловська І.Д., Засць Н.О., Чміль Т.В. Економічна освіта школярів у сучасній Україні. *Молодий вчений*. 2018. № 12.1 (64.1). С. 76–79.
14. Шкільництво. *Вісті УЦК*. 1943. Ч. 4 (42). С. 26; Ч. 8 (46). С. 18.

#### REFERENCES

1. Bilavych, H., & Savchuk, B. (2020). Svii do svoho po svoje: ukrainskyi natsionalizm u Halychyni ta Bukovyni (kinets XIX – 1939 r.) [One way to another: Ukrainian nationalism in Galicia and Bukovina (end of the 19th century – 1939)]. Ivano-Frankivsk, 314 p. [in Ukrainian].
2. Bilavych, H. (2015). Teoriia i praktyka vykhovannia hospodarskoi kultury uchniv ta doroslykh u Zakhidnii Ukraini (druha polovyna XIX – pochatok 40-kh rr. XX st.) [Theory and practice of economic education of students and adults in Western Ukraine (second half of the 19th century – beginning of the 40s of the 20th century)]. Ivano-Frankivsk, 740 p. [in Ukrainian].
3. Bilavych, H. & Savchuk, B. (1998). Tovarystvo “Ridna shkola” (1881–1939 rr.) [Society “Ridna shkola” (1881–1939)]. Ivano-Frankivsk, 205 p. [in Ukrainian].
4. Kontsepsiia ekonomichnoi osvity v himnazii ta litsei Ukrainy (2018). [Concept of economic education in gymnasiums and lyceums of Ukraine]. Kyiv, 48 p. [in Ukrainian].
5. Lviv, O. (1927). Vsenarodne shkilnytstvo [National schooling]. *Native School*, Vol. 2–3. p. 6. [in Ukrainian].
6. Metodichni rekomendatsii shchodo vykladannia predmetiv “Ekonomika. Pidpryemnytstvo ta finansova hramotnist” u 2022/2023 navchalnomu rotsi [Methodological recommendations for teaching the subjects “Economics. Entrepreneurship and financial literacy” in the 2022/2023 academic year]. Available at: <https://www.schoollife.org.ua> [in Ukrainian].
7. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy [Ministry of Education and Science of Ukraine]. Available at: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5df/df0/a55.pdf>
8. Narodnie shkilnytstvo v Stryiskii okruzi (1942). [Public education in the Stryi district]. *Stryi news*. February 19. [in Ukrainian].
9. Nauchni vakatsiini kursy dlia uchyteliv (1920). [Scientific vacation courses for teachers]. *Teacher*. Uzhhorod, Vol. 4. p. 7. [in Ukrainian].
10. Ohliad shkilnoho zhyttia: pidsumky shkilnoi pratsi za rr. 1939–1944 [Review of school life: results of school work for 1939–1944]. *Ukrainian school*. Vol. 1–3. pp. 65–68. [in Ukrainian].
11. Penishkevych, O.I. (2001). Zmist i metodychne zabezpechennia shkilnoi osvity na Bukovyni (XVIII – pochatok XX stolittia) [Content and methodical provision of school education in Bukovina (XIII – beginning of XX century)]. Chernivtsi, 220 p. [in Ukrainian].
12. Stuparyk, B. (1994). Shkilnytstvo Halychyny (1772–1939) [Education of Halychyna (1772–1939)]. Ivano-Frankivsk, 144 p. [in Ukrainian].
13. Falovska, I.D., Zaiets, N.O. & Chmil, T.V. (2018). Ekonomichna osvita shkoliariv u suchasni Ukraini [Economic education of schoolchildren in modern Ukraine]. *A young scientist*, Vol. 12.1 (64.1). pp. 76–79. [in Ukrainian].
14. Shkilnytstvo (1943). [Education]. *News of the UCC*, Vol. 4 (42). p. 26; Vol. 8 (46). p. 18. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 20.12.2022



“Час існує для того, щоб все не сталося відразу”.

*Альберт Ейнштейн  
один з найвизначніших фізиків ХХ століття*



**Юлія Колісник-Гуменюк**, доктор педагогічних наук,  
провідний науковий співробітник кафедри технологічної освіти  
факультету технологій та дизайну  
Українського державного університету імені М.П. Драгоманова

### ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ХУДОЖНЬОГО ПРОФІЛЮ

Необхідність підвищення професійної підготовки майбутніх викладачів зумовлена сучасними вимогами до рівня загальнонаукової та психолого-педагогічної підготовки випускників в університеті. Вихідними положенням сутності цієї підготовки є усвідомлення своєї суб'єктивності, життєвого самовизначення, розуміння "власного світу", його минулого, нинішнього і майбутнього; використання емоційних, інтелектуальних і творчих можливостей особистості; формування естетичних потреб, оцінок, смаків, що необхідно як митцю-професіоналу, так і педагогові художнього фаху; розвиток уяви й удосконалення художньої та педагогічної майстерності шляхом експериментування з новими ідеями, напрямками, технологіями, матеріалами; розширення світоглядно-культурологічного світогляду за допомогою опанування різних видів мистецтв, що можуть інтегруватися з образотворчим мистецтвом у навчально-виховному процесі закладу.

**Ключові слова:** професійна підготовка; педагогічна підготовка; художньо-педагогічна підготовка; майстерність; студент; фахівець.

**Лит. 9.**

**Yuliia Kolisnyk-Humeniuk**, Doctor of Sciences (Pedagogy),  
Leading Researcher of the Technological Education Department  
Faculty of Technology and Design  
Mykhaylo Drahomanov Ukrainian State University

### FEATURES OF THE PROFESSIONAL ART AND PEDAGOGICAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN THE ART PROFILE

The need to improve the professional training of future teachers is determined by modern requirements for the level of general scientific and psychological-pedagogical training of university graduates. Society requires initiative, activity, creativity, mobility, sociability from teachers of professional and artistic disciplines. There is a necessity for innovative teachers who direct their pedagogical skill to the formation of special activity skills that combine beliefs, knowledge and creative abilities of both teachers and students. Who are able to raise and teach a new generation of students who, after graduating from the university, are able independently to raise the level of professional training, adapt to new working conditions, solve urgent tasks of science and practice, freely navigate the constantly growing flow of information, first of all, professionally important.

Professional artistic and pedagogical training of an art teacher should be creatively directed. This is ensured by the reorientation of the cognitive and informational direction of such training to the developmental and creative one. The starting point of the essence of this training is awareness of one's subjectivity, vital self-determination, understanding of "one's own world", its past, present and future; use of emotional, intellectual and creative abilities of the teacher's personality; the formation of aesthetic needs, assessments, tastes, which is necessary for both a professional artist and an art teacher; development of imagination and improvement of artistic and pedagogical skills through experimentation with new ideas, directions, technologies, materials; expansion of the worldview and cultural worldview with the help of mastering various types of arts that can be integrated with visual arts in the educational process of the institution. In our opinion, during professional and professional-pedagogical training, the educational institution should help the student to develop and expand the acquired knowledge, skills and qualities, teach them to implement them in practice.

**Keywords:** professional training; pedagogical training; artistic and pedagogical training; mastery; student; specialist.

**Постановка проблеми.** Сучасний викладач професійно-художніх дисциплін це людина культури, яка безпосередньо впливає на духовні і моральні якості та цінності своїх вихованців, навчає та виховує; здатний готувати учнів (студентів) до життя та суспільно-професійної діяльності в природно-екологічному, політично-правовому, культурно-освітньому, інформаційному і виробничому середовищі. Тому домінантою навчально-виховного процесу у ЗВО поступово стає

підготовка викладача, спроможного усвідомлювати і реалізовувати свої компетентності. Хоча на практиці інколи із ЗВО виходять викладачі-предметники, які засвоюють лише вміння та навички образотворчої діяльності; значно менше уваги приділяється вихованню у студентів художньо-педагогічного мислення, вони не володіють інноваційними методами, не вміють застосовувати отримані знання й уміння для розв'язання конкретних педагогічних ситуацій.

**Мета статті** розглянути та проаналізувати особливості професійної художньо-педагогічної підготовки майбутніх фахівців художнього профілю у ЗВО України. Адже від належної професійно-педагогічної підготовки залежить результат майбутньої педагогічної діяльності.

Більшість вчених традиційно розглядають поняття професійної підготовки педагога як систему підготовки, що сконцентрована навколо знань фахівця. Термін “професійна підготовка” науковці визначають по-різному. Педагогічне поняття “підготовка” розглядається як “діяльність, спрямована на навчання, надання необхідних знань” [8, 202], сукупність компонентів які забезпечують формування особистості майбутнього фахівця відповідно до поставленої мети.

Професійна підготовка розуміється як поєднання змісту, структури, мети та цілей навчально-виховного процесу, шляхів й методів які сприяють у реалізації набутих знань, умінь і навичок у роботі [1, 13]. Завдяки професійній підготовці у майбутніх фахівців формуються знання, уміння, професійні якості особистості, необхідні для виконання різних функцій професійної діяльності. Професійна підготовка у ЗВО здійснюється за різноманітними організаційними формами, моделями, системами і програмами, основна мета яких спрямована на формування позитивної мотивації та залучення до активної навчально-пізнавальної діяльності, що є основою професійного саморозвитку майбутнього фахівця.

Удосконалення теоретичної та практичної педагогічної підготовки, забезпечується взаємозв'язком методологічної, професійно-етичної, дидактичної й методичної обізнаності викладачів; володінням суспільно-політичними і науковими знаннями; рівнем етичної культури; професійно важливими якостями; усвідомленням особистістю педагога змісту цих знань; формуванням загальнопедагогічних вмінь та якостей [2].

Необхідність підвищення професійної підготовки майбутніх викладачів зумовлена сучасними вимогами до рівня загальнонаукової та психолого-педагогічної підготовки випускників ЗВО. Суспільство вимагає від викладачів професійно-художніх дисциплін ініціативності, активності, креативності, мобільності, комунікабельності. Існує потреба у викладачах-новаторах, які спрямовують педагогічну майстерність на формування особливих діяльнісних умінь, що поєднують переконання, знання та творчі здібності як викладачів, так і студентів, спроможні виховувати та навчати нове покоління студентів, які після закінчення ЗВО можуть самостійно підвищувати рівень професійної підготовки, адаптуватись до нових умов праці, розв'язувати нагальні завдання науки і практики, вільно орієнтуватися в постійно зростаючому потоці інформації, передусім – професійно важливої [9, 31–33].

С. Коновець, характеризуючи професійну художньо-педагогічну підготовку викладача художнього мистецтва, наголошує на її творчому спрямуванні, що забезпечується переорієнтацією пізнавально-інформаційного спрямування на розвивально-творче. Вихідними положенням сутності цієї підготовки науковець вважає: становлення “Я-концепції” або усвідомлення своєї суб'єктивності, життєвого самовизначення, розуміння “власного світу”, його минулого, нинішнього і майбутнього; використання емоційних, інтелектуальних і творчих можливостей особистості викладача; формування естетичних потреб, оцінок, смаків, що необхідні як митцеві-професіоналу, так і педагогові художнього фаху; розвиток уяви й удосконалення художньої та педагогічної майстерності шляхом експериментування з новими ідеями, напрямками, технологіями, матеріалами; розширення світоглядно-культурологічного світогляду за допомогою опанування різних видів мистецтв, що можуть інтегруватися з образотворчим мистецтвом у навчально-виховному процесі закладу вищої освіти [4, 16]. Варто зазначити, що до моменту вступу у ЗВО в абітурієнтів уже сформований певний обсяг художніх знань, склалися ціннісні орієнтації, які однак не завжди бувають актуалізовані в їхній свідомості. На наш погляд, заклад освіти під час професійної та професійно-педагогічної підготовки має допомогти студентові розвинути вже засвоєні та розширити здобуті знання, уміння та вироблені якості, навчити реалізувати їх на практиці.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Досліджують різні підходи до підготовки майбутніх фахівців художньо-педагогічного профілю зарубіжні та українські вчені, зокрема: Н. Батечко, Г. Бал, В. Бондар, А. Вербицький, М. Джонс, М. Євтух, О. Заблоцька, А. Литвин, С. Літвінчук, Н. Мачинська, Л. Руденко, О. Овчарук, О. Пометун, В. Радкевич, О. Савченко, С. Сисоєва, М. Сноу та ін. Широке коло вітчизняних учених і фахівців-практиків у галузі педагогічної та мистецької освіти (О. Отич, В. Орлов, В. Радкевич, О. Слободян, Т. Шашкевич, Р. Шмагало та ін.) займається різноплановими дослідженнями, вивченням і впровадженням позитивного педагогічного досвіду.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Освітня система в Україні передбачає задоволення потреб особистості у здобутті професійної кваліфікації шляхом навчання в різних типах закладів освіти. Відповідно до закону “Про освіту” кожна людина має право на здобуття освіти. Реформування освіти та визнання вищої освіти України як ланки у загальносвітовому просторі, зумовили її перехід до міжнародних стандартів і побудови ступеневої освіти. В основу концепції ступеневої підготовки кадрів покладена ідея створення наскрізного переліку професій і спеціальностей шляхом реалізації багаторівневої підготовки фахівців і програм базової



## ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ХУДОЖНЬОГО ПРОФІЛЮ

вищої освіти. Це дало змогу перейти до гнучкої динамічної ступеневої системи підготовки фахівців, формування мережі ЗВО, здатної за освітніми і кваліфікаційними рівнями задовольняти вимоги й інтереси кожної особи, потреби регіонів і держави у фахівцях, зокрема педагогічних і художнього профілю.

Сучасна педагогічна освіта характеризується [5, 38–40]:

1) прагненням відповідати запитам сучасного суспільства, зважаючи на інтеграційні процеси в Європі;

2) урахуванням вимог ринку праці;

3) наявністю принципу автономізації;

4) наступністю між рівнями освіти і закладами, що готують педагогів;

5) розвитком теоретико-методологічної бази педагогічної освіти задля пошуку тенденцій і перспектив розвитку.

Водночас удосконалення системи підготовки майбутніх викладачів викликане потребою українського суспільства в особистості педагога-гуманіста, який має розвинуте педагогічне мислення, здатний до перетворювальної, конструктивної діяльності та мобільності, вільно орієнтується у педагогічних інноваціях, використовує засоби інформаційно-комунікаційних технологій, усвідомлює актуальні проблеми освіти.

Відповідно до сучасного освітнього законодавства, підготовка фахівців із професії художнього профілю відбувається за освітньо-кваліфікаційними рівнями: кваліфікований робітник, молодший бакалавр, бакалавр, магістр незалежно від підпорядкування та форм власності закладів освіти.

Особливості ступеневої освіти мистецького спрямування, згідно з нормативними положеннями, визначаються центральними органами виконавчої влади за погодженням із Міністерством освіти України. Перелік професій, а також спеціальностей, за якими здійснюється підготовка кваліфікованих фахівців з вищою освітою у закладах освіти художнього профілю, затверджує Кабінет Міністрів України. На основі інтеграції освітньо-професійних програм створена ланка ступеневої професійно-художньої освіти як комплекс державних і приватних закладів, що забезпечують організаційну та змістовну єдність, наступність і взаємозв'язок усіх рівнів професійно-художньої освіти [7, 129].

Нині ступенева система підготовки художньо-педагогічних фахівців в Україні охоплює навчальні заклади всіх рівнів: училища, коледжі, інститути, академії, університети. Кожен заклад в обов'язковому порядку проходить процедуру ліцензування освітніх послуг, акредитації освітніх програм. Під час прийому до мистецького ЗВО, окрім вступних іспитів, проводиться творчий конкурс, мета якого – оцінювання здібностей абітурієнтів до художньої діяльності за обраним напрямом.

Системна підготовка викладачів із різних царин художньо-естетичної діяльності відображає низку особливостей художньо-педагогічної освіти. Її генеза свідчить, що проблема підготовки викладачів професійно-художніх дисциплін перебуває в діалектичній залежності від історичних особливостей розвитку суспільства, необхідності формування у певний період естетичної культури, як однієї зі складових професійної підготовки викладача. Ці аспекти відображені, зокрема, в Концепції професійно-художньої освіти [6, 44].

Становлення освітньої вертикалі “школа – ЗПТО – ЗВО” забезпечує послідовне формування особистості художника-професіонала. Водночас це створює певні проблеми для реформування освітньої структури і впровадження нових напрямів, спеціальностей, кваліфікацій. Створення та застосування ступеневої форми освіти передбачає: утворення нових за формою та змістом нормативних документів; планування навчального процесу відповідно до Державного стандарту; підсилення мотивації до навчання за допомогою рейтингової системи оцінювання знань і вмінь; розроблення критеріїв оцінювання; інтегрування навчальних планів і програм, нормативних документів Держстандарту; опрацювання і застосування інноваційного педагогічного досвіду, інтерактивні методики художньо-педагогічної освіти; написання науково-методичних праць; проведення конференцій, семінарів, виставок з окремих проблем мистецтва; співпраця з вітчизняними і зарубіжними фахівцями, фондами, мистецькими закладами; стажування викладачів та обмін студентами, аспірантами, докторантами.

У закладах вищої освіти нині здійснюється підготовка фахівців з основних видів образотворчого мистецтва (живопис, скульптура, графіка), декоративного мистецтва, дизайну, архітектури, реставрації творів мистецтва, мистецтвознавства й арт-менеджменту.

Зі спеціальності “образотворче мистецтво” та “реставрація творів мистецтва” здійснює підготовку фахівців Національна академія образотворчого мистецтва і архітектури – єдиний в Україні ЗВО, що має академічний напрям підготовки з живопису, графіки, архітектури, скульптури, театрално-декоративного мистецтва, реставрації творів мистецтва, арт-менеджменту та мистецтвознавства. Львівська національна академія мистецтв (ЛНАМ) здійснює професійну підготовку зі спеціальності “декоративне мистецтво”, а також з образотворчого мистецтва, дизайну, реставрації, музеєзнавства, пам'яткознавства і менеджменту соціокультурної діяльності. Діє також Інститут прикладного та декоративного мистецтва в м. Косів Івано-Франківської обл. Одним із перших приватних українських ЗВО в Україні, який навчає студентів зі спеціальності “дизайн” (дизайн інтер'єру, меблів, промислових виробів, ландшафту,

## ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ХУДОЖНЬОГО ПРОФІЛЮ

одягу й аксесуарів, зачісок і макіяжу, візажу, комп'ютерної графіки та реклами, веб-дизайн, дизайн поліграфії, фітодизайн і флористика) Інститут мистецтв, художнього моделювання та дизайну імені Сальвадора Далі (м. Київ). Кожна зі спеціальностей сфери мистецтва та культури має відповідні кваліфікаційні рівні й завершується науковим ступенем кандидата й доктора наук / мистецтв, для цього в закладах діє аспірантура й докторантура. До особливостей підготовки мистецьких напрямів належить асистентура-стажування. Ця специфічна форма післядипломного навчання за статусом частково відповідає аспірантурі [3].

Однак зазначимо, що психолого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців у цих закладах перебуває на вкрай низькому рівні. Наприклад, у ЛНАМ на бакалаврському рівні в нормативній частині навчального плану (набір 2017 р.) з підготовки фахівців за спеціальністю 023 “Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація” у циклі гуманітарної підготовки передбачено лише 90 год. (3 кредити ECTS) із курсу “Педагогіка”; на магістерському рівні за цією спеціальністю в нормативній частині в циклі професійної та практичної підготовки передбачено лише 90 год. (3 кред.) з “Методики викладання спецдисциплін” і 90 год. (3 кред.) з “Педагогічної практики”.

Значно краща справа з підготовки викладачів художнього профілю на художньо-графічних факультетах (художньо-графічних відділеннях або профільних кафедрах інститутів / факультетів мистецтв) педагогічних закладів вищої освіти, зокрема в Київському університеті імені Бориса Грінченка, Південноукраїнському національному педагогічному університеті ім. К.Д. Ушинського (м. Одеса), Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка, Центральноукраїнському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка (м. Кропивницький) та ін. Підготовка відбувається зі спеціальностей 011 “Освітні, педагогічні науки” (за спеціалізаціями “образотворче мистецтво”, “дизайн”, “декоративне мистецтво”), а також 015 “Професійна освіта (за спеціалізаціями)” (“дизайн”, “художньо-графічна творчість”, “художні вироби з дерева” та ін.).

Зокрема, в Київському університеті імені Бориса Грінченка на бакалаврському рівні в нормативній частині навчального плану (набір 2017 р.) з підготовки фахівців із спеціальності 023 “Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація” у циклі “Формування спеціальних (фахових, предметних) компетентностей” передбачено 180 год. (6 кредити ECTS) із курсу “Педагогіка та психологія”, 180 год. (6 кред.) із курсу “Методика навчання образотворчих дисциплін” і 180 год. (6 кред.) “Виробничої (педагогічної) практики” (Додаток Г 2); на магістерському рівні за цією спеціальністю в разі

вибору додаткової спеціалізації “Педагогіка вищої школи” передбачено 180 год. (6 кред.) із курсу “Педагогіка та психологія вищої школи”, 180 год. (6 кред.) із курсу “Теорія та методика викладання фахових дисциплін” і 270 год. (9 кред.) “Виробничої (асистентської / без відриву) практики”.

В окремих закладах психолого-педагогічна підготовка майбутніх викладачів художнього профілю ще більш ґрунтовна. Наприклад, у ТНПУ імені Володимира Гнатюка вони вже під час бакалаврату як нормативні вивчають: “Історію педагогіки”, “Педагогіку”, “Педмайстерність”, “Психологію”, “Методики викладання образотворчого мистецтва”, “Педагогічний малюнок”, проходять “Педагогічну практику” і “Педагогічну практику в літніх таборах відпочинку”; як вибіркові – “Етику і психологію сімейного життя”, “Методики виховної роботи в оздоровчих літніх таборах”, “Освітні технології”, “Психологію художньої творчості”.

За структурою професійна підготовка майбутніх викладачів професійно-художніх дисциплін складається, як і в усіх ЗВО, з інваріантної та варіативної частин, в основі якої – спеціальна підготовка. Впродовж останніх 25 років навчальні плани неодноразово змінювалися як структурно, так і за наповненням (переліком дисциплін), а також за обсягом часу та співвідношенням курсів. Унаслідок цього, на жаль, навчання майбутніх викладачів професійно-художніх дисциплін відбувається по-різному. Зокрема, в різних закладах навчальні курси організовані за такими абсолютною відмінними варіантами блоків (циклів) освіти:

– для бакалаврату – гуманітарна, фундаментальна, професійна та практична підготовка; гуманітарна та соціально-економічна, професійна та практична, професійно орієнтована, вільного вибору студентів; теоретико-методологічна, психолого-педагогічна, науково-дослідна підготовка тощо;

– для магістратури – загальна, професійна, вибіркова; гуманітарна, фундаментальна, професійна та практична підготовка; гуманітарна, природничо-наукова, професійна та практична підготовка; формування спеціальних (фахових, предметних) компетентностей, вибір спеціалізації “Педагогіка вищої школи”.

При цьому психолого-педагогічні дисципліни в різних закладах відносять до інших блоків і, на жаль, часто це загальнонаукова або гуманітарна, а не професійна та практична підготовка. Інколи ці дисципліни повністю належать до вибіркових. Особливо дивно, коли таке відбувається на магістерському рівні вищої освіти, одне з провідних завдань якого – дати фахівцю будь-якого профілю педагогічні компетентності. У деяких закладах художнього профілю на бакалавраті ми спостерігали повну відсутність психологічних і педагогічних дисциплін у нормативній частині навчального плану.

## ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ХУДОЖНЬОГО ПРОФІЛЮ

**Висновки.** Професійна підготовка викладачів професійно-художніх дисциплін має на меті навчання педагогічних кадрів у галузі теорії та практики викладання образотворчого мистецтва в загальноосвітній, профільній і вищій школі, а також системі додаткової освіти. Навчально-виховний процес спрямований на гармонійний розвиток сукупності потенційних здібностей студентів. Область професійної діяльності випускника: освіта, соціальна сфера, культура. Фахівець, який отримав кваліфікацію “Магістр педагогічної освіти” за магістерською програмою “Образотворче мистецтво”, має бути готовим здійснювати навчання і виховання учнів з урахуванням специфіки навчального предмету, сприяти соціалізації, формуванню загальної культури особистості, свідомого вибору професії та освітніх програм; застосовувати інноваційні технології та методи навчання, забезпечувати рівень підготовки учнів, який відповідає вимогам державного освітнього стандарту, усвідомлювати необхідність дотримання прав і свобод учнів, передбачених законом України; брати активну участь у роботі методичних об’єднань і в інших формах методичної роботи; здійснювати зв’язок із батьками; виконувати правила внутрішнього трудового розпорядку, техніки безпеки. Здобувач має вести наукову роботу та захистити дисертацію. Заняття будуються за курсовою системою і визначеним навчальним планом. З усіх предметів складаються іспити або заліки, а також загальний магістерський іспит, після чого захищається дипломна робота.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Голобородько Є.П. Окремі сучасні складові професіоналізму викладача вищої школи. *Професіоналізм викладача вищої школи: Освітні технології (до 90-річчя заснування Миколаївського державного університету)*: матер. міжнарод. наук.-практ. конф. 2004. С. 38–43. Миколаїв.
2. Колісник-Гуменюк Ю.І. Система професійно-педагогічної підготовки викладачів професійно-художніх дисциплін у закладах вищої освіти: монографія. 2020. Львів: ЛА “Піраміда”, 515 с.
3. Колісник-Гуменюк Ю.І. (2019). Педагогічна творчість – як пошукова діяльність викладача. *Молодь і ринок*. 2019. № 8. С. 106–109.
4. Коновець С.В. Підготовка вчителя образотворчого мистецтва: метод. посіб. для студ. пед. навч. закл. Рівне: Агенція Місо. 2002. 75 с.
5. Махія Н.В. Педагогічна освіта у Німеччині: історія та сучасність: методичний посібник. Черкаси: Вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького. 2008. 64 с.

6. Радкевич В.О. Концепція професійно-художньої освіти. *Професійно-технічна освіта*. № 2. 2000. С. 43–47.

7. Радкевич В.О. Ступенева професійно-художня освіта в Україні як педагогічна система. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. Київ, 2001. Вип. III. С. 121–130.

8. Радул В.В. (ред.). Соціолого-педагогічний словник. Київ, 2004. 304 с.

9. Шапран О.І. Сучасні підходи до проблеми інноваційної підготовки майбутнього вчителя. *Рідна школа*. № 9. 2007. С. 31–33.

### REFERENCES

1. Holoborodko, E.P. (2004). Okremi suchasni skladovi profesionalizmu vykladacha vyshchoyi shkoly [Separate modern components of the professionalism of a higher school teacher]. *Professionalism of a teacher of a higher school: Educational technologies (to the 90th anniversary of Mykolaiv State University)*: Proceedings of international scient. and pract. conf. (pp. 38–43). Mykolayiv. [in Ukrainian].
2. Kolisnyk-Humeniuk, Yu.I. (2020). Systema profesiyno-pedahohichnoyi pidhotovky vykladachiv profesiyno-khudozhnikh dystsyplin u zakladakh vyshchoyi osvity [System of professional and pedagogical training of teachers of professional and artistic disciplines in institutions of higher education]. *Monograph*. Lviv, 515 p. [in Ukrainian].
3. Kolisnyk-Humeniuk, Yu.I. (2019). Pedahohichna tvorchist – yak poshukova diyalnist vykladacha [Pedagogical creativity as a searching activity of a teacher]. *Youth and market*. No. 8. pp. 106–109. [in Ukrainian].
4. Konovets, S.V. (2002). Pidhotovka vchytelya obrazotvorchoho mystetstva [Fine art teacher training]: method. manual for students of pedagogy education institutions. Rivne, 75 p. [in Ukrainian].
5. Makhynya, N.V. (2008). Pedahohichna osvita u Nimechyni: istoriya ta suchasnist [Pedagogical education in Germany: history and modernity]. *Methodical textbook*. Cherkasy, 64 p. [in Ukrainian].
6. Radkevych, V.O. (2000). Kontseptsiya profesiyno-khudozhnoyi osvity [The concept of professional art education]. *Vocational and technical education*. No. 2. pp. 43–47. [in Ukrainian].
7. Radkevych, V.O. (2001). Stupeneva profesiyno-khudozhnya osvita v Ukrayini yak pedahohichna systema [Undergraduate professional art education in Ukraine as a pedagogical system]. *Continuous professional education: theory and practice*. Kyiv, Vol. III. pp. 121–130. [in Ukrainian].
8. Radul, V.V. (Ed.). (2004). Sotsiolooho-pedahohichnyy slovnyk [Sociological and pedagogical dictionary]. Kyiv, 304 p. [in Ukrainian].
9. Shapran, O.I. (2007). Suchasni pidkhody do problemy innovatsiynoi pidhotovky maybutnioho vchytelya [Modern approaches to the problem of innovative training of future teachers]. *Native school*. No. 9. pp. 31–33. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 05.01.2023



**Володимир Ковальчук**, доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри фундаментальних дисциплін початкової освіти  
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

### РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті висвітлено проблему практичної підготовки майбутнього вчителя. Проаналізовано роль педагогічної практики в навчально-виховному процесі підготовки студентів педагогічних спеціальностей як їхнє професійне випробування. Показано, що педагогічна практика є важливим чинником у формуванні самооцінки професійно важливих якостей, усвідомлення себе у ролі майбутнього педагога.

Педагогічна практика є феноменом, початковим у порівнянні з педагогічною теорією, а педагогічна теорія – відображення та інструмент перетворення педагогічної практики. Взаємозв'язок педагогічної теорії і педагогічної практики як складових більш загального феномена – педагогічної дійсності – має специфічне вираження на особистісному рівні, в процесі професійної підготовки.

Залучення студентів до професійної діяльності завдяки співпраці викладачів і студентів у процесі педагогічних практик у загальноосвітніх школах та інших освітніх установах виконує завдання формування індивідуальності, творчої продуктивної діяльності професіонала і включає в себе: професійну адаптацію молодих спеціалістів; формування індивідуального стилю діяльності вчителя і професійної майстерності; розвиток якостей професійної діяльності і компетентності, умінь професійного самоаналізу. Результатом цього процесу є підвищення рівня професійного вдосконалення студентів у підготовці до майбутньої педагогічної діяльності.

**Ключові слова:** педагогічна практика; професійна підготовка; майбутній педагог; студент-практикант; навчально-виховна діяльність.

**Літ. 15.**

**Volodymyr Kovalchuk**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,  
Head of the Fundamental Disciplines of Primary Education Department,  
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

### THE ROLE OF PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHER

The article highlights the problem of practical training of future teachers. The role of pedagogical practice in the educational process of training students of pedagogical specialties as their professional test is analyzed. It is shown that pedagogical practice is an important factor in the formation of self-assessment of professionally important qualities, self-awareness in the role of a future teacher. Pedagogical practice is the initial phenomenon in relation to pedagogical theory, and pedagogical theory is a reflection and a tool for transforming pedagogical practice. The relationship between pedagogical theory and pedagogical practice as components of a more general phenomenon – pedagogical reality – has its specific expression at the personal level, in the process of professional training. Involvement of students into professional activities thanks to the cooperation of teachers and students in the process of pedagogical practices in secondary schools and other educational institutions fulfills the task of forming individuality, creative and productive activity of a professional and includes: professional adaptation of young specialists; formation of the teacher's individual style of activity and professional skills; development of the qualities of professional activity and competence, the ability of professional introspection. The result of this process is an increase in the level of professional improvement of students in preparation for future teaching activities.

**Keywords:** pedagogical practice; professional training; future teacher; trainee student; educational activity.

**Постановка проблеми.** Якісна практична підготовка – альфа і омега ефективності світоглядно-методологічної підготовки вчителя. Практичні ж навички – практичний світоглядно-методологічний характер майбутнього педагога – формуються лише в безпосередній практичній діяльності в школі та в інших навчальних та виховних закладах, серед дітей, молоді і студентів. На жаль, теоретичне осмислення проблеми педагогічної практики у сучасній педагогічній науці залишається у зародковому стані. Так, поняттю “педагогічна практика” не знайшлося місця і в недавно

виданому (2001) “Педагогічному словнику”, а також в ювілейному виданні АПН України “Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні” 1992–2002”.

Проте вимоги, які висуваються перед сучасним вчителем Державною національною програмою “Освіта” (Україна ХХІ ст.), Законом “Про освіту”, Національною доктриною розвитку освіти України у ХХІ ст., Державною програмою “Вчитель”, потребують оволодіння сучасними технологіями навчання, навичками майстерності у предметній галузі, виховання потреби систематично поновлювати знання та творчо їх застосовувати у практичній діяль-

## РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ

ності, розвитку індивідуальних здібностей учителів. Ці всі професійні уміння та навички повинні формуватися на стадії професійного навчання майбутнього вчителя, а перші спроби їх втілення у життя дає педагогічна практика ще під час навчання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Кожен вчитель відповідає за якість навчання та виховання учнів. Успіху в цій справі він може досягнути лише за умов, коли усі свої професійні обов'язки виконує творчо, постійно шукаючи ефективні форми та методи розв'язання педагогічних завдань. На творчий характер педагогічної діяльності звертали увагу багато видатних педагогів минулого – Я. Коменський, І. Песталоцці, К. Ушинський, П. Блонський, С. Шацький, А. Макаренко, В. Сухомлинський та педагоги і психологи сучасності Б. Гершунський, В. Загвязинський, В. Кан-Калик, В. Краєвський, Н. Кузьміна, Н. Нікандров, В. Сластенін та інші. Так, П. Блонський в роботі “Завдання та методи нової народної школи” писав, що “в школі має бути більше простору для особистої творчості вчителя: точно регламентована програма, підручник та питально-відповідальна форма навчання знеособлює вчителя. Перетворимо ж уроки в спільне життя вчителя з дітьми... нехай наша нова школа думки, людяності та поезії для дитини стане школою, що повна людського життя та живої культурної творчості для вчителя” [3]. Можна наводити чимало висловлювань з приводу необхідності творчості в навчанні. Усі вони підтверджують, що творчість завжди означає появу чогось нового.

**Мета статті** – аналіз можливості підвищення якості підготовки студентів до самостійного і творчого виконання основних професійних функцій вчителя в умовах сучасної школи, формування професійно значущих якостей особистості майбутнього фахівця.

**Виклад основного матеріалу.** Саме поняття “практика” є об'єктом дослідження у філософії, семіотиці, педагогіці та інших науках. Практика розглядається як матеріальна, почуттєво-предметна цілеспрямована діяльність людини, критерій істинності результатів пізнання [10]. У Законі України “Про вищу освіту” фігурує формулювання “практична підготовка”. Воно подається як форма організації навчального процесу разом з навчальними заняттями, самостійною роботою та контрольними заходами [1]. Отже, педагогічна практика розглядається як логічне продовження теоретичного навчання, у процесі якого студенти вивчають основний зміст і проблеми науки, яка буде закладена в основу їх професійної діяльності, оволодівають методами дослідження та формами впровадження науки в практику. Для вчителя теоретичне навчання складається з вивчення суспільних наук, дисциплін психолого-педагогічного циклу та науки, основи якої

він буде викладати у закладі освіти залежно від конкретної спеціальності.

Педагогічна практика у ЗВО слугує сполучною ланкою між теоретичним навчанням студента та його майбутньою роботою в школі. Оволодіння педагогічною діяльністю та формування готовності до неї можливі лише при взаємопроникненні та взаємозумовленості теоретичної і практичної підготовки майбутнього вчителя: жоден компонент педагогічної діяльності та готовності до неї неможливо сформувати лише у навчальній аудиторії. Це можливо зробити лише у процесі безпосереднього спілкування з дітьми, реального розв'язання педагогічних завдань, що виникають. У процесі педагогічної практики не тільки відбувається перевірка теоретичної і практичної підготовки студентів до самостійної роботи, вона охоплює усі компоненти педагогічної діяльності: конструктивну діяльність (відбір та композицію навчального матеріалу, планування та побудову педагогічного процесу, своїх дій та дій учнів, проєктування навчально-матеріальної бази педагогічного процесу), організаторську діяльність (виконання системи дій, спрямованих на включення учнів до різних видів діяльності, створення колективу й організацію спільної діяльності) та комунікативну діяльність (встановлення педагогічно доцільних стосунків педагога з вихованцями, іншими педагогами школи, представниками громадськості, батьками) [9].

Під час педагогічної практики реалізується низка важливих завдань.

Основними завданнями педагогічної практики є: виховання професійно значущих якостей особистості вчителя; виховання стійкого інтересу та любові до професії вчителя; закріплення, поглиблення і збагачення суспільно-політичних, психолого-педагогічних та спеціальних знань в процесі їх використання при виконанні конкретних педагогічних завдань; формування і розвиток професійних вмінь та навичок; ознайомлення зі станом навчально-виховної роботи в загальноосвітній школі, з педагогічним досвідом вчителів та методистів [6]; організація взаємодії та спілкування з учнями, вивчення їх індивідуальних і вікових особливостей; вироблення творчого, дослідницького підходу до педагогічної діяльності; набуття навичок аналізу результатів своєї праці [8]; формування у студентів інтересу до науково-дослідницької роботи, вмінь застосовувати методи психолого-педагогічних досліджень; розвиток професійної культури; вироблення основ володіння педагогічними технологіями та педагогічною технікою; розвиток потреби в педагогічній самоосвіті та постійному самовдосконаленні; профдіагностика придатності до обраної професії тощо.

У системі підготовки майбутнього вчителя та становлення його світогляду педагогічна практика

## РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ

виконує різні функції та відповідає певним педагогічними принципами. Найчастіше виокремлюють навчальний, виховний, комплексний та творчий характер педагогічної практики [5]. Наводяться також інші її складові, які часто називають педагогічними принципами, серед них: зв'язок з життям; відповідність змісту та організації вимогам, що висуваються до школи і вчителя; систематичність, безперервність, ускладнення змісту та методів організації від курсу до курсу; зв'язок з теоретичними курсами; перспективність планування підпрактики, опора на активність студентів, поєднання керівництва з наданням їм необхідної самостійності та створенням ситуації реальної відповідальності за доручені ділянки виховної роботи з дітьми; контроль за діяльністю студентів та її оцінка, заснована на використанні ЗВО і базою практики єдиних критеріїв; диференціація завдань практики; раннє включення студентів у педагогічну діяльність, розчленованості педагогічних дій з метою оволодіння окремими прийомами, вміннями; органічна єдність вправ, які змодельовані в аудиторних умовах, і практики роботи в школі; оперативний контроль тощо [11].

Розглянемо більш детально ключові аспекти педагогічної практики.

Передовсім, педагогічна практика має навчальний або навчально-пізнавальний характер і є важливою ланкою в системі вищої педагогічної освіти. Педагогічна практика доповнює і збагачує теоретичну підготовку студентів, створює можливості для закріплення і поглиблення отриманих знань, використання теоретичних положень фахових дисциплін для розв'язання практичних задач. Вона має навчити майбутніх педагогів глибоко аналізувати ситуації, що виникають, застосовувати загальні закономірності педагогіки, психології, фізіології та інших наук до конкретних обставин навчання і виховання. У процесі практики більшою мірою створюються умови для інтеграції соціальних, психолого-педагогічних та спеціальних знань. Якщо в процесі теоретичного навчання соціальні, психолого-педагогічні та спеціальні дисципліни вивчаються окремо, то в практичній роботі з навчання та виховання дітей знання з цих дисциплін перекладаються на мову практичних дій, на цілеспрямоване розв'язання конкретних практичних завдань. Такий синтез знань створює цілісне всебічне уявлення про педагогічний процес та педагогічні явища. Ці знання стають життєво необхідними, особистісно значущими, набувають практичного змісту, тому що сама практична діяльність змушує шукати відповіді на питання про завдання, зміст, форми і методи навчально-виховної роботи, що виникають постійно [2].

Під час педагогічної практики відбувається процес формування основних умінь та навичок, тобто знань у дії, результатів їх застосування у практичній діяльності; формування педагогічної свідомості,

яка з площини ідеальних уявлень переходить у систему реальних установок та поглядів майбутнього вчителя. Студент-практикант спостерігає і аналізує різні сторони навчально-виховного процесу, вчиться проводити уроки, позакласні та позашкільні заняття, здійснювати виховну роботу з дітьми. Те, що приємно та легко здійснювати під час теоретичної підготовки та імітаційних тренінгів, зовсім інакше реалізується у безпосередньому спілкуванні з дітьми при розв'язанні тих чи тих педагогічних проблем. Тобто оскільки діяльність студентів у період практики є аналогом професійної діяльності вчителя, адекватна до змісту та структури педагогічної діяльності, організується за реальних умов школи, педагогічна практика сприяє адаптації студента до майбутньої професійної діяльності.

Під час педагогічної практики важливо оволодіти основними професійними вміннями в галузі дидактичних, конструктивних, організаторських, комунікативних та дослідницьких функцій. Студенти-практиканти мають визначати конкретні навчально-виховні завдання з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів, соціально-психологічних особливостей колективу; вивчати особистість школяра та колектив учнів з метою діагностики і проектування їх розвитку та виховання; здійснювати планування навчальної, позакласної роботи з предмету та виховної роботи; використовувати різноманітні форми і методи організації навчально-пізнавальної, творчої, суспільної, ігрової діяльності учнів; спостерігати за навчально-виховною роботою, аналізувати і коректувати її [2]. Також педагогічна практика виробляє вміння спілкування, організації педагогічного процесу як співробітництва та взаємодії з учнями, вчителями, батьками та іншими особами, що беруть участь у вихованні дітей; вміння організовувати навчальний матеріал як систему пізнавальних завдань, здійснювати міжпредметні зв'язки, формувати загальнонавчальні й спеціальні вміння та навички; самоосвітні вміння та навички [12] тощо.

Навчальний характер педагогічної практики у багатьох випадках безпосередньо пов'язаний з рівнем її організації та керівництва. В організації практики не можна допускати крайнощів – ані надмірної опіки студента-практиканта з боку керівників, ані його повного звільнення від допомоги та контролю. Ефективність навчального характеру педагогічної практики часто визначається рівнем взаємодії вузу та школи, співдружністю вчених, методистів та педагогічного колективу, мірою застосування у цій праці нових досягнень науки та передового педагогічного досвіду [10].

Не менш важливим є виховний характер педагогічної практики, причому вона виховує: по-перше, професійно значущі якості особистості вчителя, серед яких педагогічна ерудиція, педагогічне мисле-

## РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

ння, інтуїція, здатність до імпровізації, педагогічного оптимізму та педагогічної рефлексії; по-друге, потреби у педагогічній самоосвіті; по-третє, інтерес і любов до професії вчителя.

Педагогічна практика – це перша серйозна перевірка готовності майбутнього вчителя присвятити своє життя справі навчання та виховання підрастаючого покоління. Видатний вітчизняний педагог В. Сухомлинський у праці “Сто порад учителям” писав: “Перевірте, випробуйте себе... переконайтеся, що кожна дитина – цілий світ, неповторний і своєрідний. Якщо цей світ відкриється перед вами, якщо в кожній дитині ви відчуєте її індивідуальність, якщо у ваше серце постукають радощі й прикрощі кожної дитини й відзвучать вашими думками, турботами, тривогами, – сміливо вибирайте своєю професією благородну вчительську працю...” [15]. Лише за умов, максимально наближених до майбутньої професійної діяльності, можна по-справжньому перевірити наявність педагогічного покликання. “Якщо ж чотири десятки дітей здадуться вам похмуро одноманітними, якщо ви з трудом запам’ятовуєте їхні обличчя й імена, якщо кожна пара дитячих очей не розповість вам чогось глибоко особистого, неповторного, – сім раз, як кажуть, подумайте, а потім вирішуйте, чи бути вам учителем” [15], продовжує свою думку видатний педагог. А завершує цю думку Сухомлинський порадою для молодих у сковородинівській традиції “сродності”: “якщо праця не дає вам радості, йдіть зі школи, знайдіть улюблену справу. Інакше роки праці стануть для вас пеклом” [15].

Дійсно, лише на практиці студент може оцінити свій емоціональний стан при спілкуванні з дітьми, вчителями, адміністрацією, батьками, визначитися наскільки правильно він обрав для себе сферу діяльності, виявити міру співвіднесення особистих якостей з професією вчителя. Очевидно, що з усіх форм організації навчальної роботи саме педагогічна практика найбільш сильно впливає на формування особистості вчителя. Під час проходження практики до виховного впливу ЗВО додається вплив педагогічного колективу школи і, головне, учнів, у безпосередньому спілкуванні з якими перебуває студент-практикант. Психолог Н. Кузьміна у своїй роботі “Нариси психології труда вчителя” відзначає: “До педагогічної практики в основному відбувається засвоєння студентами теоретичних знань, психології, педагогіки та методик. Знання стають переконаннями, коли людина навчається застосовувати їх на практиці і коли в процесі цього застосування вона приходять до висновків, які спочатку засвоїла з теорії” [4].

Під час педагогічної практики починається формування і соціальної та професійної позиції педагога, яке буде продовжуватися протягом усієї професійної діяльності. Позиція педагога як система інтелек-

туальних, вольових та емоційно-оцінних ставлень до світу, педагогічної дійсності та педагогічної діяльності, визначається, з одного боку, тими вимогами, очікуваннями та можливостями, які надає йому суспільство, з іншого – діють внутрішні джерела активності: мотиви, цілі, ціннісні орієнтації, світогляд, ідеали. Саме під час практики затверджується професійно-педагогічна спрямованість особистості майбутнього вчителя, яка складається з інтересу до професії, педагогічного покликання, професійно-педагогічних намірів та прихильностей [7]. Основою цієї спрямованості є інтерес до професії вчителя, який виражається у позитивному емоційному ставленні до дітей, батьків, педагогічної діяльності загалом та конкретних її видів, у прагненні до оволодіння педагогічними знаннями та вміннями. Інтерес до професії може сформуватися задовго до початку будь-якої теоретичної та практичної діяльності, а педагогічне покликання як прихильність, що виростає з усвідомлення здатності до педагогічної справи, може виявитися лише за умов включення майбутнього вчителя в реальну навчально-виховну діяльність, яка відбувається під час практики. Основу педагогічного покликання складає любов до дітей. Саме ця якість є передумовою для цілеспрямованого саморозвитку багатьох професійно значущих якостей, які характеризують професійно-педагогічну спрямованість вчителя.

**Висновки.** Отже, педагогічна практика сприяє процесу самовиховання та самоосвіти. Уперше в житті людина усвідомлює соціальну відповідальність за виховання дітей, розвиває у собі прагнення до пізнання та формування особистості дитини, до пошуку і широкого використання різноманітних засобів підвищення ефективності навчання та виховання. Лише завдяки самовихованню в особистості розвиваються такі якості, як педагогічний обов’язок, відповідальність та самовідданість як вищий прояв педагогічного обов’язку. Взаємостосунки вчителя з колегами, батьками та дітьми на основі усвідомлення професійного обов’язку та відповідальності складають сутність педагогічного такту. Особливо виразно педагогічний такт проявляється у контрольно-оцінній діяльності педагога, де вкрай важливі особлива уважність та справедливість як своєрідне мирило об’єктивності вчителя, рівня його моральної вихованості.

Таким чином, “принцип єдності навчання, виховання та розвитку учнів на кожному уроці і у кожного вчителя” [13] має виховатися з перших спроб педагогічної діяльності, які здійснюються під час практики. Ефективність його реалізації залежить від вміння використовувати вчителем зв’язок з життям, теорії з досвідом та спостереженням учнів, тобто вміння вчителя дохідливо, грамотно та ненав’язливо використовувати фактичний матеріал підручника, преси, радіо, телебачення, художніх і пуб-

## РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

ліцистичних творів. Крім спеціальних предметних знань, на кожному уроці учні мають засвоїти ідеали суспільної моралі, які в майбутньому стануть нормою їх життя та поведінки.

Науковий характер педагогічної практики містить принаймні три аспекти. По-перше, він передбачає використання в її організації найновіших досягнень педагогіки та психології вищої і середньої школи, а також інших наук. По-друге, під час практики виробляється вміння студентів здійснювати дослідницьку роботу. Це проведення психологічного аналізу уроку, всебічне вивчення класного колективу і особистості учня із застосуванням соціометричних та інших соціально-психологічних методик, виконання дослідницьких завдань з методики навчання, підготовка доповідей, рефератів, збір матеріалу для курсових та дипломної роботи, а також проведення педагогічного експерименту у межах дипломних робіт. По-третє, за сучасних умов, що швидко змінюються, студенти повинні уміти осмислювати ідеї, що закладені у педагогічному досвіді, творчо використовувати їх у своїй педагогічній практиці.

За умов урахування наукового характеру педагогічна практика будується так, щоб водночас забезпечити її високий рівень та відповідність змісту практики рівню підготовки студентів, їх пізнавальним можливостям.

Усе це зумовлює комплексний характер педагогічної практики, який передбачає здійснення міжпредметних зв'язків суспільно-політичних, психолого-педагогічних та спеціальних дисциплін [14] та єдність навчальної та позакласної роботи. Отже, в процесі проходження практики студенти-практиканти, з одного боку, навчаються самі під керівництвом вузівських викладачів, з іншого – виконують всі види професійної і суспільної діяльності вчителя – проводять навчальні заняття, виконують обов'язки класного керівника, здійснюють позакласну роботу з учнями, співпрацюють з батьками учнів та педагогічним колективом школи.

Ключовою складовою педагогічної практики є її творчий характер.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України про вищу освіту від 17 січня 2002 р. № 2984. III-ІІ. Відомості Верховної Ради України. 2002. № 20. ст. 134. С. 506–536.
2. Авдіянц Г. Формування освітянської інтелігенції в духовному просторі України. *Рідна школа*. 2002. № 10. С. 34–35.
3. Бичко А.К., Бичко І.В. Феномен української інтелігенції. Дрогобич, 1997.
4. Крицька Л.В. Громадянське виховання учнів у світлі Конституції України. *Рідна школа*. 1997. № 3/4. С. 29–33.
5. Міжнародні науково-практичні читання: "Цінності у вихованні підростаючого покоління: проблеми, пошуки, перспективи" (Київ, 20–21 листопада 1996 р.): добірка статей. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 1.

6. Мороз І.В., Ярошенко О.Г. Педагогічна практика студентів у загальноосвітніх навчальних закладах. *Навчальний посібник*. Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. 90 с.

7. Пащенко М.І. Формування гуманістичного світогляду майбутнього вчителя в процесі навчання та виховання. Матеріали всеукр. наук.-практ. конф. "Формування гуманістичного світогляду вчителя". Київ: Наук. світ, 2001. С. 49.

8. Педагогічна практика: програма та методичні рекомендації для студентів, вчителів шкіл, методистів-керівників педагогічної практики. Харків: ХДУ, 1990. 109 с.

9. Педагогічна майстерність / За ред. І.А. Зязюна. Київ: Вища школа, 1997. 349 с.

10. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія / За ред. С.О. Сисосевої. Київ: ВІПОЛ, 2001. С. 9.

11. Перспективні освітні технології: наук.-метод. посіб. / За ред. Г.С. Сазоненко. Київ: Гопак, 2000. 560 с.

12. Пивовар Н.М., Савельєва Н.М. Формування професійного ідеалу студентів – майбутніх вчителів початкових класів на заняттях з педагогічної майстерності. Матеріали всеукр. наук.-практ. конф. "Підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах нової структури і змісту початкової освіти". Полтава, 2001. С. 40.

13. Стельмахович М. Концепція реформування педагогічної науки в Українській державі. *Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції*. Київ, 1997. С. 137–140.

14. Ступарик Б. Українська національна школа: нова парадигма вартостей. *Галичина*. 1998. № 1. С. 139.

15. Сухомлинський В.О. Сто парад учителю. Київ: Рад. школа, 1988. 304 с.

### REFERENCES

1. Zakon Ukrainy pro vyshchu osvitu vid 17 sichnia 2002 r. № 2984. III-II [Law of Ukraine on Higher Education of January 17, 2002 No. 2984. III-II]. Information of the Verkhovna Rada of Ukraine. 2002. No. 20. art. 134. pp. 506–536 [in Ukrainian].
2. Avdiants, H. (2002). Formuvannia osvitiianskoi inteli-hentsii v dukhovnomu prostori Ukrainy [Formation of educational intelligentsia in the spiritual space of Ukraine]. *Native school*. No. 10. pp. 34–35. [in Ukrainian].
3. Bychko, A.K. & Bychko, I.V. (1997). Fenomen ukrain-skoi inteli-hentsii [The phenomenon of the Ukrainian intelli-gentsia]. Drohobych. [in Ukrainian].
4. Krytska, L.V. (1997). Hromadianske vykhovannia uch-niv u svitli Konstytutsii Ukrainy [Civic education of students in the light of the Constitution of Ukraine]. *Native school*. No. 3/4. pp. 29–33. [in Ukrainian].
5. Mizhnarodni naukovo-praktychni chytannia: "Tsinnosti u vykhovanni pidrostaiuchoho pokolinnia: problemy, poshuky, perspektivy" (Kyiv, 20–21 lystop. 1996 r.): dobirka statei [In-ternational scientific and practical readings: "Values in the education of the younger generation: problems, searches, per-spectives" (Kyiv, November 20–21, 1996): a selection of articles]. *Pedagogy and psychology*. 1997. No. 1. [in Ukrainian].
6. Moroz, I.V. & Yaroshenko, O.H. (2005). Pedahohichna praktyka studentiv u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh [Pedagogical practice of students in general educational institutions]. *Tutorial*. Kyiv, 90 p. [in Ukrainian].
7. Pashchenko, M.I. (2001). Formuvannia humanistychno svitohliadu maibutnoho vchytelia v protsesi navchannia



## СІМЕЙНА ФОРМА НАВЧАННЯ ЯК АЛЬТЕРНАТИВНА ОСВІТА В УКРАЇНСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

ta vykhovannia [Formation of a humanistic worldview of the future teacher in the process of education and upbringing]. *Materialy vseukr. nauk.-prakt. konf. "Formuvannia humanistychnoho svitohliadu vchytelia"* – All-Ukrainian Proceedings science and practice conf. "Formation of the teacher's humanistic outlook". Kyiv, p. 49 [in Ukrainian].

8. Pedagogichna praktyka: prohrama ta metodychni rekomendatsii dlia studentiv, vchyteliv shkil, metodystiv-kerivnykiv pedagogichnoi praktyky [Pedagogical practice: program and guidelines for students, school teachers, methodologists-heads of pedagogical practice]. Kharkiv, 1990. 109 p.

9. Pedagogichna maisternist [Pedagogical skill]. (Ed.). I.A. Ziaziun. Kyiv, 1997. 349 p. [in Ukrainian].

10. Pedagogichni tekhnolohii u neperervnii profesiinii osviti [Pedagogical technologies in continuous professional education]. (Ed.). S.O. Sysoieva. Kyiv, 2001. p. 9. [in Ukrainian].

11. Perspektyvni osvitni tekhnolohii: Nauk.-metod. posib. [Promising educational technologies: Scientific method. manual]. (Ed.). H.S. Sazonenko. Kyiv, 2000. 560 p. [in Ukrainian].

12. Pyvovar, N.M. & Saveleva, N.M. (2001). Formuvannia profesiinoho idealu studentiv – maibutnikh vchyteliv

pochatkovykh klasiv na zainiattiakh z pedagogichnoi maisternosti [The formation of the professional ideal of students – future teachers of primary classes in the occupations of pedagogical skills]. *Materialy vseukr. nauk.-prakt. konf. "Pidhotovka pedagogichnykh kadriv do roboty v umovakh novoi struktury i zmistu pochatkovoї osvity"* – All-Ukrainian Proceedings science and practice conf. "Preparation of teaching staff to work in the conditions of the new structure and content of primary education". Poltava, 2001. p. 40. [in Ukrainian].

13. Stelmakhovych, M. (1997). Kontsepsiia reformuvannia pedagogichnoi nauky v Ukrainiskii derzhavi [The concept of reforming pedagogical science in the Ukrainian state]. *Conceptual principles of democratization and reform of education in Ukraine. Pedagogical concepts*. Kyiv, pp. 137–140. [in Ukrainian].

14. Stuparyk, B. (1988). Ukrainaska natsionalna shkola: nova paradyhma vartostei [Ukrainian national school: a new paradigm of values]. *Galicia*. 1998. No. 1. p. 139. [in Ukrainian].

15. Sukhomlynskyi, V.O. (1988). Sto parad uchytelevi [One hundred tips for the teacher]. Kyiv, 304 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 11.01.2023

УДК 371.44

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.273464>

**Ганна Товканець**, доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри теорії та методики початкової освіти  
Мукачівського державного університету

## СІМЕЙНА ФОРМА НАВЧАННЯ ЯК АЛЬТЕРНАТИВНА ОСВІТА В УКРАЇНСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

У статті обґрунтовано особливості сімейної форми навчання як альтернативної освіти в українському освітньому просторі. Визначено сутність сімейної форми навчання, що полягає у стимулюванні розвитку у дитини самостійності, відповідальності, особистих поглядів на питання, що розглядається, формуванні нестандартності мислення, оригінальності підходів до виконання поставленого завдання. Зроблено висновок, що альтернативна освіта спрямовує диференціацію освіти на її індивідуалізацію, відтворення її природовідповідного й особистісно орієнтованого характеру; націлює на пробудження здібності особистості до самостійної праці – у всіх її формах та сферах; забезпечує безперервність освіти: з одного боку, наступність різних ступенів освіти, і, з іншого, індивідуальний освітній маршрут учнів.

**Ключові слова:** альтернативна освіта; сімейна форма навчання; заклад освіти; індивідуальний підхід до навчання; розвиток особистості; організаційні форми навчання.

**Лит. 10.**

**Hanna Tovkanets**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,  
Head of the Theory and Methods of Primary Education Department  
Mukachevo State University

## FAMILY EDUCATION AS AN ALTERNATIVE WITHIN THE UKRAINIAN EDUCATIONAL SPACE

The article has substantiated the peculiarities of family education as an alternative within the Ukrainian educational space. It has been found that the essence of the family education consists in stimulating the child's development of independence, responsibility, personal views on the issue under consideration, the formation of non-standard thinking, originality of approaches to the implementation of the assigned task, while learning is based on constant interest. It has been emphasized that family education ensures the preservation of children's high motivation for education, an individual approach to education, the possibility of in-depth study of subjects; creates an opportunity to receive a higher quality education for work with a gifted child; activates parents to teach their children to set goals, achieve them, and evaluate the results. To the primary characteristics of alternative education relate: the cultivation of a respectful attitude towards each child, taking into account their individual characteristics and abilities; orientation of the educational doctrine on the research activities of children and their participation in real life; shifting the focus of education to the independent, aware, free, appropriate activity of children; emphasizing the

*physical development and health of children, their emotional development and mental stability; the organization of children's life activities, where it is possible to build up the experience of individual behavior, along with the rules of common life in a children's community. It has been concluded that the alternative of education does not consist in improving something, but in the intention to find other ways and relationships, and most important – meaning and values, direction of new vectors for educational system development as a whole. The new school should strive for the comprehensive development of the personality. Alternative education directs the differentiation of education to its individualization, reproduction of its natural and person-oriented character; aims at awakening the individual's ability to work independently in any form and sphere; ensures the continuity of education: on the one hand, the continuity of different levels of education, and, on the other, the individual educational path of students.*

**Keywords:** *alternative education; family education; educational institution; individual approach to education; personality development; organizational forms of education.*

**Постановка проблеми.** Конституція України гарантує освіту кожному українцю, а держава забезпечує отримання повної загальної освіти, встановлюючи загальнонаціональні освітні стандарти, підтримуючи різні форми освіти та самоосвіти. Законодавчо забезпечено, що навчання може відбуватися як усередині шкільних стін, так і поза закладами загальної середньої освіти, пріоритетності жодна з форм не має. Традиційна шкільна освіта потребує щоденного відвідування уроків, передбачає жорсткий розклад уроків, орієнтування на середній показник у класі, неухильне дотримання календарно-тематичного плану предмету. Така форма освіти підходить не кожній дитині.

Однією з актуальних на сьогоднішній час як альтернативна освіта є сімейна форма навчання, оскільки, як зазначає І. Гринник, саме члени родини мають визначальний виховний вплив на особистість дитини, утримують стабільність, передаючи моральні орієнтири [4, 34]. Дитина, яка навчається вдома, має такі самі права, як і школяр. Вона отримує такий самий атестат, де зафіксовано факт здобуття знань, а не особливості форми навчання.

У Законі України “Про освіту” та локальних нормативних актах щодо освіти відображено право навчання за індивідуальним навчальним планом у межах відповідної освітньої програми, права і обов'язок проходити всі види атестації у закладах загальної середньої освіти [5]. Сьогодні забезпечено право учня, що навчається за сімейною формою навчання, проходити проміжний, перевірний та підсумковий контроль на однакових умовах зі школярами, які навчаються за традиційними формами. Порядком організації сімейної освіти передбачено обов'язковість повідомлення керівництва закладу загальної середньої освіти та місцеві органи управління освітою про перехід на альтернативну освіту. Особи, зараховані на індивідуальну форму здобуття освіти, переводяться на педагогічний патронаж або іншу форму здобуття освіти відповідно до їх потреб та інтересів. Переведення здійснюється за заявою одного з батьків або повнолітнього здобувача освіти [9].

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Окремі аспекти розвитку сімейної освіти в закладах загальної середньої освіти та особливості її організації розглядалися А. Ахновською [1], Л. Вознес

енською і М. Сидоркіною [3], Т. Каменєвою [6], Т. Коршун, А. Клець [7] та ін. У наукових та публіцистичних статтях [2; 6; 7; 8 та ін.] міститься однозначне твердження, що сімейна освіта передбачає перенесення відповідальності за результати навчання та виховання зі школи на батьків. Л. Вознесенська та М. Сидоркіна зазначають, що організація сімейного навчання можлива лише за умови, що “відповідальність за рівень освіти дитини добровільно беруть на себе її батьки” [3, 38]. Т. Каменєва підкреслює важливість онлайннавчання та важливість обов'язків батьків створювати умови для успішного засвоєння дисциплін [6, 15]. Окрім того, дослідники відзначають такі особливості сімейної форми навчання, як збереження високої вмотивованості дітей до освіти, індивідуальний підхід до навчання, можливість поглибленого вивчення предметів [8; 10], сприяння виробленню пізнавально-активного стилю життя цілої сім'ї, можливість здобуття більш якісної освіти, робота з обдарованою дитиною, право обрати вчителів-тьюторів, проектувати індивідуальний план розвитку дитини, можливість самореалізації батьків як організаторів навчання тощо.

**Мета статті:** обґрунтувати особливості розвитку сімейного навчання як альтернативної освіти в українському освітньому просторі.

**Виклад основного матеріалу.** Закон України “Про освіту” (2017) закріплює в українському освітньому просторі альтернативну освіту, зокрема сімейне навчання як форму здобуття освіти та спосіб організації освітнього процесу дітей самостійно або їхніми батьками для здобуття формальної (дошкільної, повної загальної середньої) та/або неформальної освіти. Причому відповідальність за здобуття освіти дітьми на рівні не нижче стандартів освіти несуть батьки, а оцінювання результатів навчання та присудження освітніх кваліфікацій здійснюються відповідно до чинного законодавства [5].

Суть сімейної форми навчання полягає у тому, що вона стимулює розвиток у дитини самостійності, відповідальності, особистих поглядів на питання, що розглядається [2]. Формується нестандартність мислення, оригінальні підходи до виконання поставленого завдання. Навчання базується на постійному інтересі до процесу пізнання. Сімейна форма навчання, як правило, організовується для школярів,

яким не можуть організувати навчання за традиційною класно-урочною системою. Це – насамперед обдаровані діти, які досягли високих досягнень у музиці, танцях, спорті, мистецтві; діти, чії батьки за умовами професійної діяльності змушені часто змінювати місце проживання; учні з особливостями розвитку, якщо відвідування школи пов'язані з труднощами на побутовому рівні; учні, які прагнуть поглибленого вивчення деяких предметів; творчі особи, для яких неприйнятною є чітка дисципліна, але вони з радістю займаються самостійно.

Відхід від традиційної форми навчання має певні переваги. При сімейній формі здобуття освіти з'являється можливість приділяти більше часу тим предметам, які викликають підвищений інтерес, вивчати їх, глибше занурюючись у тему. Вибір рівня щоденного навантаження, гнучкий розклад, проведення занять у комфортному темпі теж належать до беззаперечних переваг. Можна вводити до програми сімейної освіти предмети, яких немає у переліку обов'язкових для певного класу, наприклад, астрономію, геометрію тощо. Спокійна доброзичлива атмосфера, щирий інтерес батьків до успіхів своєї дитини створюють позитивне освітнє середовище. Для здобувача освіти має бути обладнане окреме приміщення для навчання або пристосована для цього частина кімнати, де встановлено письмовий стіл, зручний стілець чи комп'ютерне крісло [6]. На робочому місці має бути відповідне освітлення, на час занять вимикається телевізор, забираються непотрібні гаджети, комп'ютер за необхідності налаштовується на відео. У зоні досяжності розташовуються навчальні посібники, зошити, канцелярське приладдя. Важливим моментом стає вільна форма проведення уроків із використанням сучасних технічних, інформаційних можливостей.

Недоліками сімейної форми навчання є: зниження можливості формування і розвитку комунікативних навичок; відсутність конкуренції позбавляє учня додаткового стимулу навчання; свобода іноді призводить до невміння працювати за заданими параметрами; підвищення відповідальності батьків за якість освіти дитини; сімейне навчання вимагає від батьків значного витрачання часу на допомогу дитині, готовності долати проблеми та розбіжності щодо сутності навчання тощо.

Для різноманітності та зміни діяльності використовуються навчальні бесіди, практикуми, дискусії, конкурси, вікторини. Дуже цікавим видом навчання стають дослідження та проєктні роботи. Вони мають довготривалий характер, можуть здійснюватися упродовж кількох занять і навіть місяців, постійно збагачуючись новим матеріалом. Чудовою підмогою у сімейному навчанні стануть віртуальні екскурсії, після яких у дитини з'являються нові враження, що стимулюють пошук інформації та бажання глибшого пізнання суті теми.

Контролювати засвоєння знань дитиною потрібно обов'язково. Найпоширенішими формами стають контрольні роботи, усні опитування. Після кожної теми з будь-якого предмету можуть бути запропоновані різнорівневі за складністю тести. Це є важливим, особливо для учнів, які закінчують освоєння основної програми та планують здобути освіту у ЗВО. Для вступу на певні факультети потрібне не базове, а поглиблене знання предмету, тому доведеться на ДПА виконувати завдання підвищеної складності, щоб набрати необхідну кількість балів.

Захопливим для учня стає участь у дистанційних конкурсах, онлайн-конференціях та олімпіадах, коли відбувається живе спілкування та завдання виконуються спільно. Такі форми занять стимулюють допитливість дитини, уможливають обмін досвідом, особливо коли виходять на контакт кілька людей, захоплених однією темою [6]. За участь у дистанційних конкурсах та олімпіадах видаються свідоцтва, де зазначено предмет, рівень, кількість балів. Документи можуть стати у пригоді при вступі до ЗВО.

Узагальнення результату аналізу наукових досліджень та нормативних джерел дає підстави визначити особливості сімейної форми навчання:

1. Забезпечення збереження високої вмотивованості дітей до освіти, індивідуальний підхід до навчання, можливість поглибленого вивчення предметів.
2. Створення можливості отримання більш якісної освіти у роботі з обдарованою дитиною.
3. Активізація батьків до навчання дітей ставити цілі своєї діяльності, добиватися їх досягнення, оцінювати результат.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Альтернативність полягає не в удосконаленні чого-небудь, а в намірах знайти інші способи відносин, і що найголовніше – смисл і цінності. Це в більшій мірою стосується освіти, де в пошуках нових джерел і можливостей альтернативна освіта вказує на нові вектори розвитку освітньої системи загалом.

Нова школа має прагнути до всебічного розвитку особистості, де цілепокладанням є формування здорової людини з розвинутою емоційною сферою та навичками до роботи. Можна визначити такі характеристики, властиві альтернативній освіті: культивування поважного ставлення до кожної дитини з урахуванням її індивідуальних особливостей та здібностей; орієнтація освітньої доктрини на дослідницьку діяльність дітей та їх участь у реальному житті; перенесення акценту освіти на самостійну, усвідомлену, вільну, доцільну діяльність дітей; акцентування уваги на фізичному розвитку та здоров'ї дітей, їх емоційному розвитку та психічній стійкості; організація такої життєдіяльності дітей, де можливе нарощування досвіду індивідуальної поведінки по-

ряд з правилами спільного життя в дитячому співтоваристві.

Альтернативна освіта реалізує кілька фундаментальних завдань: забезпечує поліфонічність школи та право дитини на вибір; спрямовує диференціацію освіти на її індивідуалізацію, відтворення її природовідповідного й особистісно орієнтованого характеру; націлює на пробудження здібності особистості до самостійної праці – у всіх її формах та сферах. Вона забезпечує безперервність освіти: з одного боку, наступність різних ступенів освіти, і, з іншого, індивідуальний освітній маршрут учнів.

Перспективами подальших досліджень можуть бути питання організаційних форм альтернативної освіти та їх впровадження в умовах закладу загальної середньої освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Ахновська І.О. Сучасні тенденції та перспективи розвитку сімейної освіти в Україні. *Антикризова стратегія розвитку України: соціально-економічні, фінансові та глобальні виклики: Колективна монографія* / за заг. ред. А.В. Сидорової. Вінниця: ДонПУ, 2016. С. 162–181.

2. Рубан Л. Сучасні тенденції поширення ідей про домашню освіту. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 4 (48). С. 118–125.

3. Вознесенська О.Л., Сидоркіна М.Ю. Сімейна медіа-освіта в системі позашкільної освіти. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5: *Педагогічні науки: реалії та перспективи* : Збірник наукових праць. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. Вип. 26. С. 35–39.

4. Гриник І. Роль сім'ї у духовно-моральному вихованні особистості дитини. *Молодь і ринок*. № 7–8 (205–206), 2022. С. 34–38.

5. Закон України "Про освіту" (2017). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show>.

6. Каменєва Т. Хоумскулінг та онлайн-навчання: короткострокова необхідність чи приваблива перспектива? Громадська думка про правотворення. 2020. № 7 (192). С. 13–16. URL: <http://nbuviap.gov.ua/images/dumka/2020/7.pdf>.

7. Коршун Т., Клець А. Дозволені хоумскулінг: досвід країн світу. URL: [https://lb.ua/society/2018/06/12/400096\\_dozvolenyi\\_houmskuliny\\_dosvid.html](https://lb.ua/society/2018/06/12/400096_dozvolenyi_houmskuliny_dosvid.html).

8. Орлова І. Сімейна освіта для школярів: які переваги та недоліки навчання вдома. URL: <https://dyvys.info/2019/08/30/simejna-osvita-dlya-shkolyariv-yaki-perevagy-ta-nedoliki-ky-navchannya-vdoma/>

9. Про деякі питання організації здобуття загальної середньої освіти та освітнього процесу в умовах воєнного стану в Україні. Наказ МОН України № 274 від 28 березня 2022 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0274729-22#Text>.

10. Семенюк О. Правові особливості організації сімейної (домашньої) форми навчання. URL: <https://www.hsa.org.ua/blog/pravovi-osoblyvosti-organizatsiyi-simejnoyi-domashnoyi-formy-navchannya>.

#### REFERENCES

1. Akhnovska, I.O. (2016). Suchasni tendentsii ta perspektyvy rozvytku simeinoi osvity v Ukraini [Modern trends and prospects for the development of family education in Ukraine]. *Anti-crisis development strategy of Ukraine: socio-economic, financial and global challenges: Collective monograph*. (Ed.). A.V. Sydorova. Vinnytsia, pp. 162–181. [in Ukrainian].

2. Ruban, L. (2015). Suchasni tendentsii poshyrennia idei pro domashniu osvitu [Modern trends in the spread of ideas about home education]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. No. 4 (48). pp. 118–125. [in Ukrainian].

3. Voznesenska, O.L. & Sydorkina, M.Yu. (2011). Simeina mediaosvita v systemi pozashkilnoi osvity [Family media education in the after-school education system]. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Drahomanov. Series 5: Pedagogical sciences: realities and prospects: Collection of scientific papers*. Kyiv, Vol. 26. pp. 35–39. [in Ukrainian].

4. Hrynyk, I. (2022). Rol simi u dukhovno-moralnomu vykhovanni osobystosti dytyny [The role of the family in the spiritual and moral education of the child's personality]. *Youth & market*. No. 7–8 (205–206). pp. 34–38. [in Ukrainian].

5. Zakon Ukrainy "Pro osvitu" [Law of Ukraine "On Education"]. (2017). Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show>. [in Ukrainian].

6. Kamenieva, T. (2020). Khoumskulinh ta onlain-navchannia: korotkostrokovka neobkhdnist chy pryvablyva perspektyva? [Homeschooling and online learning: a short-term necessity or an attractive prospect?]. *Public opinion on law-making*. No. 7 (192). pp. 13–16. Available at: <http://nbuviap.gov.ua/images/dumka/2020/7.pdf>. [in Ukrainian].

7. Korshun, T. & Klets, A. Dozvolenyi khoumskulinh: dosvid krain svitu [Allowed homeschooling: experience of countries around the world]. Available at: [https://lb.ua/society/2018/06/12/400096\\_dozvolenyi\\_houmskuliny\\_dosvid.html](https://lb.ua/society/2018/06/12/400096_dozvolenyi_houmskuliny_dosvid.html) [in Ukrainian].

8. Orlova, I. Simeina osvita dlia shkolyariv: yaki perevahy ta nedoliky navchannia vdoma [Family education for schoolchildren: what are the advantages and disadvantages of studying at home]. Available at: <https://dyvys.info/2019/08/30/simejna-osvita-dlya-shkolyariv-yaki-perevagy-ta-nedoliky-navchannya-vdoma/>. [in Ukrainian].

9. Pro deiaki pytannia orhanizatsii zdobuttia zahalnoi srednoi osvity ta osvitnoho protsesu v umovakh voiennoho stanu v Ukraini [About some issues of the organization of obtaining general secondary education and the educational process in the conditions of martial law in Ukraine]. Order of the Ministry of Education and Culture of Ukraine No. 274 of March 28, 2022. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0274729-22#Text> [in Ukrainian].

10. Semeniuk, O. Pravovi osoblyvosti orhanizatsii simeinoi (domashnoi) formy navchannia [Legal features of the organization of family (home) education]. Available at: <https://www.hsa.org.ua/blog/pravovi-osoblyvosti-organizatsiyi-simejnoyi-domashnoyi-formy-navchannya> [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 17.01.2023



**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ  
СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ В ОСВІТІ:  
ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

---

УДК 37.043.2-056.2/3

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.273457>

**Юрій Пелех**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач  
кафедри педагогіки, освітнього менеджменту і соціальної роботи,  
Рівненського державного гуманітарного університету  
**Мирослава Філоненко**, доктор психологічних наук, професор  
кафедри загальної та медичної психології,  
Національного медичного університету імені О.О. Богомольця  
**Зоя Шевців**, доктор педагогічних наук, професор  
кафедри педагогіки, освітнього менеджменту і соціальної роботи,  
Рівненського державного гуманітарного університету

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ  
СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ В ОСВІТІ:  
ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

*У статті висвітлено сутність та особливості професійної діяльності групи фахівців соціономічних спеціальностей в інклюзивному освітньому середовищі. Уточнено деякі поняття терміносистеми інклюзивна освіта та розкрито сутність визначення “інклюзивна компетентність”. Схарактеризовано вихідні положення діяльності фахівців при наданні освітніх та додаткових послуг підтримки інклюзивної освіти. Визначено організаційно-педагогічні умови формування інклюзивної компетентності та обґрунтовано необхідність введення навчальних дисциплін “Інклюзивна освіта”, “Основи інклюзивної педагогіки”.*

**Ключові слова:** інклюзія в освіті; фахівці соціономічних спеціальностей; інклюзивна компетентність; здобувач освіти з особливими освітніми потребами; організаційно-педагогічні умови.

*Лім. 13.*

**Yurii Pelekh**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,  
Head of the Pedagogy, Educational Management and Social Work Department  
Rivne State University of the Humanities  
**Myroslava Filonenko**, Doctor of Sciences (Psychology),  
Professor of the General and Medical Psychology Department  
Oleksandr Bohomolets National Medical University  
**Zoia Shevtsiv**, Doctor of Sciences (Pedagogy),  
Professor of the Pedagogy, Educational Management and Social Work Department  
Rivne State University of the Humanities

**THEORETICAL-METHODICAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS  
IN SOCIOLOGICAL SPECIALTIES FOR WORK IN THE CONDITIONS  
OF EDUCATIONAL INCLUSION: FORMATION OF INCLUSIVE COMPETENCE**

*The increase in the number of education seekers who need inclusive education requires a change in the training of specialists in socio-economic specialties of the “person-person” profession: managers and teachers, occupational therapists, social workers, rehabilitators, medical psychologists. The formed inclusive competence will make it possible to qualitatively provide educational and additional social, developmental and correctional and rehabilitation services in the process of teaching children with special educational needs. For those seeking education in pedagogical specialties, inclusive competence is presented in the professional standard as: the ability to provide educational services in conditions of inclusion to persons with special educational needs; the ability to develop methodological support for inclusive education; the ability to apply inclusive education technologies; the ability to support correctional and rehabilitation services provided by additional multidisciplinary specialists. Inclusive competence of specialists in socio-economic specialties is considered by us as an integrated personal development that develops on the basis of knowledge of inclusive education, special inclusive abilities and skills, professionally and personally significant qualities, mastery of inclusive and correctional rehabilitation technologies. The interpretation of discriminatory terms regarding children with special educational needs and concepts that determine the organizational conditions of quality inclusive education: “universal design”, “inclusive educational environment”, “reasonable accommodation”, “inclusive values”, “principles of humane pedagogy”. Pedagogical conditions for the professional training of future specialists in socio-economic specialties in the institution of higher education have been specified: 1) updating the content of training and introduction of the educational disciplines “Inclusive Education”, “Fundamentals of Inclusive Pedagogy”; 2) compliance with the principle of systematicity and continuity in the educational process; 3) conducting pedagogical seminars with the teaching staff of the higher education institution. It was determined that the key to the successful implementation of inclusive education is inclusive competence acquired in the process of training future specialists in socio-economic specialties.*

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ В ОСВІТІ: ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

**Keywords:** inclusion in education; specialists of socionomic specialty; inclusive competence; student with special educational needs; organizational and pedagogical conditions.

**Постановка проблеми.** Україна, перебуваючи у стані російсько-української війни, отримає значну кількість осіб, які будуть потребувати соціального забезпечення, освітньої підтримки, соціальної допомоги, якісних соціально-освітніх послуг, фізичної реабілітації, архітектурної доступності у закладах освітньої та соціальної сфери, від висококваліфікованих працівників, що водночас зумовлює підготовку висококваліфікованих фахівців соціономічних спеціальностей здатних до роботи в інклюзивному освітньому середовищі із сформованою у них інклюзивною компетентністю.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Студіювали проблему впровадження інклюзивної освіти в Україні Л. Вавіна, А. Давиденко, Л. Даниленко, В. Засенко, А. Колупаєва, К. Кольченко, І. Садова, Є. Синьов та ін. Напрацювання з питань формування інклюзивної компетентності педагогічних працівників представлені у працях С. Альохіної, Ю. Бойчук, О. Бородіної, О. Гноєвської, С. Ілляш, Н. Міськової, Г. Косаревої, О. Красовської, М. Пантюк, І. Садова, О. Хом'як та ін.

Умови організації та запровадження інклюзії в освіту, необхідність підготовки компетентних професійних кадрів, здатних і готових працювати з особами з особливими освітніми потребами, досліджували: Ю. Бойчук, Т. Бондар, О. Будник, О. Гордійчук, Д. Харві, Т. Дегтяренко, І. Демченко, Д. Депплер, М. Ейнскоу, Т. Лорман, І. Малишевська, О. Мартинчук, С. Миронова, О. Таранченко, М. Чайковський та ін.

Класифікацію професій типу “людина-людина” та розширення спектру його ролей студіювали Л. Анциферова, Т. Браніцька, С. Гвоздій, Е. Зеєр, В. Зінченко, Є. Климов, З. Ковальчук, А. Кононенко, Г. Маркова та ін.

Однак проблема формування інклюзивної компетентності фахівців соціономічних (ті професії, що допомагають – (від лат. *society* – суспільство) спеціальностей залишилася малодослідженою.

**Мета статті** полягає у дефініційному аналізі деяких понять терміносистеми інклюзивної освіти та визначенні організаційно-педагогічних умов формування інклюзивної компетентності у майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей у процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти

**Виклад основного матеріалу.** Упровадження з 1 січня 2022 р. до системи освіти нової моделі інклюзивного навчання, спричиняє необхідність створення належних умов для навчання осіб з особливими освітніми потребами (ООП), у т.ч.: надання корекційно-реабілітаційної підтримки, психолого-педагогічного супроводу, необхідних альтернативних засобів та дидактичних технологій навчання [5],

що, своєю чергою, вимагає підготовки та перепідготовки фахівців різного профілю до роботи в умовах інклюзії в освіті.

У визначнику Є. Климова, група соціономічних спеціальностей входить до системи типу “людина-людина”. Л. Буркова вважає, що групу цих професій репрезентують передусім психолог, педагог, соціальний працівник, журналіст, політолог, соціолог та юрист [2].

Аналіз діяльності зазначених вище спеціальностей у наданні послуг допомоги та підтримки здобувачам освіти в інклюзивному навчанні, уможливив визначити такі види, як: медико-соціальне обслуговування (лікар, медсестра, ерготерапевт, соціальний працівник, реабілітолог, медичний психолог та ін.), освітні послуги (вихователь, психолог, гувернер, тренер, вчитель та ін.), соціально-побутове обслуговування (продавець, фахівець з соціальної роботи, офіціант й ін.). Спілкування у цьому випадку виступає основним механізмом професійної взаємодії фахівця різних спеціальностей і клієнта / пацієнта [13].

Враховуючи мету нашого дослідження, формування інклюзивної компетентності будемо розглядати як цілеспрямований і послідовний процес, що передбачає модернізацію освітнього процесу у закладі вищої освіти, зміни парадигми підготовки до соціально значущої діяльності в інклюзивному навчанні, збереження у здобувачів освіти здоров'я як стану повного фізичного, духовного і соціального благополуччя, а не лише психофізичного порушення та відсутності гострих та хронічних захворювань. У зв'язку з цим важливого значення набувають педагогічні умови, які розглядаємо як сукупність змісту, форм, методів і прийомів навчання, з використанням в освітньому процесі технології контекстного навчання.

Термін “інклюзія” (від *Inclusion* – включення) в широкому соціальному значенні означає процес залучення осіб, що мають порушення у фізичному чи психічному розвитку, до різних сфер життєдіяльності суспільства. Запровадження інклюзії в освіту та організацію інклюзивного навчання уможливить рівний, але справедливий доступ до навчання усіх дітей, що мають особливі освітні потреби (ООП). У Законі України “Про освіту” “інклюзивне навчання” тлумачиться як система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників [4].

Дискримінаційний підхід до осіб з порушеннями фізичного чи психічного здоров'я культивувався у свідомості громадян із вживанням терміна “людина-інвалід”, який у своїй сутності розумівся як “неповноцінна людина”, “маргінал”, “дефектна людина”,

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ  
СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ В ОСВІТІ:  
ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

“хворий”. Відтепер у законодавчих документах України уніфіковано тезаурус інклюзивного навчання. Так, Постановою КМУ від 9.08.2017 р. № 588 внесено зміни щодо вживання термінів: “вади” замінити на “порушення”, “вади фізичного розвитку” – на “порушення фізичного, інтелектуального розвитку”; “діти-інваліди” вилучити, а ввести “діти з інвалідністю”. Так, поняття “дитина з особливими освітніми потребами” тлумачиться як особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту, сприяння розвитку її особистості, поліпшення стану її здоров’я та якості життя, підвищення рівня участі в житті громади [4].

У зв’язку із нововведенням до системи освіти біопсихосоціальної моделі та відмови від медичної, при спілкуванні необхідно уникати висловлювання “людина-інвалід”, а використовувати термін “особа з інвалідністю”; особа на кріслі колісному; дитина з інтелектуальним порушенням; людина з синдромом Дауна; особа з епілепсією; особа з емоційними порушеннями; особа з порушеннями зору, слуху, мови та мовлення.

Відповідно до резолюції Саламанкської конференції [9] та на основі результатів аналізу терміносистеми досліджуваної проблеми в законодавчих документах про інклюзивне навчання (“Про план дій із запровадження інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на 2009–2012 рр.”, “Організацію інклюзивного навчання у загальноосвітньому навчальному закладі” тощо) і нинішньої обстановки в Україні, незаперечною є думка, що в групу осіб з особливими освітніми потребами мають входити: етнічні групи, нацменшини, іншомовні, емігранти, корінні жителі, які не володіють державною мовою; внутрішньо переміщені особи; особливо обдаровані особи; іншої сексуальної орієнтації; інших віросповідань, культурних традицій; соціально вразливі групи; з психофізичними порушеннями в розвитку; особи з інвалідністю [10].

Проаналізований нами джерельний масив наукової літератури дає можливість уточнити сутність та мету інклюзивного навчання, а в межах нашого дослідження розглядати його як спеціально організований і керований освітній процес взаємодії різнопрофільних фахівців соціономічних спеціальностей та здобувачів освіти, який базується на принципах недискримінації, справедливості з метою свідомого оволодіння усіма учасниками процесу компетентностями, визначеними Державними стандартами освіти, отримання певного рівня освіти. Натомість досягти якісного навчання в традиційному закладі освіти, не приклавши зусиль, долати екстер’єрну та інтер’єрну архітектурну забудову закладу, видається надзвичайно важко. Через те керівнику необхідно забезпечити в закладі освіти відповідне інклюзивне освітнє середовище.

У Законі України “Про освіту” (ст. 20), “інклюзивне освітнє середовище” яке тлумачиться як сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей [4]. У галузі архітектури будівництво з урахуванням різноманіття потреб людей має назву “універсальний дизайн”.

“Універсальний дизайн у сфері освіти” в Законі України “Про освіту” трактується як дизайн предметів, навколишнього середовища, освітніх програм та послуг, що забезпечує їхню максимальну придатність для використання всіма особами без необхідної адаптації чи спеціального дизайну [6]. Забезпечення доступності має включати: фізичне оточення, транспорт, інформацію, зв’язок, зокрема інформаційно-комунікаційні технології й системи, послуги. Питання доступності регулюються нормативними документами, зокрема Державними будівельними нормами “Інклюзивність будівель і споруд”, яке набрало чинності з 1 квітня 2019 року). В особливих випадках універсальний дизайн потрібно модифікувати під особисті потреби здобувача освіти, тобто забезпечити йому розумне пристосування безпосередньо на місці навчання у класній кімнаті, лабораторії, залі фізичної культури тощо [3].

З огляду на зазначене нами вище поняття “інклюзивне освітнє середовище” доповнено й potrаковано нами як комплекс організаційних умов для забезпечення освітніх потреб здобувачам освіти, завдяки матеріально-технічному, навчально-методичному, інформаційному та кадровому забезпеченню, безперешкодному доступу до закладу освіти та переміщення в ньому, яке загалом сприятиме ефективній соціалізації, навчанню, вихованню, розвитку, корекції та реабілітації [11].

Організація інклюзивного освітнього середовища в закладі освіти повинна підпорядковуватися: 1) загальним інклюзивним *цінностям*: право дітей з ООП на навчання за місцем проживання; рівність та справедливість до ВСІХ дітей, незалежно від їхньої національності, віку, мови, особливостей розвитку та поведінки, походження, фізичного та психологічного здоров’я; навчання в інклюзивному освітньому середовищі; постійний процес удосконалення освітніх програм, методик, комплексів та структур); 2) основному принципу освіти – гуманізації та гуманітаризації, що базуються на тріаді принципів гуманної педагогіки, а саме: *зрозуміти* – це не лише забезпечити дитині з ООП інклюзивне освітнє середовище, а дарувати позитивні емоції та забезпечити безпеку, проявляти інтерес до її бажань, допитливості та оточення; до того, як вона виражає свої думки та емоції; проявляти емпатію, поставивши себе на її місце; не робити поспішних висновків; *признати* – прийняти дитину як індивідуальність, з її поглядами, вчинками і позицією та *прийняти* її

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ  
СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ В ОСВІТІ:  
ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

такою, якою вона є. 3) основним *принципам* інклюзивного навчання: право дитини на навчання; розумного пристосування та індивідуального планування; навчання відповідно до здібностей та вмінь здобувача освіти; зміни методів навчання та навчальної програми; організації додаткової підтримки згідно зі встановленими освітніми труднощами дитини з ООП [11].

Реалізувати означені вище принципи інклюзивного навчання забезпечать педагогічні фахівці, які підготовлені до роботи в умовах інклюзії, володіють інклюзивною компетентністю. Міністерство розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України затвердило розроблений МОН України професійний стандарт вчителя за професіями (наказ № 2736 від 23.12.2020), згідно з яким сучасний педагог має володіти здатністю створювати умови, які забезпечать функціонування інклюзивного освітнього середовища; здатністю до педагогічної підтримки осіб з особливими освітніми потребами; здатністю забезпечувати в освітньому середовищі сприятливі умови для кожного учня, залежно від його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів [7].

Однак профіль непедагогічних фахівців соціономічних спеціальностей не включає перелік знань, якими мають володіти спеціалісти, котрі будуть підтримувати інклюзивне навчання. Цілком погоджуємося з С. Авдєвою і І. Мінаковою, що інклюзивна компетентність повинна формуватися на заходах інклюзивних знань, спеціальних інклюзивних умінь і навичок, професійних і особистісно значущих якостей, опанування здоров'язбережувальними і корекційно-розвивальними технологіями [1].

Тому у межах нашого дослідження реалізація поставленої мети потребує: 1) включення до змісту підготовки фахівців у непедагогічних закладах вищої освіти навчальної дисципліни “Інклюзивна освіта”, а для педагогічних, окрім зазначеної, ще й “Основи інклюзивної педагогіки”, що забезпечить вчителям інклюзивну методичну компетентність; 2) дотримання принципу систематичності та наступності в освітньому процесі через залучення студентів до науково-дослідницької роботи (написання проєктів, есе та рефератів, курсових, дипломних робіт, залучення до олімпіад, конференцій та семінарів, гуртків та проблемних груп), участі в конкурсі студентських наукових робіт з галузей знань і спеціальностей за напрямом “Актуальні проблеми інклюзивної освіти”; проходження різних видів практик в інклюзивному закладі освіти; 3) впровадження для педагогів спецкурсу “Командний підхід в організації інклюзивного навчання”.

**Висновки.** Визнаємо, що фахівці соціономічних спеціальностей, які будуть володіти інклюзивною компетентністю, зможуть розв'язати проблеми здобувачів освіти з ООП, які перебувають у складних

життєвих ситуаціях, пов'язаних із нестабільною ситуацією в Україні та в ході інклюзивного навчання долати труднощі управлінсько-методичного, соціально-педагогічного та медико-психологічного характеру. Вважаємо, що змістовне наповнення обов'язкових компонентів професійно-освітніх програм навчальними дисциплінами “Інклюзивна освіта”, “Основи інклюзивної педагогіки” та доповнення загальних компетентностей – інклюзивною компетентністю, допоможе реалізувати наявний запит на висококваліфікованих фахівців соціономічних спеціальностей. Отже досягнення поставленої мети інклюзивного навчання вимагає зміни системи підготовки фахівців для сфери освіти. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в обґрунтуванні необхідності введення спеціалізації для соціальних працівників “Асистент дитини в інклюзивному класі”, що забезпечить підготовку помічників дитини з ООП, а для педагогічних працівників – “Інклюзивне навчання”, яка гарантуватиме надання якісних освітніх послуг.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Авдєва С., Мінакова І. Аналіз моніторингового дослідження рівня сформованості професійних компетентностей педагогічних працівників, які пов'язані з інклюзією та збереженням здоров'я. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 4. 2021. С. 109–113.
2. Буркова Л.В. Визначення класу соціономічних професій. *Практична психологія та соціальна робота*. № 7. 2010. С. 68–73.
3. Державні будівельні норми України Інклюзивність будівель і споруд URL: [https://dbn.co.ua/load/normativy/dbn/dbn\\_v\\_2\\_2\\_40/1-1-0-1832](https://dbn.co.ua/load/normativy/dbn/dbn_v_2_2_40/1-1-0-1832) (дата звернення: 19.12.2022).
4. Закон України “Про освіту” № 2145-VIII. URL: зі змінами URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 02.01.2023).
5. Методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами у 2022/2023 навчальному році. Лист МОН № 1/10258-22 від 06.09.2022 URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-organizaciyu-osvitnogo-procesu-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-u-20222023-navchalnomu-roci> (дата звернення: 20.12.2022).
6. Про внесення змін до Закону України “Про освіту” щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг. Закон України від 23 травня 2017 року № 2053-VIII. URL: <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2053-viii> (дата звернення: 16.01.2023).
7. Професійний стандарт за професіями “Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти”, “Вчитель закладу загальної середньої освіти”, “Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)” (затв. наказом Мін-ва розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України 23.12.2020 року № 2736). URL: [https://www.auc.org.ua/sites/default/files/sectors/u-137/standart\\_uchytelya\\_pochatkovoyi\\_shkoly.pdf](https://www.auc.org.ua/sites/default/files/sectors/u-137/standart_uchytelya_pochatkovoyi_shkoly.pdf).
8. Садова І. Формування інклюзивної готовності майбутніх учителів початкової школи. *Молодь і ринок*. № 10 (177), 2019. URL: <https://www.researchgate.net/publication/345028409> (дата звернення: 16.01.2023).



**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ  
СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ В ОСВІТІ:  
ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

9. Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими потребами Прийнята всесвітньою конференцією щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами: доступ і якість 7–10 червня Саламанка, Іспанія 1994. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_001-94](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94) (дата звернення: 16.01.2023).

10. Шевців З.М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Рівне. 44 с.

11. Шевців З.М. Основи інклюзивної педагогіки. Вид. 2-ге, виправлене, доповнене. Львів: “Новий світ-2000”, 2019. 264 с.

12. Шевців З.М. Теоретичні основи імплементації інклюзивної освіти в Україні. Професійна підготовка майбутніх педагогів: теорія та практика: монографія. Рівне: О. Зень, 2020. С. 49–67.

13. Шевців З.М., Філоненко М.М. Реабілітаційна компетентність як складник професійної підготовки майбутнього фахівця соціономічної професії до роботи в умовах інклюзії. *Педагогічні науки: збірник наукових праць Херсонського державного університету. Видавничий дім “Гельветика”*, 2020. Вип. 90. С. 124–129.

#### REFERENCES

1. Avdieieva, S. & Minakova, I. (2021). Analiz monitorynhovoho doslidzhennia ravnia sformovanosti profesiynykh kompetentnosti pedahohichnykh pratsivnykiv, yaki poviazani z inkluziieiu ta zberzhenniam zdorovia [Analysis of a monitoring study of the level of formation of professional competencies of pedagogical workers, which are related to inclusion and health preservation]. *Innovative pedagogy*. Vol. 4. pp. 109–113. [in Ukrainian].

2. Burkova, L.V. (2010). Vyznachennia klasu sotsionomichnykh profesii [Definition of the class of socioeconomic professions]. *Practical Psychology and Social Work*. No. 7. pp. 68–73. [in Ukrainian].

3. Derzhavni budivelni normy Ukrainy. Inkluzyvnist budivel i sporud (2018). [State building regulations of Ukraine Inclusiveness of buildings and structures]. Available at: [https://dbn.co.ua/load/normativy/dbn/dbn\\_v\\_2\\_2\\_40/1-1-0-1832](https://dbn.co.ua/load/normativy/dbn/dbn_v_2_2_40/1-1-0-1832) (Accessed 19 Dec. 2022). [in Ukrainian].

4. Zakon Ukrainy “Pro osvitu” № 2145-VIII. URL: zi zminy [Law of Ukraine “On Education” No. 2145-VIII. URL: with changes]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (Accessed 02 Jan. 2023). [in Ukrainian].

5. Metodichni rekomendatsii shchodo orhanizatsii osvithnoho protsesu ditei z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy u 2022/2023 navchalnomu rotsi (2022). [Methodological recommendations regarding the organization of the educational process of children with special educational needs in the 2022/2023 academic year]. Letters of the Ministry of Education and Culture No. 1/10258-22 dated September 6. Available at: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-organizaciyu-osvithnogo-procesu-ditej-z-osoblyvimi-osvithnyimi-potrebami-u-20222023-navchalnomu-roci> (Accessed 20 Dec. 2022) [in Ukrainian].

6. Pro vnesennia zmin do Zakonu Ukrainy “Pro osvitu” shchodo osoblyvosti dostupy osob z osoblyvymy osvithnyimi

potrebamy do osvithnykh posluh (2017). [On amendments to the Law of Ukraine “On Education” regarding the peculiarities of access of persons with special educational needs to educational services]. Law of Ukraine dated May 23, No. 2053-VIII. Available at: <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2053-viii> (Accessed 16 Jan. 2023). [in Ukrainian].

7. Profesiyni standart za profesiiami “Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity”, “Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity”, “Vchytel z pochatkovoio osvity (z diplomom molodshoho spetsialista)” (2020). [Professional standard for the professions “Teacher of elementary classes of a general secondary education institution”, “Teacher of a general secondary education institution”, “Teacher of primary education (with junior specialist diploma)”]. Available at: [https://www.auc.org.ua/sites/default/files/sectors/u-137/standart\\_uchytelya\\_pochatkovoyi\\_shkoly.pdf](https://www.auc.org.ua/sites/default/files/sectors/u-137/standart_uchytelya_pochatkovoyi_shkoly.pdf) (Accessed 16 Jan. 2022). [in Ukrainian].

8. Sadova, I. (2019). Formuvannia inkluzyvnoi hotovnosti maibutnykh uchyteliv pochatkovoio shkoly. [Formation of inclusive readiness of future primary school teachers]. *Youth and market* No. 10(177). Available at: <https://www.researchgate.net/publication/345028409> (Accessed 16 Jan 2023). [in Ukrainian].

9. Salamanska deklaratsiia ta ramky dii shchodo osvity osob z osoblyvymy potrebamy Pryniata vsesvitnoiu konferentsiieiu shchodo osvity osob z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy: dostup i yakist 7–10 chervnia Salamanka, Ispaniia (1994). [Salamanca Declaration and Framework for Action on Special Needs Education Adopted by World Conference on Special Needs Education: Access and Quality June 7–10 Salamanca, Spain 1994]. Available at: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_001-94](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94) (Accessed 16 Jan. 2023). [in Ukrainian].

10. Shevtsiv, Z.M. (2017). Teoriia i metodyka profesiinoi pidhotovky maibutnykh uchyteliv pochatkovoio shkoly do roboty v inkluzyvnomu seredovyschi zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu [Theory and methods of professional training of future primary school teachers to work in an inclusive environment of a general educational institution]. *Extended abstract of Doctor’s thesis*. Rivne, 44 p. [in Ukrainian].

11. Shevtsiv, Z.M. (2019). Osnovy inkluzyvnoi pedahohiky [Basics of inclusive pedagogy]. 2nd edition, corrected, supplemented. Lviv, 264 p. [in Ukrainian].

12. Shevtsiv, Z.M. (2020). Teoretychni osnovy implementatsii inkluzyvnoi osvity v Ukraini [Theoretical foundations of implementation of inclusive education in Ukraine]. *Professional training of future teachers: theory and practice: monograph*. Rivne, pp. 49–67. [in Ukrainian].

13. Shevtsiv, Z.M. & Filonenko, M.M. (2020). Reabilitatsiina kompetentnist yak skladnyk profesiinoi pidhotovky maibutnoho fakhivtsia sotsionomichnoi profesii do roboty v umovakh inkluzii [Rehabilitation competence as a component of the professional training of a future specialist in the socioeconomic profession to work in conditions of inclusion]. *Pedagogical sciences: collection of scientific works of Kherson State University. Helvetica Publishing House*. Vol. 90. pp. 124–129. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 21.01.2023



## ФОРМУВАННЯ ОЦІНЮВАЛЬНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

УДК 373.3.091.12:005.962.131

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.273206>

**Оксана Шквир**, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки  
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії  
**Ірина Гайдамашко**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки  
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії  
**Галина Дудчак**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки  
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії  
**Наталія Казакова**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки  
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії  
**Наталія Сівак**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки  
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

### ФОРМУВАННЯ ОЦІНЮВАЛЬНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті акцентовано увагу на необхідності оновлення процесу формування оцінювально-аналітичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Уточнено сутність понять “оцінка”, “формувальне оцінювання”, “підсумкове оцінювання”, “оцінювально-аналітична компетентність майбутніх учителів початкових класів”. Визначено критеріальний апарат рівня сформованості оцінювально-аналітичної компетентності вчителя початкових класів. Висвітлено досвід викладачів кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії щодо реалізації шляхів формування оцінювально-аналітичної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

**Ключові слова:** оцінювання навчальних досягнень учнів; оцінювально-аналітична компетентність; майбутні учителі початкових класів; критерії оцінювання; шляхи формування оцінювально-аналітичної компетентності.

**Табл. 2. Літ. 7.**

**Oksana Shkvyr**, Doctor of Sciences (Pedagogy),  
Professor of the Pedagogy Department  
Khmelnyskiy Humanitarian-Pedagogical Academy  
**Iryna Haidamashko**, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the Pedagogy Department  
Khmelnyskiy Humanitarian-Pedagogical Academy  
**Halyna Dudchak**, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the Pedagogy Department  
Khmelnyskiy Humanitarian-Pedagogical Academy  
**Natalia Kazakova**, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the Pedagogy Department  
Khmelnyskiy Humanitarian-Pedagogical Academy  
**Natalia Sivak**, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the Pedagogy Department  
Khmelnyskiy Humanitarian-Pedagogical Academy

### FORMATION OF EVALUATION AND ANALYTICAL COMPETENCE OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The article focuses on the need to update the process of forming the evaluation and analytical competence of the future primary school teachers. The objective of the article is to highlight the ways of forming the evaluation and analytical competence of the future primary school teachers and the experience of lecturers of the department of pedagogy of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy regarding their implementation. The essence of the concepts “evaluation”, “formative evaluation”, “and aggregate evaluation” has been clarified. The main functions of evaluation of the educational achievements of pupils have been disclosed. It has been proven that evaluation in the modern primary school is significantly different from the previous model. The author’s definition of the concept “evaluation and analytical competence of the future primary school teachers” has been proposed. Based on the study of the Professional Standard for the professions “Primary school teacher of a general secondary education institution”, “Teacher of a general secondary education institution”, “Teacher of primary education (with a diploma of a junior specialist)” the criterion apparatus of the level of formation of the evaluation and analytical competence of a primary school teacher has been determined, which must be taken into account when forming the evaluation and analytical competence of the future primary school teachers in institutions of higher education. Ways of forming the evaluation and analytical competence of the future primary school teachers have been distinguished: mastering knowledge and skills during lectures, seminars and practical classes; involvement of students in independent work; conducting scientific-practical seminars and conferences with the participation of primary school teachers. The experience of lecturers of the department of pedagogy of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy regarding the implementation of ways of forming the evaluation and analytical competence of the future primary school teachers has been highlighted. A conclusion was made about the need to implement practically oriented approach to the training of the future specialists, which contributes to the improvement of the process of formation of evaluation and analytical competence. The prospects for further scientific research are defined as the

## ФОРМУВАННЯ ОЦІНЮВАЛЬНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

*study of the best experience of lecturers of national institutions of higher education regarding the formation of evaluation and analytical competence.*

**Keywords:** *evaluation of the pupils' educational achievements; evaluation and analytical competence; future primary school teachers; evaluation criteria; ways of forming evaluation and analytical competence.*

**Постановка проблеми.** Реформування початкової освіти, побудова Нової української школи зумовлюють оновлення вимог до рівня підготовки майбутніх учителів початкових класів. У Професійному стандарті за професіями “Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти”, “Вчитель закладу загальної середньої освіти”, “Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)” (2020) зазначено, що сучасний учитель має володіти п'ятнадцятьма професійними компетентностями, серед яких виокремлюємо оцінювально-аналітичну, сутність якої полягає у здатності педагога здійснювати аналіз й оцінювання результатів навчання здобувачів освіти; забезпечувати самооцінювання та взаємооцінювання результатів навчання учнями [5]. Аналіз практики сучасної початкової школи засвідчив наявність значних труднощів та проблем саме в оцінюванні вчителями навчальних досягнень школярів. Це зумовлено впровадженням нової моделі оцінювання здобувачів початкової освіти, яка суттєво відрізняється від попередньої. Відтак нові виклики спричиняють необхідність оновлення процесу формування оцінювально-аналітичної компетентності майбутніх учителів початкових класів в закладах вищої освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідженню проблеми формування професійних компетентностей майбутніх учителів у ЗВО присвячені праці О. Дубасенюк, Я. Кодлюк, І. Мельничук, О. Пехоти, Л. Романишиної, С. Сисєвої та ін. У наукових студіях приділяється відповідна увага і професійній підготовці вчителів початкових класів: теоретичним та методологічним засадам підготовки (Т. Атрощенко, В. Желанова, О. Мороз, О. Савченко та ін.); проблемам підготовки вчителів початкових класів на різних рівнях вищої освіти (С. Влащенко, Н. Кічук, Л. Хомич та ін.).

Аналіз науково-педагогічних джерел свідчить, що нині накопичений значний досвід професійної підготовки вчителя початкових класів. Проте недостатньо вивченими залишаються шляхи формування оцінювально-аналітичної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності 013 Початкова освіта.

**Мета статті** полягає у висвітленні шляхів формування оцінювально-аналітичної компетентності майбутніх учителів початкових класів та досвіду викладачів кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії щодо їх реалізації.

Мета статті обумовила розв'язання таких завдань:

1. Уточнити зміст понять “оцінка”, “формувальне оцінювання”, “підсумкове оцінювання”, “оціню-

вально-аналітична компетентність майбутніх учителів початкових класів”.

2. Визначити шляхи формування оцінювально-аналітичної компетентності майбутніх учителів початкових класів та описати досвід викладачів кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії щодо їх реалізації.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Важливим складником освітнього процесу в початковій школі є оцінювання навчальних досягнень учнів. Згідно з українським педагогічним словником, “оцінка – це визначення й вираження в умовних знаках – балах, а також в оцінювальних судженнях учителя ступеня засвоєння учнями знань, умінь та навичок відповідно до вимог шкільних програм, рівня старанності і стану дисципліни” [1, 245]. Результати оцінювання визначають напрями розвитку освіти та відповідність запитам держави. Вони є основою для вдосконалення вчителем змісту, методів та форм навчання; виявлення дітей, які потребують додаткової підтримки; взаємодії з батьками щодо створення ефективних умов освітньої діяльності [4, 91]. До основних функцій оцінювання навчальних досягнень учнів відносимо контролюючу, діагностично-коригувальну, стимулювально-мотиваційну, навчальну і виховну (табл. 1).

Погоджуємося з О. Фідкевич, що в попередній практиці початкової школи система оцінювання виконувала функцію зовнішнього підсумкового контролю з боку вчителя, а сама навчальна діяльність учня залишалася без належної уваги [6, 4].

Оцінювання у сучасній українській школі передусім ґрунтується на положеннях особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів, що визначають першочерговість особистісних запитів учня у процесі навчання та опанування таких способів діяльності, які є соціально важливими [2]. Доцільно зазначити, що сучасна система оцінювання не зводиться лише до визначення рівня сформованості ключової компетентності молодшого школяра. “Це процес безперервного моніторингу індивідуального розвитку учнів, а система оцінювання – механізм проведення діагностико-розвивальної діяльності вчителя і учня як повноправних учасників освітнього процесу” [6, 8]. У сучасній початковій школі не використовують бали для оцінювання навчальних досягнень учнів. Оцінювання здійснюється відповідно до критеріїв, які визначає сам учитель, з поступовим залученням до цього процесу молодших школярів. Окрім того, впроваджено нові види оцінювання (формувальне та підсумкове), кожен з яких впливає на підвищення якості освітнього процесу. Уточнимо, що підсумкове оцінювання – це стан-

## ФОРМУВАННЯ ОЦІНЮВАЛЬНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

дартизований вид оцінювання, спрямований на визначення рівня сформованості компетентностей учня, зіставлення навчальних досягнень учнів із конкретними очікуваними результатами навчання, визначеними освітньою програмою. Формувальне оцінювання – це систематичне інтерактивне оцінювання учнівського прогресу, що відбувається в умовах зворотного зв'язку між учителем та учнем. Його головна мета – підтримка кожного учня, створення позитивної мотивації до навчання [6, 9]. У попередній педагогічній практиці частково функції формуального оцінювання виконувало поточне, проте

його головним завданням була фіксація знань і вмінь у межах конкретної теми, що ставало підґрунтям для виставлення підсумкових оцінок. Основними ж функціями формуального оцінювання є стимулювально-мотиваційна та діагностично-коригувальна. Окрім того, важливими складниками є також самооцінювання і взаємооцінювання учнів. Формування правильної самооцінки у молодшого школяра (не завищеної і не заниженої) та культури взаємного оцінювання визначаються новими завданнями вчителя сучасної початкової школи.

Отже, оцінювання у сучасній початковій школі

*Таблиця 1*

**Функції оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів**

№	Види функцій	Сутність функцій
1.	контролююча	передбачає визначення рівня навчальних досягнень учнів, виявлення рівня їхньої готовності до засвоєння нового матеріалу;
2.	діагностично-коригувальна	допомагає з'ясувати причини труднощів, які виникають в учнів під час навчання, виявити прогалини в їхніх знаннях та вміннях; скоригувати їхню діяльність, спрямовану на усунення недоліків та запобігання їхньому нашкодуванню; вибудувати індивідуальну траєкторію розвитку учня;
3.	стимулювально-мотиваційна	передбачає стимулювання прагнення учнів покращити свої результати; розвиває відповідальність та позитивну мотивацію до навчання;
4.	навчальна	сприяє повторенню, уточненню і систематизації навчального матеріалу; вдосконаленню практичних умінь та навичок;
5.	виховна	передбачає формування вміння відповідально і зосереджено працювати, застосовувати прийом самоконтролю, самооцінювання та взаємооцінювання; формування впевненості у своїх можливостях і здібностях, відсутності побоювання помилитися; розвиток працелюбності, активності, охайності та інших якостей особистості.

суттєво відрізняється від попередньої моделі, за якою навчалися вчителі та до якої готувалися в закладах вищої освіти. Відтак важливим шляхом успішної реалізації нових підходів до оцінювання навчальних досягнень молодших школярів є формування оцінювально-аналітичної компетентності майбутніх учителів початкових класів відповідно до нових вимог.

Під оцінювально-аналітичною компетентністю майбутнього вчителя початкових класів ми розуміємо єдність теоретичної та практичної готовності майбутнього фахівця до оцінювання навчальних досягнень учнів. Це складне індивідуально-психологічне утворення на основі інтеграції педагогічного досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, особистісних та професійних якостей, які обумовлюють готовність до використання сучасних видів та форм оцінювання, методів і прийомів здійснення аналізу навчальної діяльності учнів початкових класів; забезпечення самооцінювання і взаємооцінювання результатів їхнього навчання [7, 51].

На основі вивчення Професійного стандарту за професіями “Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти”, “Вчитель закладу за-

гальної середньої освіти”, “Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)” було визначено критерії та показники рівня сформованості оцінювально-аналітичної компетентності вчителя початкових класів, які необхідно враховувати у процесі її формування в закладах вищої освіти [5] (табл. 2).

Розроблений критеріальний апарат є інструментом проєктування того, що повинен знати і вміти майбутній учитель початкових класів у площині оцінювання навчальних досягнень учнів.

При оновленні змісту освітньо-професійних програм (ОПП) підготовки майбутніх фахівців зі спеціальності 013 Початкова освіта та робочих програм освітніх компонентів необхідно продумувати шляхи формування оцінювально-аналітичної компетентності, серед яких виокремлюємо оволодіння знаннями та вміннями під час лекційних, семінарських і практичних занять; залучення студентів до самостійної роботи; проведення науково-практичних семінарів та конференцій із участю вчителів початкових класів. Висвітливо досвід роботи викладачів кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії щодо реалізації таких шляхів.

**ФОРМУВАННЯ ОЦІНЮВАЛЬНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

*Таблиця 2*

**Критеріальний апарат рівня сформованості оцінювально-аналітичної компетентності  
вчителя початкових класів закладу загальної середньої освіти**

<b>Критерії</b>	<b>Показники критерію</b>
Оцінювання навчальних досягнень учнів	1. Використовує різні види та форми оцінювання. 2. Використовує зрозумілі дітям критерії оцінювання, визначені законодавством. 3. Розробляє критерії оцінювання різних видів навчальної діяльності. 4. Враховує вікові та індивідуальні особливості учнів під час оцінювання їхніх навчальних досягнень. 5. Дотримується академічної доброчесності під час оцінювання результатів навчання учнів.
Аналіз результатів навчання учнів	1. Використовує методи і прийоми здійснення аналізу та рефлексії навчальної діяльності учнів. 2. Забезпечує зворотний зв'язок з учнями щодо сприйняття, розуміння та засвоєння ними навчального матеріалу.
Забезпечення самооцінювання та взаємооцінювання результатів навчання учнів	1. Розвиває в учнів уміння взаємооцінювання. 2. Розвиває в учнів уміння самоконтролю, спонукає до рефлексії навчальної діяльності. 3. Розвиває в учнів уміння самооцінювання навчальних досягнень.

У Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії здійснюється підготовка майбутніх фахівців зі спеціальності 013 Початкова освіта на фаховому передвищому, першому (бакалаврському) та другому (магістерському) рівнях вищої освіти. Викладачі групи забезпечення ОПП мають свободу вибору змісту і методів навчання у контексті оволодіння здобувачами вищої освіти знаннями та вміннями процесу оцінювання навчальних досягнень учнів. Так, курс “Педагогіка” (фаховий передвищий і перший (бакалаврський) рівень вищої освіти) передбачає вивчення теми “Контроль та оцінювання навчально-пізнавальної діяльності учнів”, в контексті якої студенти знайомляться з новими підходами до оцінювання навчальних досягнень учнів відповідно до Державного стандарту початкової освіти та Методичних рекомендацій до оцінювання навчальних досягнень учнів 1–4 класів [2; 3]. На семінарсько-практичних заняттях здобувачі освіти залучаються до розробки тестів, математичних диктантів, питань для усного й письмового опитування; перевірки і оцінювання письмових робіт учнів відповідно до нових вимог. Також вони навчаються розробляти критерії оцінювання творчих учнівських робіт і аналізувати роботу згідно з визначеними критеріями. Наприклад, до твору “Мій домашній улюбленець” студентами були розроблені такі критерії оцінювання:

1. Твір про домашнього улюбленця повинен складатися із п'яти речень.
2. У творі має бути описаний зовнішній вигляд і характер тварини.
3. Наприкінці твору треба висловити своє ставлення до домашньої тварини.
4. Твір має бути доповнений малюнком домашнього улюбленця.

Також здобувачам освіти пропонується написати такий твір без дотримання останнього критерію, здійснити взаємоперевірку, аналіз й оцінювання творів у парах. Недоліки роботи студенти навчаються характеризувати через позитивне ставлення до діяльності загалом.

Окрім того, здобувачі вищої освіти розробляють листи самооцінки емоційно-психологічного стану учня, його навчальної діяльності, засвоєння ним змісту навчання. Наведемо приклад розробленого студентами листа самооцінки емоційно-психологічного стану учня.

- На уроці мені було цікаво (нецікаво).  
Своєю роботою я задоволений (-а) (незадоволений).
- Мій настрій поліпшився (погіршився).  
Я втомився (-лася) (не втомився).
- Мені сподобалося працювати з іншими учнями (не сподобалось).

На основі аналізу цих листів студенти висловлюють свої думки щодо проведеного семінарсько-практичного заняття.

Зазвичай цікавими є і повідомлення здобувачів освіти про портфоліо як нову технологію оцінювання, що підготовлені ними самостійно. Студенти розкривають позитивні і слабкі сторони портфоліо, демонструють зразки учнівського та вчительського портфоліо.

На навчальних заняттях з курсу “Технологія вивчення освітніх галузей початкової школи” (другий рівень вищої освіти) здобувачі вищої освіти самостійно розробляють компоненти технології вивчення кожної освітньої галузі, серед яких виділяють цільовий та контрольний-оцінний. Шляхом вивчення Державного стандарту початкової освіти, типових освітніх програм, підручників для початкової школи,

## ФОРМУВАННЯ ОЦІНЮВАЛЬНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Методичних рекомендацій до оцінювання навчальних досягнень учнів 1–4-х класів студенти залучаються до розробки конкретних навчальних цілей уроку, використовуючи таксономію мислення Б. Блума; з'ясовують особливості видів та форм оцінювання навчальних досягнень учнів із певної освітньої галузі, методи і прийоми здійснення аналізу їхньої навчальної діяльності, самооцінювання й взаємооцінювання результатів навчання учнів. На семінарських заняттях майбутні учителі представляють результати своєї пошукової роботи, а інші здобувачі вищої освіти аналізують та оцінюють їхню роботу за визначеними викладачем критеріями. Окрім того, доповідачі залучаються і до самооцінювання своєї роботи.

При вивченні вибіркової навчальної дисципліни “Ведення шкільної документації” здобувачі вищої освіти знайомляться з особливостями оформлення класного журналу та свідоцтва досягнень учнів.

Важливе місце серед освітніх компонентів підготовки майбутніх учителів початкових класів займає написання і захист курсової та дипломної робіт. Тематика наукових робіт відповідає актуальним проблемам початкової освіти, зокрема й проблемі оцінювання навчальних досягнень учнів. Студенти самостійно вивчають нову нормативну базу, проводять опитування вчителів та учнів, аналізують педагогічний досвід учителів щодо здійснення нових підходів до оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів.

Ще одним шляхом формування оцінювально-аналітичної компетентності майбутніх учителів початкових класів є проведення науково-практичних семінарів та конференцій за участю вчителів-практиків. До прикладу, членами гуртка “Науковий пошук” (це здобувачі вищої освіти магістерського рівня вищої освіти зі спеціальності 013 Початкова освіта) був організований і проведений науково-практичний семінар на тему: “Нові підходи до оцінювання навчальних досягнень здобувачів початкової освіти”, на який були запрошені стейкхолдери, вчителі початкових класів, викладачі та студенти. Члени гуртка доповідали з таких питань: оцінка і її значення в початковій школі, історія розвитку вітчизняної системи оцінювання результатів навчання учнів початкових класів, вітчизняні педагоги-класики про оцінювання навчальних досягнень молодших школярів, нові вимоги до оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів, формувальне оцінювання як засіб стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів, аналіз результатів опитування вчителів початкової школи, щодо сприйняття нових підходів до оцінювання навчальних досягнень здобувачів початкової освіти. Під час семінару виступила стейкхолдер, заступник директора з навчально-виховної роботи початкової школи Хмельницького ліцею № 17 О. Медведюк, яка ви-

світлила труднощі, що виникають у вчителів у процесі оцінювання навчальних досягнень молодших школярів, та вчителька початкових класів Хмельницької спеціалізованої школи першого ступеня № 30, випускниця Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, тренерка НУШ Н. Белікова, яка поділилася досвідом оцінювання навчальних досягнень учнів відповідно до нових вимог.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, у підготовці майбутніх учителів початкових класів важливе місце займає формування оцінювально-аналітичної компетентності, що передбачає оволодіння здобувачами вищої освіти знаннями і вміннями щодо оцінювання, аналізу та забезпечення самооцінювання та взаємооцінювання результатів навчання учнів початкових класів відповідно до нових вимог. Основними шляхами формування оцінювально-аналітичної компетентності в закладах вищої освіти визначаємо оволодіння знаннями та вміннями під час лекційних, семінарських і практичних занять; залучення студентів до самостійної роботи; проведення науково-практичних семінарів та конференцій із участю вчителів початкових класів. Педагогічний досвід викладачів кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії засвідчує, що реалізація практико орієнтованого підходу до підготовки майбутніх фахівців сприяє вдосконаленню процесу формування оцінювально-аналітичної компетентності.

Подальший науковий пошук варто спрямувати на вивчення досвіду викладачів вітчизняних закладів вищої освіти щодо формування оцінювально-аналітичної компетентності.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ: “Либідь”, 1997. 376 с.
2. Державний стандарт початкової освіти: прийнятий 21.02.2018 р. URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF>. (дата звернення: 08.01.2023).
3. Методичні рекомендації щодо оцінювання навчальних досягнень учнів 1–4 класів. URL : <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-metodichni-rekomendaciyi-shodo-ocinuvannya-rezultativ-navchannya-uchniv-1-4-klasiv/>. (дата звернення: 09.01.2023).
4. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н.М. Бібік. Київ: Літера ЛТД, 2019. 208 с.
5. Професійний стандарт за професіями “Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти”, “Вчитель закладу загальної середньої освіти”, “Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)”: затверджений наказом Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 № 2736-20. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736-20>. (дата звернення: 10.01.2023).
6. Фідкевич О.Л. Навчально-методичний посібник “Нова українська школа: теорія і практика формування оцінювання у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти”. Київ: Генеза, 2019. 64 с.

## ФОРМУВАННЯ ОЦІНЮВАЛЬНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

7. Шквир О., Дудчак Г., Казакова Н., Сівак Н. Формування професійних компетентностей майбутніх магістрів початкової освіти. *Молодь і ринок*: щомісячний науково-педагогічний журнал / Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. Дрогобич: “Швидкодрук”, 2022. № 1 (199), січень. С. 49–56.

### REFERENCES

1. Honcharenko, S.U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary] Kyiv, 376 p. [in Ukrainian].

2. Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity: pryiniaty 21.02.2018 r. [State Standard of Primary Education: adopted on February 21, 2018]. Available at: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF>. (Accessed 08 Jan. 2023). [in Ukrainian].

3. Methodychni rekomendatsii shchodo otsiniuvannya navchalnykh dosiahnen uchniv 1–4 klasiv [Methodological Recommendations for Evaluating the Educational Achievements of Pupils in Grades 1–4]. Available at: <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-metodichni-rekomendaciyi-shodo-otsiniuvannya-rezultativ-navchannya-uchniv-1-4-klasiv/>. (Accessed 09 Jan. 2023). [in Ukrainian].

4. Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia [New Ukrainian school: a Teacher's Guide]. (Ed.). N.M. Bibik. Kyiv, 2019. 208 p. [in Ukrainian].

5. Profesiynyi standart za profesiinyu “Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity”, “Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity”, “Vchytel z pochatkovoї osvity (z diplomom molodshoho spetsialista)” [Professional Standard for the Professions “Primary school teacher of a general secondary education institution”, “Teacher of a general secondary education institution”, “Teacher of primary education (with a diploma of a junior specialist)”]. Approved by the order of the Ministry of Economic Development, Trade and Agriculture of Ukraine dated 12.23.2020 No. 2736-20. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20>. (Accessed 10 Jan. 2023). [in Ukrainian].

6. Fidkevych, O.L. (2019). *Navchalno-metodychni posibnyk “Nova ukrainska shkola: teoriia i praktyka formuvannia u 1–2 klasakh zakladiv zahalnoi serednoi osvity”* [New Ukrainian School: Theory and Practice of Formative Evaluation in 1<sup>st</sup> – 2<sup>nd</sup> Grades of General Secondary Education Institutions]. Kyiv, 64 p. [in Ukrainian].

7. Shkvyr, O., Dudchak, H., Kazakova, N. & Sivak, N. (2022). *Formuvannya profesiinykh kompetentnosti maibutnikh mahistriv pochatkovoї osvity* [Formation of Professional Competences of Future Masters of Primary Education]. *Youth & market*. Drohobych: “Shvydkodruk”, No. 1 (199), January, pp. 49–56. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 16.01.2023



*“Хто осягає нове, плекаючи старе, той може бути вчителем”.*

*Конфуцій  
давньоқытайський філософ та політичний діяч*

*“Якщо заpastися терпінням і проявити старання, то посіяне насіння знань неодмінно дасть добрі сходи. Навчання – корінь гіркий, так плід солодкий”.*

*Леонардо да Вінчі  
італійський художник, науковець*

*“Право на позитивні емоції – невід’ємне право кожної людини”.*

*Луїза Хей  
американська письменниця*

*“Щоб дійти до своєї мети, необхідно лише одне – іти”.*

*Оноре де Бальзак  
французький романіст, драматург*

*“Піклуючись про щастя інших, ми знаходимо своє власне”.*

*Платон  
давньогрецький мислитель, філософ*

*“Усе – ніщо, і ніщо – це все, крім імені, яке ти залишаєш”.*

*Лао-Цзи  
қытайський філософ*



## УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ВІЙСЬКОВИХ ЧАСТИН (ПІДРОЗДІЛІВ) З ОХОРОНИ ГРОМАДСЬКОГО ПОРЯДКУ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ

УДК 378:355

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.273080>

**Михайло Медвідь**, доктор економічних наук,  
професор зі спеціальності 254 Забезпечення військ (сил),  
заступник начальника Київського інституту Національної гвардії України  
з навчально-методичної роботи,  
Київський інститут Національної гвардії України  
**Віталій Криворучко**, начальник курсу № 2 факультету забезпечення державної безпеки  
Київський інститут Національної гвардії України

### УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ВІЙСЬКОВИХ ЧАСТИН (ПІДРОЗДІЛІВ) З ОХОРОНИ ГРОМАДСЬКОГО ПОРЯДКУ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ

Проведено аналіз наукових праць, нормативно-правових актів, онлайн-опитування, зустрічі та бесіди з випускниками вищих військових навчальних закладів Національної гвардії України, на підставі яких внесені зміни до змісту освітніх програм Київського інституту Національної гвардії України. Визначені подальші завдання дослідження, спрямовані на формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до виконання службових завдань з охорони громадської безпеки і порядку в процесі професійної підготовки.

**Ключові слова:** Національна гвардія України; кадрове забезпечення; вищий військовий навчальний заклад; військова освіта; організація освітнього процесу; майбутні офіцери; готовність.

*Рис. 3. Літ. 15.*

**Mykhailo Medvid**, Doctor of Sciences (Economics),  
Professor in Forces (Troops) Support (specialty 254),  
Deputy Head of the Kyiv Institute of the National Guard of  
Ukraine for Educational and Methodological Work,  
Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine  
**Vitalii Kryvoruchko**, Chief of Course 2 of Faculty Providing of State Security  
Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine

### IMPROVEMENT OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE OFFICERS OF THE PUBLIC ORDER PROTECTION MILITARY UNITS (SUBUNITS) OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE

Based on the results of the research, the article substantiates the need to improve the professional training of future officers of military units (subunits) for the protection of public order of the National Guard of Ukraine. An analysis of scientific papers, regulatory and legal acts, online surveys, meetings and conversations with graduates of higher military educational institutions of the National Guard of Ukraine was carried out, based on which changes were made to the content of educational programs of the Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine (educational programs of the Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine were reworked – basic and specialized tactical level courses (L1–A, L–1B) were introduced, including the educational discipline “Moral and psychological support of training and use of military formations”; the considered proposal of the graduates regarding the educational discipline “Service and combat activity of units” – it is defined as selective). Further tasks of the study aimed at forming the readiness of future officers of the National Guard of Ukraine to perform official tasks for the protection of public safety and order in the process of professional training have been determined (analyse the state of the problem; clarify the criteria, indicators and levels of readiness of future officers of the National Guard of Ukraine to perform official tasks for the protection of public safety and order; identify and theoretically substantiate pedagogical conditions; experimentally check the effectiveness of pedagogical conditions).

**Keywords:** National Guard of Ukraine; personnel support; higher military educational institution; military education; organization of the educational process; future officers; readiness.

**Постановка проблеми.** З 2014 р. військові частини (підрозділи) з охорони громадського порядку Національної гвардії України (ВЧ (П) з ОГП НГУ) крім традиційних завдань, виконують нові – на територіях об'єктів авіаційного та залізничного транспорту, а також у зоні проведення операції Об'єднаних сил. У кожній ВЧ (П) створено позаштатні групи діалогу, які несуть службу щодо забезпечення охорони гро-

мадської безпеки і порядку для попередження конфліктних ситуацій, зняття напруження між учасниками заходів, запобігання їх агресивним діям та здійснюють роз'яснення правомірності дій правоохоронців.

У 2020 р. ВЧ (П) з ОГП НГУ з метою запобігання поширенню на території України гострої респіраторної хвороби COVID-19 брали активну участь у забезпеченні протиепідемічних заходів.



## УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ВІЙСЬКОВИХ ЧАСТИН (ПІДРОЗДІЛІВ) З ОХОРОНИ ГРОМАДСЬКОГО ПОРЯДКУ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ

У лютому 2022 р. запроваджено правовий режим воєнного стану, що також вплинуло на зміни у середовищі виконання завдань ВЧ (П) з ОГП НГУ.

Невраховані згадані чинники у професійній підготовці майбутніх офіцерів НГУ впливають на формування їхньої готовності до виконання службових завдань з охорони громадської безпеки і порядку. Запобіганням такого є впровадження отриманого досвіду до змісту освітніх програм (ОП), програм навчальних дисциплін та програм практик вищих військових навчальних закладів (ВВНЗ) НГУ.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Процесу удосконалення організації охорони громадського порядку ВЧ (П) НГУ присвячені наукові праці І. Волкова [2], О. Голованя [3], В. Євсєєва [12], І. Свтушенка [11], В. Перепада [2], І. Радванського [11], Д. Тробюка [3; 12] та ін. Проте згадані вчені серед обґрунтованих пропозицій щодо удосконалення організації охорони громадської безпеки і порядку нехтують процесом удосконалення професійної підготовки військовослужбовців, які залучаються до охорони громадської безпеки і порядку. Адже якість результатів діяльності певних осіб залежить від досягнення ними відповідних результатів навчання. Наприклад, О. Головань та Д. Тробюк у дослідженні [3] розривають перспективи використання безпілотних літальних апаратів (БПЛА) підрозділами НГУ під час охорони громадської безпеки і порядку, зазначаючи, що серед чинників, “які стримують перспективу застосування БПЛА підрозділами гвардії для виконання завдань в сфері безпеки” є “мала кількість годин на навчання та підготовку фахівців з управління та експлуатації БПЛА з послідовним створенням груп їх застосування”. У цьому випадку можна запропонувати майбутнім офіцерам НГУ розглянути можливість додатково проходження курсу “Основи тактики застосування коптерів DJI Mavic 3 та Autel EVO II в бойових умовах” [9] тощо.

Серед дисертаційних досліджень, присвячених удосконаленню професійної підготовки майбутніх офіцерів НГУ, можна виділити тих учених, які проводили наукові студії 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти: А. Бухуна [1], Д. Швеця [14] та

Є. Яковенка [15]. Результати цих досліджень є важливими і використовуються ВВНЗ НГУ у освітньому процесі. Проте, як ми зазначали вище, середовище здійснення діяльності офіцерами ВЧ (П) з ОГП НГУ змінилося. Відповідно ці зміни необхідно врахувати в організації освітнього процесу майбутніх офіцерів НГУ. У праці [4] обґрунтовано як це реалізовувати на практиці. Важливе значення у цьому процесі відіграють науково-педагогічні працівники (НПП), а також їх відповідний та своєчасний професійний розвиток [7].

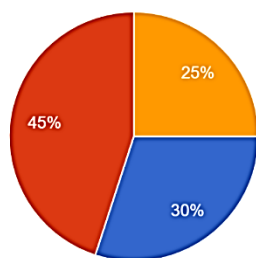
Отже, практичною проблемою проведеного дослідження є наявність змін у середовищі здійснення діяльності офіцерами ВЧ (П) з ОГП НГУ, відсутності врахування цих змін у професійній підготовці та відсутності результатів проведення відповідних наукових досліджень.

**Мета дослідження** полягає в обґрунтуванні необхідності удосконалення професійної підготовки майбутніх офіцерів ВЧ (П) з ОГП НГУ.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Відповідно до рекомендацій врахування змін в організації освітнього процесу майбутніх офіцерів НГУ [4] “обов’язковим елементом проведення досліджень повинні бути опитування такої категорії осіб, як офіцери, які виконують (виконували) службово-бойові завдання” в сфері досліджуваної діяльності. Тому з випускниками ВВНЗ НГУ проведено онлайн-опитування, у яких взяли участь 60 осіб, а також зустрічі та бесіди [13].

За результатами проведених заходів стверджуємо, що зміна середовища, в якому НГУ реалізовує завдання та функції відповідно до Закону України “Про Національну гвардію України” [10], вплинула на готовність майбутніх офіцерів ВВНЗ до виконання службових завдань з охорони громадської безпеки і порядку ВЧ (П) НГУ. Зокрема, отримано таку інформацію:

1) не всі випускники були готові до проходження військової служби у ВЧ (П) з ОГП НГУ на початку професійного становлення (рис. 1), як правило це пов’язано з недостатньо сформованими практичними навичками для організації служби у ВЧ (П) з ОГП НГУ (рис. 2);



- Підготовлений достатньо для успішного виконання покладених завдань.
- Деякі особливості в організації діяльності для мене були новими.
- Абсолютно не підготовлений, довелося вчитися в процесі служби.

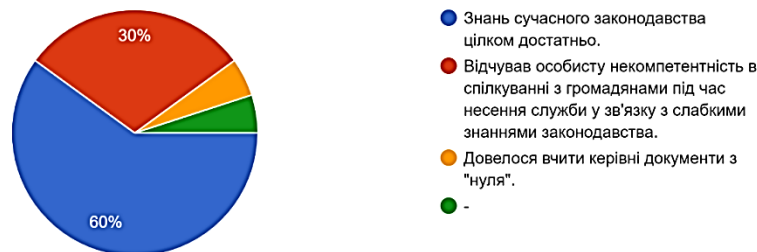
Рис. 1. Розподіл відповідей респондентів на питання “Чи вважали ви себе достатньо підготовленими на початку професійного становлення у ВЧ (П) з ОГП НГУ?”



**Рис. 2. Розподіл відповідей респондентів на питання “Чи достатньо задовольняли вас сформовані практичні навички для організації служби у ВЧ (II) з ОГП НГУ?”**

2) з виникненням нових завдань, пов’язаних з метою запобігання поширенню на території України гострої респіраторної хвороби COVID-19, запровадження правового режиму воєнного стану,

виявлено дефіцит необхідних знань про комунікації як з підлеглим особовим складом, так і з населенням (рис. 3), порядок застосування зброї тощо;



**Рис. 3. Розподіл відповідей респондентів на питання “З виникненням нових завдань, пов’язаних із запобіганням поширенню на території України гострої респіраторної хвороби COVID-19, запровадження правового режиму воєнного стану, чи достатніми були в вас знання щодо порядку реалізації відповідних нормативно-правових актів?”**

3) для запобігання подібному офіцерами запропоновано ввести такі зміни до освітніх програм підготовки: навчальні дисципліни, які розкривають реалізацію функцій НГУ, визначати вибірково, і цей вибір враховувати при розподілі курсантів на військове стажування та при розподілі призначення їх на посади у ВЧ (II) НГУ; за можливості збільшити співвідношення занять таких дисциплін на користь практичних; посилити змістову складову юридичних, комунікативних дисциплін та дисциплін, які визначають порядок застосування зброї; запровадити навчальну дисципліну “Морально-психологічне забезпечення підготовки та застосування військових формувань”.

У серпні 2022 р. ОП Київського інституту НГУ “Правове забезпечення службово-бойової діяльності частин та підрозділів Національної гвардії України” спеціальності 081 Право першого (бакалаврського) рівня вищої освіти та “Забезпечення державної безпеки підрозділами Національної гвардії України” спеціальності 251 Державна безпека першого (бакалаврського) рівня вищої освіти були перепрацьовані з урахуванням розпорядження Міністерства оборони України від 04.08.2022 року № 19691/з [5; 6; 8]. Цей

нормативно-правовий акт визначає, що курсанти навчаються за ОП, які містять базовий та фаховий курси тактичного рівня (L1A, L1B) [8]. Серед навчальних дисциплін базового курсу тактичного рівня L1A обов’язковою є дисципліна “Морально-психологічне забезпечення підготовки та застосування військових формувань”. Також в ОП врахована пропозиція випускників щодо навчальної дисципліни “Службово-бойова діяльність підрозділів”, яка розкриває реалізацію функцій НГУ, визначено вибірково.

Зазначене вище є обґрунтуванням необхідності подальшого удосконалення професійної підготовки майбутніх офіцерів ВЧ (II) з ОГП НГУ, проведення досліджень, направлених на формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання службових завдань з охорони громадської безпеки і порядку в процесі професійної підготовки.

Аналіз нормативних документів, наукових джерел, сучасного стану готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання службових завдань з охорони громадської безпеки і порядку в процесі професійної підготовки дав змогу виявити суперечності між потребою суспільства в підготовлених до виконання

## УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ВІЙСЬКОВИХ ЧАСТИН (ПІДРОЗДІЛІВ) З ОХОРОНИ ГРОМАДСЬКОГО ПОРЯДКУ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ

службових завдань з охорони громадської безпеки і порядку офіцерів НГУ та неспроможністю усталеної системи підготовки забезпечити таку потребу.

Актуальність проблеми в умовах викликів сьогодення, потреба її теоретичного і практичного розроблення та систематизації, а також визначені суперечності зумовили вибір теми дослідження: “Формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання службових завдань з охорони громадської безпеки і порядку в процесі професійної підготовки”.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання службових завдань з охорони громадської безпеки і порядку в процесі професійної підготовки.

Завдання дослідження, які у подальшому необхідно виконати:

1) проаналізувати стан проблеми формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання службових завдань з охорони громадської безпеки і порядку в процесі професійної підготовки, з’ясувати сутність і структуру цієї якості;

2) уточнити критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання службових завдань з охорони громадської безпеки і порядку;

3) виявити і теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання службових завдань з охорони громадської безпеки і порядку в процесі професійної підготовки;

4) змодельовати процес професійної підготовки, що передбачає формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання службових завдань з охорони громадської безпеки і порядку з урахуванням виявлених і теоретично обґрунтованих педагогічних умов;

5) експериментально перевірити ефективність педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання службових завдань з охорони громадської безпеки і порядку в процесі професійної підготовки.

Об’єкт дослідження – освітній процес майбутніх офіцерів НГУ.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання службових завдань з охорони громадської безпеки і порядку.

**Висновки.** За результатами проведеного дослідження обґрунтовано необхідність удосконалення професійної підготовки майбутніх офіцерів ВЧ (П) з ОГП НГУ.

Подальші дослідження будуть присвячені аналізу стану проблеми формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання службових завдань

з охорони громадської безпеки і порядку в процесі професійної підготовки, з’ясуванню сутності і структури цієї якості.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бухун А.Г. Розвиток громадянської компетентності майбутніх офіцерів Національної гвардії України у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Полтав. нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. Полтава. 2017. 20 с.

2. Волков І.М., Перепада В.І. Актуальні питання правового регулювання процесу виконання Національною гвардією України завдань з охорони громадського порядку та забезпечення громадської безпеки під час масових заходів та у ході припинення масових заворушень. *Честь і закон*. 2018. № 4. С. 103–109.

3. Головань О.М., Тробюк Д.В. Перспектива використання безпілотних літальних апаратів підрозділами Національної гвардії України під час охорони громадського порядку. *Збірник наукових праць Харківського національного університету Повітряних Сил*. 2019. № 2. С. 43–47.

4. Медвідь М.М., Бабічев А.В., Дем’янишин В.М., Медвідь Ю.І., Бухун А.Г. Попереду змін у військових системах вищої освіти та професійної орієнтації. *Вісник Черкаського університету. Серія “Педагогічні науки”*. 2016. Вип. 14. С. 76–87.

5. Медвідь М.М., Ктігоров М.О., Медвідь Ю.І., Курбатов А.А., Пашинський А.В., Криворучко В.О. Врахування тенденцій воєнної політики України в організації освітнього процесу вищого військового навчального закладу. *Вісник Черкаського університету. Серія “Педагогічні науки”*. 2022. Вип. 4. С. 29–37.

6. Медвідь М., Ктігоров М., Криворучко В. Визначення переліку військово-професійних та військовоспеціальних компетентностей майбутнього офіцера Національної гвардії України. *Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції*: матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Мукачєво, 27–28 жовтня 2022 р.). Мукачєво: Вид-во МДУ, 2022. С. 177–179.

7. Медвідь М., Черніченко І., Медвідь Ю., Дем’янишин В. Імплементція постанови КМУ від 21.08.2019 р. № 800 “Деякі питання підвищення кваліфікації...” в процесі становлення викладача-початківця вищого військового навчального закладу. *Молодь і ринок*. 2020. № 1 (180). С. 6–11.

8. Організаційно-методичні рекомендації з розроблення (коригування) основних освітніх документів з підготовки військових фахівців офіцерського, сержантського (старшинського) складу у вищих військових навчальних закладах, закладах фахової передвищої військової освіти та військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти: розпорядження Міністерства оборони України від 04.08.2022 року № 19691/з.

9. Основи тактики застосування коптерів DJI Mavic 3 та Autel EVO II в бойових умовах: курс фонду “Повернись живим”. URL: <http://surl.li/eoiej> (дата звернення: 20.01.2023).

10. Про Національну гвардію України : Закон України від 13.03.2014 року № 876-VII. URL: <http://surl.li/sjrj> (дата звернення: 20.01.2023).

11. Радванський І.Г., Євтушенко І.В. Особливості організації взаємодії частин і підрозділів Національної

## УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ВІЙСЬКОВИХ ЧАСТИН (ПІДРОЗДІЛІВ) З ОХОРОНИ ГРОМАДСЬКОГО ПОРЯДКУ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ

гвардії України, Національної поліції України та інших правоохоронних органів у сфері охорони громадського порядку і забезпечення громадської безпеки. *Честь і закон*. 2021. № 2. С. 52–57.

12. Тробюк Д., Євсєєв В. Організація охорони громадського порядку Національної жандармерії Франції та можливості її використання у Національній гвардії України. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Сер.: Військові та технічні науки*. 2019. № 1. С. 125–136.

13. У Київському інституті Національної гвардії України відбулася довгоочікувана зустріч випускників. Сайт Київському інституті Національної гвардії України. URL: <http://surl.li/ejyup> (дата звернення: 20.01.2023).

14. Швець Д.В. Підготовка майбутніх офіцерів МВС України до охорони і забезпечення громадського порядку в процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Національний авіаційний університет. Київ, 2016. 20 с.

15. Яковенко Є.С. Формування професійних умінь у майбутніх офіцерів підрозділів спеціального призначення Національної гвардії України: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Глухів. нац. пед. унт ім. О. Довженка. Глухів, 2016. 21 с.

### REFERENCES

1. Bukhun, A.H. (2017). Rozvytok hromadskoi kompetentnosti maybutnikh ofitseriv Natsionalnoi hvardii Ukrainy u protsesi profesiynoi pidhotovky [Development of civic competence of future officers of the National Guard of Ukraine in the process of professional training]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Poltava, 20 p. [in Ukrainian].

2. Volkov, I.M. & Perepadiya, V.I. (2018). Aktualni pytannia pravovoho rehulivannia protsesu vykonannia Natsionalnoi hvardii Ukrainy zavdan z ohorony hromadskoho poriadku ta zabezpechennia hromadskoi bezpeky pid chas masovykh zakhodiv ta u khodi prypynennia masovykh zavorushen [Actual issues of legal regulation of the process of the National Guard of Ukraine's performance of the tasks of protecting public order and ensuring public safety during mass events and during the cessation of mass riots]. *Honor and law*. No. 4, pp. 103–109. [in Ukrainian].

3. Holovan, O.M. & Trobiuk, D.V. (2019). Perspektyva vykorystannia bezpilotnykh litalnykh aparativ pidrozdilamy Natsionalnoi hvardii Ukrainy pid chas okhorony hromadskoho poriadku [The prospect of using unmanned aerial vehicles by units of the National Guard of Ukraine during the protection of public order]. *Collection of scientific works of the Kharkiv National University of the Air Force*. No. 2, pp. 43–47. [in Ukrainian].

4. Medvid, M.M., Babichev, A.V., Demianyshyn, V.M., Medvid, Yu.I. & Buhun, A.H. (2016). Poperedu zmin u viyskovykh systemskh vyshchoi osvity ta profesiynoi oriantatsii. [Changes are ahead in the military systems of higher education and professional orientation]. *Herald of Cherkasy University. Series "Pedagogical Sciences"*. Vol. 14, pp. 76–78. [in Ukrainian].

5. Medvid, M.M., Kitorov, M.O., Medvid, Yu.I., Kurbatov, A.A., Pashynskyy A.V. & Krivoruchko, V.O. (2022). Vrakhuvannia tendentsiy voiennoi polityky Ukrainy v orhanizatsii osvitnoho protsesu vyshchoho viyskovoho navchalnoho zakladu [Taking into account the trends of the military policy of Ukraine in the organization of the educational process of

the higher military educational institution]. *Herald of Cherkasy University. Series "Pedagogical Sciences"*. Vol. 4, pp. 29–37. [in Ukrainian].

6. Medvid, M.M., Kitorov, M.O. & Krivoruchko, V.O. (2022). Vyznachennia pereliku viyskovo-profesiynykh ta viyskovospetsialnykh kompetentnostey maybutnoho ofitsera Natsionalnoi hvardii Ukrainy [Determination of the list of military-professional and military-special competencies of the future officer of the National Guard of Ukraine]. Education and formation of competitiveness of specialists in the conditions of European integration: Proceedings of the 4rd International Conference, pp. 177–179. [in Ukrainian].

7. Medvid, M., Chernichenko, I., Medvid, Yu. & Demianyshyn, V. (2020). Implementatsiya postanovy KMU vid 21.08.2019 No. 800 "Deiaki pytannia kvalifikatsii..." v protsesi stanovlennia vykladacha-pochatkivtsia vyshchoho viyskovoho navchalnoho zakladu [Implementation of the resolution of the CMU dated August 21, 2019 No. 800 "Some issues of professional development..." in the process of becoming a novice teacher of a higher military educational institution]. *Youth & market*, No. 1 (180), pp. 6–11. [in Ukrainian].

8. Orhanizatsiyno-metodychni rekomendatsii z rozroblyennia (koryhuvannia) osnovnykh osvitnikh dokumentiv z pidhotovky viyskovykh fakhivtsiv ofitserkoho, serzhantskoho (starshynskoho) skladu u vyshchykh viyskovykh navchalnykh zakladakh, zakladakh fakhovoi peredvyshchoi viyskovoї osvity ta viyskovykh navchalnykh pidrozdilakh zakladiv vyshchoi osvity: rozporiadzhennia Ministerstva oborony Ukrainy vid 04.08.2022 roku № 19691/z. [Organizational and methodological recommendations for the development (correction) of basic educational documents for the training of military specialists of the officer, sergeant (sergeant) ranks in higher military educational institutions, institutions of professional advanced military education and military educational units of higher education institutions: order of the Ministry of Defense of Ukraine dated August, 04 2022 No. 19691/z.]. [in Ukrainian].

9. Osnovy taktyky zastosuvannia kopteriv DJI Mavic ta Autel EVO II v boyovykh umovakh: kurs fondu "Povernys zhyvym" [The basics of the tactics of using DJI Mavic 3 and Autel EVO II copters in combat conditions: the course of the "Come Back Alive" Foundation]. Available at: <http://surl.li/eoicj> (Accessed 20 Jan. 2023) [in Ukrainian].

10. Pro Natsionalnu hvardiiu Ukrainy. Zakon Ukrainy vid 13.03.2014 № 876-VII [National Guard of Ukraine Act]. Available at: URL: <http://surl.li/sjrj> (Accessed 20 Jan. 2023) [in Ukrainian].

11. Radvanskyi, I.H. & Yevtushenko, I.V. (2021). Osoblyvosti orhanizatsii vzaiemodii chastyn i pidrozdiliv Natsionalnoi hvardii Ukrainy, Natsionalnoi politsii Ukrainy ta inshykh pravookhoronnykh orhaniv u sferi okhorony hromadskoho poriadku i zabezpechennia hromadskoi bezpeky [Peculiarities of the organization of interaction between parts and units of the National Guard of Ukraine, the National Police of Ukraine and other law enforcement agencies in the field of public order protection and public safety]. *Honor and law*. No. 2, pp. 52–57. [in Ukrainian].

12. Trobiuk, D. & Yevsieiev, V. (2019). Orhanizatsiia okhorony hromadskoho poriadku Natsionalnoi zhandarmerii Frantsii ta mozhlyvosti ii vykorystannia u Natsionalnoi hvardii Ukrainy. [The organization of public order protection of the National Gendarmerie of France and the possibility of its use in the National Guard of Ukraine]. Collection of scientific works of the Kharkiv National University of the Air For. Co-

## СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

lection of scientific works of the National Academy of the State Border Service of Ukraine. Ser.: Military and technical sciences. No. 1, pp. 125–136. [in Ukrainian].

13. U Kyivskomu instytuti Natsionalnoi hvardii Ukrainy vidbulasia dovhoochikuvana zustrich vypusknnykiv [The long-awaited meeting of graduates took place at the Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine]. *Site of the Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine*. Available at: <http://surl.li/eiyun> (Accessed 20 Jan. 2023) [in Ukrainian].

14. Shvets, D.V. (2016). *Pidhotovka maybutnikh ofitseriv MVS Ukrainy do ohorony i zabezpechennia hromadskoho*

poriadku v protsesi fakhovoi pidhotovky [Preparation of future officers of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine for the protection and maintenance of public order in the process of professional training]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv, 20 p. [in Ukrainian].

15. Yakovenko, Ye.S. (2016). *Formuvannia profesiynykh umin u maybutnikh ofitseriv pidrozdiliv spetsialnoho pryznachennia Natsionalnoi hvardii Ukrainy* [Formation of professional skills of future officers of special purpose units of the National Guard of Ukraine]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Hlukhiv, 21 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 23.01.2023

УДК 37.091.12:005.336.2:373.2.011.3-051(045)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.273127>

**Тамара Бондар**, доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри педагогіки дошкільної,  
початкової освіти та освітнього менеджменту  
Мукачівського державного університету  
**Олена Пинзеник**, кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки дошкільної,  
початкової освіти та освітнього менеджменту  
Мукачівського державного університету

## СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядається і уточнюється сутність та зміст понять “компетентність”, “професійна компетентність”, “фахова компетентність”, “професійна готовність” до педагогічної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти, шляхи її удосконалення. Подано результати дослідження проблеми формування професійної компетентності майбутнього педагога, уточнено поняття фахової компетентності та окреслені результати удосконалення її змісту відповідно до стандартів освіти шляхом оновлення компонентів освітньо-професійної програми підготовки магістрів дошкільної освіти.

**Ключові слова:** “компетентність”; “професійна компетентність”; “фахова компетентність”; “інклюзивна компетентність”; “професійна готовність”.

**Лім. 12.**

**Tamara Bondar**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,  
Head of the Pedagogy for Preschool,  
Primary Education and Educational Management Department,  
Mukachevo State University  
**Olena Pynzenyk**, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor,  
Associate Professor of the Pedagogy for Preschool,  
Primary Education and Educational Management Department,  
Mukachevo State University

## MODERN APPROACHES TO THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF EDUCATORS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article has considered and clarified the essence and content of the concepts “competence”, “professional competence”, “special competence”, “inclusive competence”, “professional readiness” for pedagogical activity of an educator of preschool educational institution and ways of its improvement. The results of the research on the problem of forming the professional competence of a future educator have been presented; the concept of professional competence has been clarified and presented the results of improving its content in accordance with educational standards by updating the components of the educational and professional program of training graduates of Master's degree in preschool education.

The process of professional training of a future educator requires the creation of new models of professional readiness, which involves gaining experience in the use of effective methods, means and forms of organizing educational activities of children of early and preschool age based on updating the content of education in accordance with state educational standards.

*The purpose of the article has been to analyze and clarify scientific and theoretical approaches to the interpretation of the concept of professional competence of a future educator; to clarify the concept of professional competence and to define modern approaches to its formation.*

*The study of the problem of forming the professional competence of a modern preschool educator has led to the conclusion that it has been substantiated that it is a set of skills to study and implement in the educational activities of preschool educational institutions the technologies of teaching and development of children of early and preschool age, using project and research technologies, information and communication technologies and interactive forms of learning that will contribute to the creation of a developmental and inclusive educational environment. Accordingly, the components of professional competence have become fundamental in the process of professional training of future teachers. The fundamental principle here has been the dependence of the quality of the process of professional training of educators on the presence in this system of tasks of mastering a system of methods, techniques, and technologies of professional training based on the updated content of theoretical provisions and meeting educational standards.*

**Keywords:** “competence”, “professional competence”, “special competence”, “inclusive competence”, “professional readiness”.

**Постановка проблеми.** Сучасне суспільство переживає період кардинальних змін та зрушень. Науково-технічний прогрес, з одного боку, війни та техногенні катастрофи – з іншого, зумовлюють перебудову усталених підходів до розвитку політики, науки, економіки та освіти зокрема. Упровадження нових освітніх стандартів вимагає реалізації поставлених завдань, що, зі свого боку актуалізує важливість упровадження нових підходів до формування фахової компетентності суб'єктів освітньої діяльності.

Заклад дошкільної освіти – це заклад, у якому відповідно до нормативних документів здійснюється процес надання освітніх послуг, спрямованих на отримання дошкільної освіти, всебічний розвиток дитини, її адаптацію до соціальних умов, формування готовності до подальшого навчання.

Вихователь дітей дошкільного віку – це та людина, яка є не тільки носієм інформації та поведінкових цінностей, але й організатором складного процесу життєдіяльності дитини. Саме особистість вихователя, рівень його фахової компетентності виступає становлення дитини, її формування та розвитку.

Таким чином, процес професійної підготовки майбутнього педагога вимагає створення нових моделей фахової готовності, що передбачає набуття досвіду застосування ефективних методів, засобів та форм організації освітньої діяльності дітей раннього і дошкільного віку на основі оновлення змісту освіти відповідно до державних освітніх стандартів.

**Аналіз актуальних досліджень і публікацій.** Методологічною основою психолого-педагогічних досліджень проблеми формування професійної, фахової компетентності педагога є філософське трактування освітньої діяльності, що розкривається у працях В. Андрущенко, В. Опачко, В. Огнев'юка та ін.; теоретичний та практичний зміст педагогічної майстерності – у дослідженнях І. Зязюна, Н. Ничкало, О. Савченко та ін.; психологічні основи формування педагога та педагогічної взаємодії знайшли відображення у працях Л. Войтко, Л. Велитченко, В. Семиченко та ін.

Дошкільний вік – період формування основи життєвої компетентності людини, особистісної культури дитини, тому вихователь відіграє важливу роль у забезпеченні тих умов, що сприятимуть розвитку малюка. Тому дуже важливо, щоб на цьому віковому етапі з дітьми працювали професійно-компетентні вихователі, які повною мірою усвідомлюють самоцінність періоду дошкільного дитинства [6].

Стосовно фахової підготовки вихователя дітей дошкільного віку досліджуються питання його професійної компетентності у численних дослідженнях А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Загородньої, Л. Зданевич, Н. Лисенко, Л. Пісоцької та ін. Однією з проблем, яка постійно розглядається та вирішується у науковій педагогіці, є й компетентнісний підхід у підготовці педагогів дошкільної освіти (В. Бондар, І. Дичківська, Н. Мурована, Х. Шапаренко та ін.). Питання підготовки фахівців для закладів дошкільної освіти та обґрунтування специфіки цього процесу широко відображено в дослідженнях Л. Артемової, О. Кононко, О. Сухомлинської та ін.

**Мета статті** – проаналізувати уточнити науково-теоретичні підходи щодо трактування поняття професійної компетентності майбутнього педагога. Уточнити поняття фахової компетентності та визначити сучасні підходи до її формування.

**Виклад основного матеріалу.** Переважною більшістю сучасних дослідників визначається поняття професійної компетентності майбутнього педагога дошкільної освіти як сукупність чи інтегративна характеристика, яка охоплює професійну й особистісну сфери життєдіяльності, і становить сукупність цінностей, мотивів, знань, умінь, досвіду, особистісних та психологічних якостей, що забезпечують здатність фахівця ефективно виконувати професійні функції й завдання, сприяють самореалізації та саморозвитку особистості [5]. Таким чином, становлення та розвиток професійної компетентності є умовою ефективної організації різноманітних видів професійної діяльності, що передбачає застосування в освітньому процесі системи практичних дій і знань, умінь та навичок особистої професійної культури та результатів педагогічної праці.

Поняття професійної компетентності у теорії педагогічної освіти розглядається і як сукупність професійно обумовлених вимог до спеціаліста та поєднується з такими термінами, як “кваліфікаційна характеристика”, “професійна готовність”, “професіоналізм”. Кваліфікаційна характеристика педагога – складова професійної компетентності педагога, яка визначає ступінь його професійної підготовленості педагога, рівень знань, навичок і умінь, здатність до саморозвитку та самовдосконалення які у сукупності забезпечують виконання професійної педагогічної діяльності [11].

Аналізуючи визначення фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, дослідники визначають поняття “компетентність” як інтегральне утворення особистості. Компетентність охоплює знання, вміння, навички, досвід та особистісні властивості, які допомагають розв’язувати поставлені проблеми та завдання, що виникають в житті та у професійній сфері [4].

Професійна ж готовність здобувача вищої педагогічної освіти трактується як особистісна якість, яка передовсім виявляється у баченні себе як суб’єкта освітньої діяльності на основі позитивної самооцінки, що є умовою успішної реалізації професійних функцій у майбутньому. Професійна готовність – вирішальна умова швидкої адаптації випускника до умов праці, подальшого його професійного вдосконалення і підвищення кваліфікації [9].

Поділяємо думку А. Чаговець, що поняття фахової компетентності доцільно розглядати у двох напрямках: широкому та вузькому. Щодо вузького сенсу, то вона є готовністю та здатністю фахівця приймати ефективні рішення у професійній діяльності. У широкому – сукупність інтегрованих знань, умінь та досвіду, а також якостей особистості, які уможливають здійснення професійної діяльності у взаємодії з навколишнім [12].

Визначаючи поняття фахової компетентності, розглядаємо і поняття компетентності, яке визначається як підготовленість і реалізована здатність суб’єкта праці до виконання завдань й обов’язків повсякденної діяльності [1]. Обов’язки повсякденної діяльності вихователя дітей дошкільного віку передбачають широкий спектр здоров’язбережувального характеру, що ґрунтується на охороні життя та безпеки учасників освітнього процесу, забезпечення можливістю отримання знань, оволодіння навичками освітньої діяльності, формування основ життєвої компетентності малят.

Професійна компетентність є основою конкурентноспроможності вихователя закладу дошкільної освіти на сучасному ринку праці і вимірюється, на думку Л. Богуш, достатнім рівнем теоретичних знань, умінь та навичок, умілим застосуванням здобутих знань і сформованих умінь та навичок в прак-

тиці роботи з дітьми дошкільного віку. Вихователь, на думку дослідниці, повинен володіти культурою професійно-педагогічної діяльності, яка полягає у здатності передавати ціннісні орієнтації своїм вихованцям [2].

Обґрунтовуючи поняття фахової компетентності майбутнього педагога, ми передовсім акцентуємо увагу на положення професійного стандарту “Вихователь закладу дошкільної освіти”, де, окрім загальних компетентностей (громадянська, соціальна, культурна та ін.), визначено перелік професійних компетентностей. Зокрема, визначаються ті, що забезпечують організацію освітньої діяльності, планування та прогнозування результатів освітнього процесу, добору методів і форм організації роботи, здійснення моніторингу освітньої діяльності для якісного формування ключових компетентностей дошкільників [10]. Саме здатність організовувати освітній процес дає можливість педагогам бути повноцінними учасниками створення безпечного розвивального середовища, де здоров’язбережувальна та проєктувальна компетентності займають визначне місце. І, звичайно, вміння партнерської взаємодії з учасниками освітнього процесу та здатності до навчання упродовж життя стануть тими важелями впливу, що уможливають якісне формування фахової компетентності.

Враховуючи вказані положення, ми здійснили оновлення освітньо-професійної програми підготовки магістра дошкільної освіти, у який насамперед першу чергу максимально врахували зміст як Базового компонента дошкільної освіти, так професійного стандарту. Для повноцінного формування фахових компетентностей здобувачів вищої освіти розроблено навчально-методичні комплекси дисциплін “Організаційно-управлінська діяльність у дошкільній освіті”, “Оцінка якості управлінської діяльності в системі освіти”, “Організація та керівництво комунікативно-мовленнєвим розвитком дітей раннього та дошкільного віку”, “Методична робота в закладах дошкільної освіти”, “Організація та керівництво логіко-математичним розвитком дітей раннього і дошкільного віку”, “Організація та керівництво природопізнавальною й здоров’язбережувальною діяльністю дітей раннього та дошкільного віку”, “Педагогіка партнерства” та ін.

У процесі визначення компонентів освітньої програми виходили з необхідності забезпечення майбутніх магістрів базовими фаховими знаннями та вміннями. Так, вивчення дисципліни “Організація та керівництво природопізнавальною і здоров’язбережувальною діяльністю дітей раннього та дошкільного віку” дає можливість розкрити теоретичні основи організації та керівництва такої діяльності, забезпечити умови для усвідомленого сприйняття їх майбутніми фахівцями в галузі дошкільної освіти, озброїти майбутніх організаторів дошкільної освіти

знаннями про методи і форми організації природо-пізнавальної та здоров'язбережувальної діяльності дошкільників, виробити у майбутніх фахівців уміння аналізувати організаційні форми роботи у закладах дошкільної освіти, користуватися діагностичними методиками, уміння використовувати набуті знання у практичній професійній діяльності.

У цьому випадку ми виходили з положень про необхідність розробки і теоретичного обґрунтування змісту, форм і методів компетентнісного підходу у вивченні майбутніми фахівцями дошкільної освіти дисциплін природознавчого циклу, який повинен спрямовуватися на забезпечення їх якісної фахової підготовки у природознавчій галузі, розвитку інтелектуального та духовного потенціалу, екологічної культури, особистісних і професійно значущих якостей. А це безумовно, сприятиме високому рівню професійної діяльності, усвідомленню життєвої позиції дитини як учасника педагогічної взаємодії, необхідності врахування її інтересів і потреб у процесі ознайомлення з природою, вихованню позитивного емоційно-ціннісного ставлення до природного довкілля, прагненню майбутнього вихователя до реалізації ідей компетентнісного підходу в дошкільній освіті [8].

Значну увагу приділили й необхідності освоєння майбутніми педагогами основ інклюзивної освіти. Адже беручи до уваги гуманістично-інноваційну парадигму розвитку освіти, підготовка майбутнього педагога, який здатний працювати в умовах освітнього середовища з дітьми, які мають особливі освітні потреби, є надзвичайно актуальною.

Як свідчать дослідження М. Пантюка, І. Садові та С. Ілляш, готовність майбутнього педагога до реалізації завдань інклюзивної освіти є складовою загальною готовності до професійно-педагогічної діяльності. У контексті дослідження автори акцентують на тому, що готовність педагога до інклюзивної освіти також має компетентнісне наповнення, тобто містить комплекс особистісних, інтелектуальних і професійних компетентностей. Поняття "готовність педагога до інклюзивної освіти" трактується науковцями як системна характеристика суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, що містить інтегровану особистісну потребу в організації та здійсненні інклюзивного освітнього процесу на засадах ціннісно-змістових орієнтацій, спеціальних знань, умінь і навичок, професійних якостей та практичного досвіду [7].

Загальновідомим є факт, що заклади вищої освіти ще не повною мірою забезпечують формування компетентності здобувачів вищої педагогічної освіти, що дає можливість активно взаємодіяти не тільки з дітьми, у яких наявні особливі потреби, але і з батьками в умовах організації освіти.

На нашу думку, для успішного упровадження інклюзивної освіти на тлі інноваційних змін у різ-

них сферах суспільного життя, вища освіта України повинна оптимізувати перехід до нової парадигми освіти – інноваційної, згідно з якою підготовка педагогів до реалізації завдань інклюзивного навчання ґрунтована на компетентнісних засадах. В умовах перебудови сучасної освіти компетентнісний підхід вважають найбільш раціональним, оскільки він акцентує практичну спрямованість професійної освіти, її прагматичний, предметно-професійний аспект [3].

Компетентнісний підхід у такому випадку ґрунтується на тлумаченні спроби узгодити функційне призначення професійної освіти з потребами ринку праці. У разі успішного формування компетентностей, спрямованих на створення інклюзивного середовища для тих здобувачів, які цього потребують, результати досягнень будуть актуальними й поза межами закладу освіти.

Місце інклюзивної компетентності у процесі формування фахової компетентності визначається серед основних положень, позаяк з огляду на універсальність, інклюзивна компетентність може належати до ключових (життєвих) компетентностей та входити до складу професійної компетентності як підвид або спеціальна компетентність. Це зумовлює необхідність оновлення системи підготовки фахівця нового покоління, спроможного працювати в інклюзивному освітньому середовищі, потребує включення інклюзивної компетентності до складу фахової компетентності. Тому в системі компонентів професійної компетентності логічно доповнити перелік підвидів інклюзивною компетентністю, що містить необхідний обсяг знань, умінь, навичок і здатність реалізувати професійні функції в умовах інклюзивного середовища [3].

У процесі вивчення дисциплін "Інклюзія в закладах освіти", "Практикум з організації освітньої діяльності в інклюзивному середовищі ЗДО" майбутні фахівці дошкільної освіти розглядають питання міжнародної політики і законодавчої бази інклюзивної освіти, вивчають понятійно-категорійний апарат та принципи інклюзивної освіти на основі змісту нормативно-правових документів розвитку інклюзивної освіти в Україні. Робота над змістовим модулем "Загальні рекомендації щодо навчання і розвитку осіб з особливими освітніми потребами" дає можливість ознайомитися з індивідуальною програмою розвитку дитини з особливими освітніми потребами, вивчити специфіку психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, створення інклюзивного освітнього середовища, можливість співробітництва з батьками як умову успішного включення дітей з особливими потребами в загальноосвітній простір.

Таким чином, максимальне врахування вимог освітніх стандартів, вимог суспільства до процесу надання освітніх послуг, розробка нових шляхів



формування фахової компетентності стануть запорукою якісної професійної освіти.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Формування фахової компетентності майбутнього педагога – процес, що постійно змінюється та оновлюється. Досліджуючи проблему формування фахової компетентності сучасного педагога дошкільної освіти, ми прийшли до висновку, що це є сукупність умінь вивчати та реалізовувати в освітній діяльності закладу дошкільної освіти технології навчання і розвитку дітей раннього й дошкільного віку, використовуючи при цьому технології проектної та дослідницької діяльності, інформаційно-комунікаційні технології та інтерактивні форми навчання, що сприятимуть створенню розвивального й інклюзивного освітнього середовища.

Відповідно компоненти фахової компетентності є базовими у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів. Основою положенням принципом при цьому виступає залежність якості процесу професійної підготовки педагогів від наявності у цій системі завдань володіння системою методів, прийомів, технологій професійної підготовки, що ґрунтується на основі оновленого змісту теоретичних положень та відповідає стандартам освіти. Подальшого визначення потребує механізм удосконалення фахової компетентності вихователя закладу дошкільної освіти у процесі професійної діяльності шляхом упровадження інновацій в освіті.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Беленька Г.В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання: монографія. Київ: Світич, 2006. 304 с.
2. Богуш Л.А. Зарубіжні концепції в контексті дослідження професійної кар'єри майбутніх фахівців. *Науковий вісник. Серія "Педагогіка, психологія, філософія"*. Київ: Нац. ун-т біоресурсів і природокорист. Вип. 279. 2018. С. 25–30.
3. Бондар Т.І. Формування інклюзивної компетентності в умовах інноваційної парадигми освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 7 (41). С. 153–162.
4. Гуцан Л.А. Компетентнісний підхід в освіті. Проблеми, поняття, інструментарій. *Зарубіжна література*. 2006. Вип. 27. С. 16–28.
5. Косенчук О. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі фахової підготовки. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2019. Вип. 1. С. 71–77. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps\\_2019\\_1\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2019_1_12).
6. Машкіна Л.А. Педагогічна практика в системі ступеневої підготовки вихователів дітей дошкільного віку. Навчальна програма та методичні рекомендації щодо її реалізації. Хмельницький: Вид-во ХГПІ, 2002. 58 с.
7. Пантюк М., Садова І., Ілляш С. Готовність педагога до роботи в умовах освітньої інклюзії як наукова проблема. *Молодь і ринок*. Щомісячний науково-педагогічний журнал. Дрогобич, № 1 (199), 2022. С. 6–11.
8. Пинзенік О.М. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти у процесі

вивчення дисциплін природознавчого циклу. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. Серія : Педагогіка та психологія. 2016. Вип. 2. С. 96–100. С. 97.

9. Приходько Ю.О. Психологічний словник-довідник: навчальний посібник. Київ: "Каравела", 2012. 328 с.

10. Професійний стандарт "Вихователь закладу дошкільної освіти". URL: <https://document.vobu.ua/doc/7529>.

11. Теплицька А. Науково-теоретичний аспект професійної компетентності: українська наукова школа. *Молодь і ринок*. Щомісячний науково-педагогічний журнал. Дрогобич, 2018. № 10 (165). С. 41–46.

12. Чаговець А. Сучасна професійна підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Теоретичний аспект. *Обрії*. 2015. Вип. 1. С. 99–102.

#### REFERENCES

1. Belenka, H.V. (2006). *Vykhovatel ditey doshkilnoho viku: stanovlennya fakhivtsya v umovakh navchannya* [Educator of preschool children: becoming a specialist in the conditions of training]. Kyiv, 304 p. [in Ukrainian].
2. Bogush, L.A. (2018). *Zarubizhni kontseptsiyi v konteksti doslidzhennya profesiyanoi kar'yery maybutnikh fakhivtsiv* [Foreign concepts in the context of researching the professional career of future specialists]. *Scientific Bulletin. Series "Pedagogy, psychology, philosophy"*. Kyiv: National University of Bioresources and Bioresources. Vol. 279, pp. 25–30. [in Ukrainian].
3. Bondar, T.I. (2014). *Formuvannya inklyuzyvnoyi kompetentnosti v umovakh innovatsiyanoi paradyhmy osvity* [Formation of inclusive competence in the conditions of the innovative paradigm of education]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. Vol. 7 (41), pp. 153–162. [in Ukrainian].
4. Hutsan, L.A. (2006). *Kompetentnisnyy pidkhid v osviti. Problemy, ponyattya, instrumentariy* [Competency approach in education. Problems, concepts, tools]. *World Literature*. Vol. 27, pp. 16–28. [in Ukrainian].
5. Kosenchuk, O. (2019). *Formuvannya profesiyanoi kompetentnosti maybutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoyi osvity v protsesi fakhovoyi pidhotovky* [Formation of professional competence of future teachers of preschool educational institutions in the process of professional training]. *Psychological and pedagogical problems of the modern school*. Vol. 1, pp. 71–77. Available at: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps\\_2019\\_1\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2019_1_12) [in Ukrainian].
6. Mashkina, L.A. (2002). *Pedahohichna praktyka v systemi stupenevoyi pidhotovky vykhovateliv ditey doshkilnoho viku* [Pedagogical practice in the system of graduate training of educators of preschool children]. *The curriculum and methodological recommendations for its implementation*. Khmelnitskyi, 58 p. [in Ukrainian].
7. Pantyuk, M., Sadova, I. & Ilyash, S. (2022). *Hotovnist pedahoza do roboty v umovakh osvithnoyi inklyuziyi yak naukova problema* [Teacher readiness to work in the conditions of educational inclusion as a scientific problem]. *Youth and market*. Monthly scientific and pedagogical magazine. Drohobych, Vol. 1 (199), pp. 6–11. [in Ukrainian].
8. Pynzenyk, O.M. (2016). *Formuvannya profesiyanoi kompetentnosti maybutnikh fakhivtsiv doshkilnoyi osvity u protsesi vyvchennya dystsyplin pryrodnavchoho tsykladu* [Formation of professional competence of future specialists in preschool education in the process of studying the disciplines of the natural science cycle]. *Scientific Bulletin of Mukachevo*

## ІКТ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

*State University. Series: Pedagogy and psychology. Vol. 2, p. 97. [in Ukrainian].*

9. Prikhodko, Yu.O. (2012). *Psyhologichnyy slovnyk-dovidnyk: navchalnyy posibnyk [Psychological dictionary-handbook: study guide]. Kyiv, 328 p. [in Ukrainian].*

10. *Profesiynny standart "Vykhovatel zakladu doshkilnoyi osvity" [Professional standard "Preschool teacher"]. Available at: <https://document.vobu.ua/doc/7529> [in Ukrainian].*

11. Teplytska, A. (2018). *Naukovo-teoretychnyy aspekt profesiynoyi kompetentnosti: ukrayinska naukova shkola*

*[Scientific and theoretical aspect of professional competence: Ukrainian scientific school]. Youth and market. Monthly scientific and pedagogical magazine. Drohobych, Vol. 10 (165), pp. 41–46. [in Ukrainian].*

12. Chagovets, A. (2015). *Suchasna profesiyna pidhotovka maybutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv. Teoretychnyy aspekt [Modern professional training of future teachers of preschool educational institutions. Theoretical aspect]. Obriyi. Vol. 1, pp. 99–102. [in Ukrainian].*

Стаття надійшла до редакції 27.12.2022

УДК 378.4.017:005.336.2]:[004.9:316.77](045)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.272479>

**Галина Ткачук**, доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри інформатики і інформаційно-комунікаційних технологій  
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

**Марія Медведєва**, кандидат педагогічних наук, доцент,  
завідувач кафедрою інформатики і інформаційно-комунікаційних технологій  
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

## ІКТ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

У статті досліджено проблему формування інформаційно-цифрової компетентності студентів педагогічних університетів, зокрема, майбутніх учителів математики, засобами ІКТ. Інформаційно-цифрова компетентність є важливим структурним компонентом професійної компетентності майбутнього фахівця, яка проявляється у прагненні і готовності до ефективного застосування сучасних технічних засобів та ІКТ для розв'язання завдань як у професійній діяльності, так і повсякденному житті. У роботі інформаційно-цифрова компетентність розкривається на трьох рівнях: мотиваційно-ціннісним, організаційно-містовим, операційно-діяльнісним, реалізація яких є однаково важливою і необхідною для якісної підготовки фахівця. Визначено, що у розпорядженні учителя існує численний набір таких засобів ІКТ, які можна поділити на декілька категорій: системи управління навчанням, онлайн-сервіси, змаро-орієнтовані засоби та навчально-методичне забезпечення. Як приклад, наведено використання онлайн-платформи *Mosaic Education*, яка є педагогічним інструментом, що дає змогу зробити освітній процес цікавим, динамічним та візуалізованим. Використання платформи у процесі підготовки майбутніх учителів математики дасть змогу не тільки формувати їх інформаційно-цифрову компетентність, але й розширити їх знання про засоби, які можна використовувати на уроках математики, дасть можливість удосконалити власні знання з математики.

**Ключові слова:** ІКТ; інформаційно-цифрова компетентність; студенти педагогічних університетів; *Mosaic Education*, вчитель математики.

**Рис. 4. Літ. 15.**

**Halyna Tkachuk**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor of the Informatics  
and Information and Communication Technology Department  
Uman Pavlo Tychyna State Pedagogical University

**Mariia Medvedieva**, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the Informatics, Information and  
Communication Technology Department  
Uman Pavlo Tychyna State Pedagogical University

## ICT AS A TOOL FOR FORMING THE INFORMATION AND DIGITAL STUDENTS' COMPETENCE IN PEDAGOGICAL UNIVERSITIES

In the article, the authors investigated the problem of forming the information and digital competence of students in pedagogical universities, in particular, future teachers of mathematics, by ICT tools. Information and digital competence is an important structural component of the professional competence of the future specialist, which is manifested in the desire and readiness to effectively use modern technical tools and ICT to solve tasks both in professional activities and in everyday life. This includes skills and abilities: use of information technologies and digital tools to solve professional tasks; looking for and critical evaluation of information resources; understanding the principles of security and cooperation on the Internet; use of open Internet resources to increase the efficiency of the educational process; forming in students the ability to effectively use digital technologies and services in educational and life situations to solve various problems and tasks; use information

*technologies to evaluate the results of students' educational activities, etc. In this paper, we reveal information and digital competence at three levels: motivational value, organizational content, and operational activity. Their implementation is very important and necessary for the quality training of a specialist. We determined that nowadays the teacher has the opportunity to use a large set of ICT tools, which can be divided into several categories: learning management systems, online services, cloud-based tools, and educational and methodological resources. As an example, we offer the use of the Mozaik Education online platform, which is a pedagogical tool that allows teachers to make the educational process interesting, dynamic, and visualized. The use of the platform in the process of training future teachers of mathematics will allow not only to form their information and digital competence, but also to expand their knowledge about the tools that can be used in mathematics lessons, and will provide an opportunity to improve their own knowledge of mathematics.*

**Keywords:** ICT; information and digital competence; students of pedagogical universities; Mozaik Education; teacher of mathematics.

**П**остановка проблеми. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) суттєво змінили життя сучасних людей, вплинувши на різні його складові: соціальні, економічні та політичні. Цифровізація, яка набуває в останні десятиліття глобального характеру, стала одним із стратегічно важливих векторів розвитку цивілізації [1].

Нині відбулися радикальні зміни щодо використання методів та способів викладання і навчання з використанням ІКТ. Згодом, у критичному стані опинилась сфера освітніх послуг – спочатку у зв'язку з пандемією, коли всі заклади перейшли на дистанційне навчання, потім – повномасштабним вторгненням російської федерації в Україну, коли навіть дистанційне навчання стало ускладненим. Таким чином, використання ІКТ стало чи не єдиним ефективним засобом реалізації освітніх послуг. Відповідно на новий рівень вийшла проблема розвитку інформаційно-цифрової компетентності (ІЦК) усіх учасників освітнього процесу передовсім – учителя. Від уміння правильно обрати дієві педагогічні ІКТ-інструменти, орієнтуватись у масивах інформації простору мережі Інтернет, використання онлайн-сервісів залежить якість підготовки підрастаючого покоління до життя.

Інформаційно-цифрова компетентність є важливим структурним компонентом професійної компетентності майбутнього фахівця, що проявляється у прагненні і готовності до ефективного застосування сучасних технічних засобів та ІКТ для вирішення завдань як у професійній діяльності, так і повсякденному житті.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми використання ІКТ в освітньому процесі знайшли своє відображення у роботах багатьох авторів. Ю. Горошко досліджував проблему формування компетентностей майбутніх вчителів інформатики та математики з інформаційного моделювання засобами розробленого педагогічного програмного засобу Granl [4]. М. Жалдак та Ю. Рамський досліджували проблеми формування інформаційної культури майбутнього вчителя, змісту навчання інформатики в школі, створення й використання комп'ютерно-орієнтованих дидактичних засобів навчання математики [5, 10]. Н. Морзе та О. Кузьминська вивчали

питання системного підходу до формування ІКТ-компетентності магістрів в умовах сучасного університету [7]. В. Прошкін, Л. Хоружа, О. Семеніхіна, займалися теоретичними та практичними аспектами професійної підготовки майбутніх учителів математики та інформатики засобами цифрових технологій [9]. І. Смирнова досліджувала теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів технологій до розроблення і використання електронних освітніх ресурсів [11].

Враховуючи актуальність та важливість питання впровадження ІКТ у закладах освіти, а також формування інформаційно-цифрової компетентності сучасного фахівця вважаємо за потребу продовжити дослідження цієї проблеми з метою пошуку ефективних методів та способів використання цих засобів в освітньому процесі.

**Мета дослідження** – проаналізувати особливості формування інформаційно-цифрової компетентності студентів педагогічних університетів – майбутніх учителів математики та охарактеризувати засоби ІКТ, які можуть ефективно вплинути на становлення сучасного фахівця.

**Результати дослідження.** Одним з основних структурних компонентів професійної компетентності як вчителя математики, так і будь-якого іншого вчителя-предметника є його інформаційно-цифрова компетентність, визначена професійним стандартом учителя [8] та передбачає наявність навичок і вмінь:

- використання інформаційних технологій та цифрових засобів для вирішення професійних завдань;
  - опрацювання та критичного оцінювання інформаційних ресурсів;
  - розуміння принципів безпеки та співпраці в мережі Інтернет;
  - використання відкритих ресурсів мережі Інтернет для підвищення ефективності освітнього процесу;
  - формування в учнів уміння ефективного використання цифрових технологій та сервісів у навчальних та життєвих ситуаціях для розв'язування різних проблем і завдань;
  - застосовувати інформаційні технології для оцінювання результатів навчальної діяльності учнів та ін.
- На європейському рівні система цифрових компетентностей учителів (рис. 1) була опублікована у

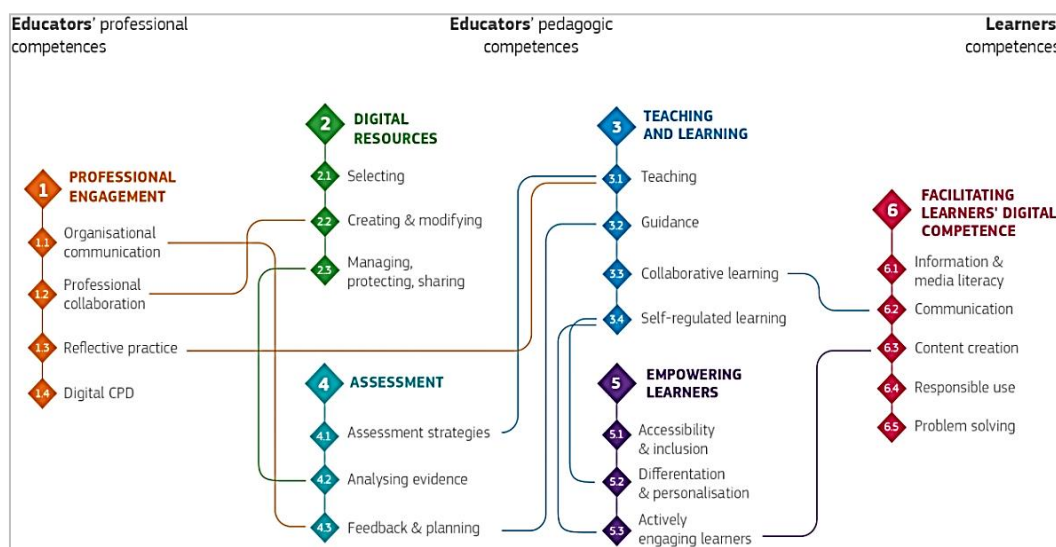
## ІКТ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

2013 р. та переглянута в 2016 і 2017 рр. Цифрова компетентність описується як компетентність, яку повинен розвивати кожен громадянин для успішного життя в цифровому суспільстві в таких п'яти сферах: інформаційна грамотність; спілкування та співпраця; створення цифрового контенту; безпека; подолання проблем [15].

У науково-методичній літературі натрапляємо різні думки з приводу формування інформаційно-цифрової компетентності учителя. Зокрема, О. Спірін [12] визначає інформаційно-комунікаційні та інформатичні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей

учителя, які визначають зміст підготовки через сформованість відповідних предметно-орієнтованих, технологічних і професійно-практичних компетентностей. З цього переліку виділимо технологічні компетентності, які, зі свого боку, поділяються на дві складові: компетентності в галузі педагогічних технологій та ІКТ-компетентності. Відповідно до компетентності в галузі педагогічних технологій майбутній фахівець повинен вміти ідентифікувати, оцінити й використати в професійній діяльності доступні інформаційні джерела, комп'ютерно-орієнтовані та цифрові засоби навчання.

У роботі [14] вказано, що в цифрова економіка



**Рис. 1. Європейська система цифрових компетентностей учителів**

виводить на новий рівень інформаційно-цифрову культуру суспільства загалом та інформаційно-цифрову культуру майбутнього вчителя математики. У роботі також визначено, що така інформаційно-цифрова культура є складною системною якістю особистості, що характеризується інформаційним світоглядом, орієнтованим на цінності інформаційної взаємодії у цифровому середовищі, сукупністю знань, умінь та практичного досвіду інформаційної діяльності.

Т. Годованюк, описуючи ознаки комплексного підходу до методичної підготовки майбутніх вчителів математики вказує на різносторонність як одну з ознак комплексного підходу та визначає її як інтеграцію різних напрямів методичної складової підготовки вчителя (методологічної, організаційно-управлінської, інформаційно-комунікативної, технологічної) [3].

В. Бойчук та В. Уманець [2] розглядають інформаційно-технологічну компетентність вчителя, яка передбачає володіння педагогом навичками роботи з ІКТ; здатність знаходити та представляти потрібну інформацію; потребу в більш глибокому

вивченні питань технік, технологій, методик; розв'язання професійних завдань різного характеру.

Аналіз науково-методичної літератури дає підставу стверджувати, що інформаційно-цифрова компетентність передбачає наявність в учителя знань, умінь, навичок та досвіду використання комп'ютера і цифрових пристроїв як основних засобів реалізації інформаційно-цифрових технологій, педагогічних програмних засобів, різних методик навчання з використанням ІКТ. Інформаційно-цифрова компетентність стосується оптимального та виваженого впровадження ІКТ в освітній процес, що передбачає не тільки знайомство з новими ІКТ, але й вміння їх використати у своїй професійній діяльності.

Інформаційно-цифрова компетентність також проявляється в умінні технологічно мислити, що передбачає наявність аналітичних, проєктивних, прогностичних, рефлексивних умінь у процесі засвоєння та застосування знань в педагогічній діяльності.

Інформаційно-цифрову компетентність учителя математики можна розкрити на декількох рівнях:

– **мотиваційно-ціннісний** передбачає наявність мотивів та спрямованості учителя до використання

ІКТ у професійній діяльності (при вирішенні проблем, підготовки до уроків, проведення уроків, підготовки документації тощо), готовність, інтерес та бажання працювати із засобами ІКТ на уроках математики, постановка і усвідомлення мети інформаційної діяльності; такий рівень також передбачає, що учитель виступає своєрідним ентузіастом, який перебуває у стані піднесення, захоплення, натхнення при використанні засобів ІКТ.

– **організаційно-змістовий** передбачає наявність знань у галузі інформаційного забезпечення освітнього процесу, сучасних підходів до використання цифрових засобів під час викладання математики; умінь аналізувати; реалізація цього рівня передбачає також виконання низки організаційно-педагогічних умов застосування ІКТ у професійній підготовці майбутніх учителів математики;

– **операційно-діяльнісний** передбачає наявність умінь застосовувати ІКТ на практиці; демонструє ефективність і продуктивність інформаційної діяльності майбутнього учителя математики.

Отже, інформаційно-цифрову компетентність можна визначити як професійну компетентність учителя математики, яка поєднує знання (про програмно-технічні та цифрові засоби інформаційно-комунікаційних технологій), уміння та навички (використовувати наявні знання для розв'язання завдань на рівні своєї професійної кваліфікації з використанням ІКТ), здатності (навчатися упродовж життя, творчо підходити до розв'язання професійних проблем з використанням цифрових технологій) і виявляються у прагненні і готовності до ефективного

застосування сучасних цифрових засобів та комп'ютерних технологій для розв'язання завдань у професійній діяльності і повсякденному житті, усвідомлюючи при цьому значущість предмета і результату діяльності.

Формування інформаційно-цифрової компетентності майбутнього учителя математики передбачає наявність у випускників умінь та навичок використання ними відповідних засобів та цифрових середовищ при викладанні математики у школі. Нині у розпорядженні учителя є численний набір таких засобів ІКТ, які можна поділити на декілька категорій:

– системи управління навчанням (як персоналізована система доступу та організації освітнього процесу);

– онлайн-сервіси (засоби технології Веб 2.0 для використання та впровадження нових форм і методів навчальної діяльності);

– хмаро-орієнтовані засоби (засоби повсюдного та зручного доступу через мережу до обчислювальних ресурсів як внутрішніх, так і зовнішніх);

– навчально-методичне забезпечення (електронні конспекти лекцій, презентації, методичні розробки, електронні підручники, тренажери тощо).

Широкими можливостями щодо використання навчально-методичного забезпечення є освітня онлайн платформа Mozaik Education, яка є педагогічним інструментом, що дає змогу зробити освітній процес цікавим, динамічним і візуалізованим. Вона містить навчально-методичне забезпечення для таких дисциплін, як математика, фізика, біологія, хімія, географія, історія, технології, мистецтво.

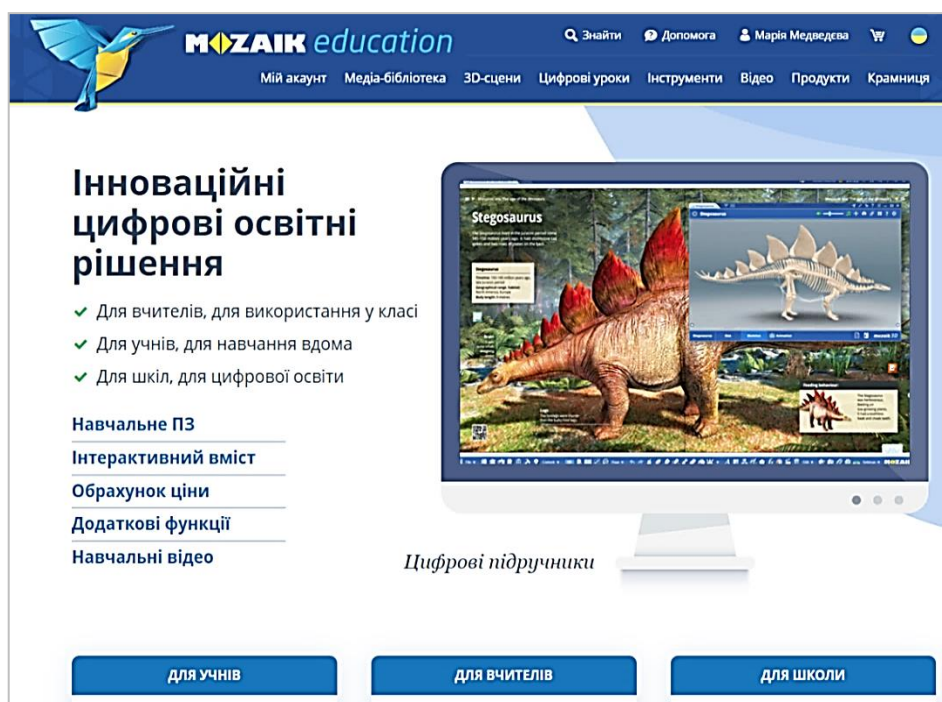


Рис. 2. Стартова сторінка Mozaik Education

Одним з інноваційних освітніх рішень від Mozaik Education є професійна цифрова освітня система mozaLearn, яка використовується для підтримки діяльності вчителів та враховує їх побажання та потреби. Важливим є те, що система охоплює всю шкільну програму та передбачає необхідну підтримку педагогам, учням та їх батькам. Зі свого боку, mozaLearn містить такі складові: mozaBook (інтерактивне презентаційне програмне забезпечення), mozaWeb (онлайн-вебплатформа для навчання вдома), mozaLog (комплексна система учнівської інформації та шкільного адміністрування), медіа-бібліотека (добірка інтерактивних навчально-методичних ресурсів).

На платформі Mozaik Education можна переглянути статичні і динамічні зразки об'єктів, моделі реальних і абстрактних об'єктів, користувач може використовувати різноманітні способи візуального супроводу при вивченні матеріалу, переглядати його ключові аспекти, відтворювати характерні зв'язки між об'єктами, маніпулювати ними тощо.

Онлайн-платформа Mozaik Education має зручний та зрозумілий інтерфейс, готові рішення українською мовою, приваблює гарним функціоналом педагогів-практиків [6, 13]. Важливим є те, що платформа має вбудований редактор завдань, який дає змогу створювати різноманітні цікаві вправи різних типів: тести на одну або декілька правильних

відповідей, вправи на створення пар, ланцюгів, заповнення комірок таблиці, сортування наборів тощо.

Платформа містить медіа-бібліотеки, 3D-сцени, цифрові уроки, інструменти для організації інтерактивного навчання, навчальне відео тощо (рис. 2).

Доступ до ресурсів може бути як безкоштовним (до п'яти онлайн-засобів на тиждень), так і оплачуваний (залежно від обраного тарифного плану функціональність може бути різною). Варто зазначити, що компанія EdPro.ua на початку широкомасштабного вторгнення російської федерації та введення воєнного стану надала безкоштовний доступ до платформи для України. Проте наразі доступ дещо обмежений і безкоштовними залишаються лише окремі функції.

Розглянемо конкретні приклади використання платформи під час навчання математичним дисциплінам. У процесі навчання “Дискретної математики” у змістовому модулі “Основи теорії графі” при вивченні теми “Графи з кольоровими ребрами. Властивості повних графів з кольоровими ребрами. Графи з відміченими вершинами. Задачі про фарбування вершин графів. Проблема чотирьох фарб” доцільно використовувати 3D-сцену “Теорема про чотири кольори” (рис. 3). Ця 3D-сцена дає можливість не лише візуалізувати доведення теореми, а й під час виконання завдання, у разі неправильного зафарбування, отримати правильний розв'язок.

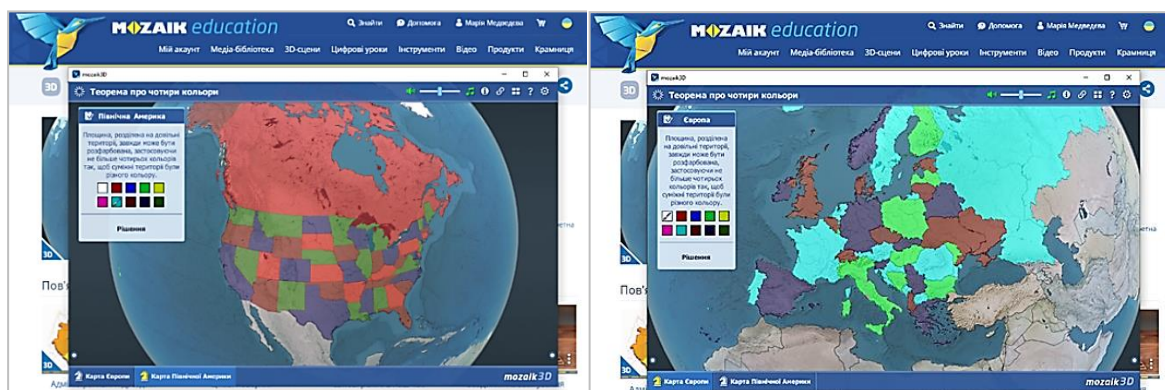


Рис. 3. 3D-сцена “Теорема про чотири кольори”

Також під час вивчення теми “Множини. Операції над множинами” використання інструменту “Множини” (рис. 4) надає можливість викладачу унаочнити навчальний матеріал, а здобувачам освіти на практиці перевірити виконання операцій над множинами за допомогою діаграм Венна.

Як бачимо, функціонал платформи надзвичайно простий та інтуїтивно зрозумілий. Вправи підкріплюються інтерактивними об'єктами, які можна змінювати та бачити результати цих змін. Використання платформи у процесі підготовки майбутніх учителів математики дасть змогу не тільки форму-

вати їх інформаційно-цифрову компетентність, але й розширити їх знання про засоби, які можна використовувати на уроках математики, удосконалити власні знання з предмету.

Підсумовуючи, зазначимо, що інформаційно-цифрову компетентність потрібно удосконалювати не тільки у процесі навчання у закладі вищої освіти, але й протягом всієї професійної діяльності учителя математики.

Нами визначено, що інформаційно-цифрову компетентність можна розкрити на трьох базових рівнях: мотиваційно-ціннісному, організаційно-зміс-

## ІКТ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

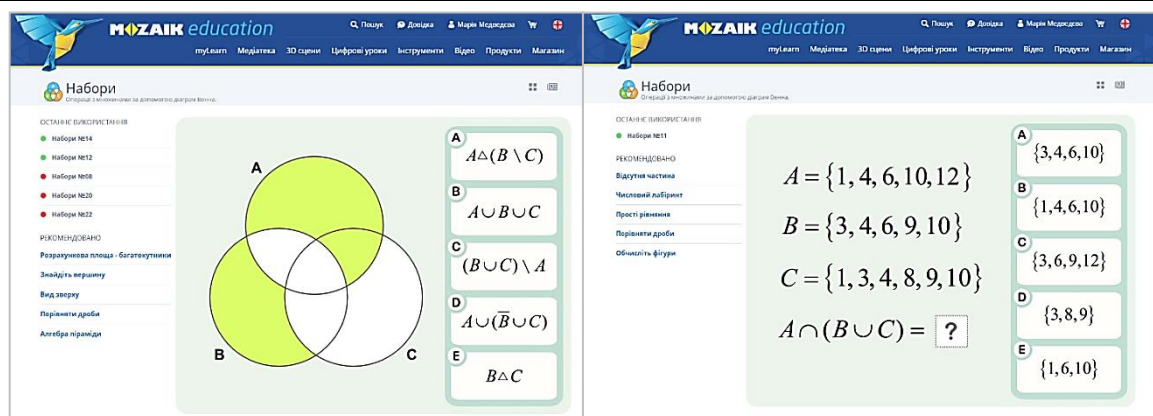


Рис. 4. Інструмент “Множини”

товому, операційно-діяльнісному. Мотиваційно-ціннісний рівень виражає бажання учителя розвиватись і працювати з використанням ІКТ і його відсутність зводить нанівець формування інших рівнів. Організаційно-змістовий вказує на знання в галузі ІКТ, відсутність яких не дає змоги якісно використовувати ІКТ на уроках. Операційно-діяльнісний рівень базується на попередньому і вказує на вміння використовувати засоби ІКТ для розв’язання професійних задач. Як видно, всі рівні взаємопов’язані і кожен однаково важливий для ефективної підготовки майбутнього учителя математики та формування його інформаційно-комунікаційної компетентності.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Ашиток Н., Галь Ю. Проблеми впровадження цифрових технологій в дистанційне навчання у вищій школі. *Молодь і ринок*. 2021. № 11–12 (197–198). С. 33–38.
2. Бойчук В., Уманець В. Застосування електронних освітніх ресурсів як інноваційний чинник удосконалення підготовки майбутніх педагогів. *Молодь і ринок*. 2019. № 5 (172). С. 39–45.
3. Годованюк Т.Л. Методична підготовка майбутніх учителів математики як педагогічна проблема. *Молодь і ринок*. 2019. № 10 (177). С. 107–113.
4. Горошко Ю.В. Система інформаційного моделювання у підготовці майбутніх учителів математики та інформатики: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. д-ра пед. наук: 13.00.02. Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2013. 35 с.
5. Жалдак М.І. Система підготовки вчителя до використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/661/1.pdf?sequence=1> (дата звернення: 18.01.2023).
6. Ковтанюк М., Криворучко І., Тітова Л. Можливості використання сервісу mozaWeb у підготовці майбутніх учителів математики. *Наукові інновації та передові технології*. 2022. № 9 (11). С. 98–107.
7. Морзе Н.В., Кузьмінська О.Г. Система інформаційної підтримки набуття магістрами наукової складової ІКТ-компетентності. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014. № 44 (6). С. 42–56.

8. 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 освіти та науки від 23.12.2020 р. № 2736-20. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>.

9. Прошкін В., Хоружа Л., Семеніхіна О. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів математики та інформатики засобами цифрових технологій. *Теоретичні та практичні аспекти використання математичних методів та інформаційних технологій в освіті й науці*: монографія / за заг. ред. О. Литвин. Київ, 2021. С. 48–74.

10. Рамський Ю.С. Формування інформаційної культури майбутніх вчителів математики: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.02. Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2013. 560 с.

11. Смирнова І. Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів технологій до розроблення і використання електронних освітніх ресурсів: автореф. на здоб. наук. ступ. д-ра. пед. наук: 13.00.02. Інститут професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України. Київ, 2018. 41 с.

12. Спірін О.М. Інформаційно-комунікаційні та інформаційні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2009. № 5 (13). URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/183/169> (дата звернення: 18.01.2023).

13. Тітова Л.О. Можливості використання сервісу mozaWeb у вивченні природничо-математичних дисциплін. *Світ наукових досліджень*. Випуск 11: матеріали міжнар. наук. інтернет-конф. з економіки, інформ. систем і технологій, психології та педагогіки, м. Тернопіль, 22–23 лип. 2022 р. Тернопіль, 2022. С. 42–43.

14. Шищенко І.В. Специфічні принципи формування інформаційно-цифрової культури майбутніх учителів математики. *ITM\*plus – 2021*. IV міжнародна науково-методична конференція, м. Суми, 11–12 лист. 2021 р., Суми, 2021. С. 121–122.

15. Caena F., Redecker C. Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators. *European Journal of Education. Special Issue: Teacher professional*

competences and standards. Concepts and implementation. 2019. Vol. 54. Issue 3. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/ejed.12345> (дата звернення: 18.01.2023).

#### REFERENCES

1. Ashytok, N. & Hal, Yu. (2021). Problemy vprovadzhenia tsyfrovyykh tekhnolohii v dystantsiine navchannia u vyshchii shkoli [Problems of implementing digital technologies in distance learning in higher education]. *Youth and market*. No. 11–12 (197–198), pp. 33–38. [in Ukrainian].

2. Boichuk, V. & Umanets, V. (2019). Zastosuvannia elektronnykh osvitenikh resursiv yak innovatsiinyichynnyk udoskonalennia pidhotovky maibutnikh pedahohiv [The use of electronic educational resources as an innovative factor in improving the training of future teachers]. *Youth and market*. No. 5 (172), pp. 39–45. [in Ukrainian].

3. Hodovaniuk, T.L. (2019). Metodychna pidhotovka maibutnikh uchyteliv matematyky yak pedahohichna problema [Methodical training of future mathematics teachers as a pedagogical problem]. *Youth and market*. No. 10 (177), pp. 107–113. [in Ukrainian].

4. Horoshko, Yu.V. (2013). Systema informatsiinoho modeliuвання u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv matematyky ta informatyky [System of information modeling in the training of future teachers of mathematics and computer science]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv, 35 p. [in Ukrainian].

5. Zhaldak, M.I. (2011). Systema pidhotovky vchytelia do vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii v navchalnomu protsesi [The system of teacher training for the use of information and communication technologies in the educational process]. Available at: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/661/1.pdf?sequence=1> (Accessed 18 Jan. 2023). [in Ukrainian].

6. Kovtaniuk, M., Kryvoruchko, I. & Titova, L. (2022). Mozhyvosti vykorystannia servisu mozaWeb u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv matematyky [Possibilities of using the mozaWeb service in the training of future mathematics teachers]. *Scientific innovations and advanced technologies*. No. 9 (11), pp. 98–107. [in Ukrainian].

7. Morze, N.V. & Kuzminska, O.H. (2014). Systema informatsiinoi pidtrymky nabuttia mahistramy naukovoї skladovoї ІКТ-компетентності [The system of information support for master's students to acquire the scientific component of ICT competence]. *Information technologies and learning tools*. No. 44 (6), pp. 42–56. [in Ukrainian].

8. Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu za profesiiamy "Vchytel pochatkovyykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity", "Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity", "Vchytel z pochatkovoї osvity (z dyplomom molodshoho spetsialista)" [About the approval of the professional standard for the professions "Teacher of primary classes of a general secondary education institution", "Teacher of a general secondary education institution", "Teacher of primary education (with junior specialist diploma)". Order of the Ministry of Economy, Trade and Industry of December 23, 2020 No. 2736-20. Available

at: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text> (Accessed 18 Jan. 2023). [in Ukrainian].

9. Proshkin, V., Khoruzha, L. & Semenikhina, O. (2021). Teoriia i praktyka profesiinoї pidhotovky maibutnikh uchyteliv matematyky ta informatyky zasobamy tsyfrovyykh tekhnolohii [Theory and practice of professional training of future teachers of mathematics and computer science using digital technologies]. *Theoretical and practical aspects of the use of mathematical methods and information technologies in education and science: monograph*. (Ed.). O. Lytvyn. Kyiv, pp. 48–74. [in Ukrainian].

10. Ramskyi, Yu.S. (2013). Formuvannia informatsiinoї kultury maibutnikh vchyteliv matematyky [Formation of information culture of future mathematics teachers]. *Doctor's thesis*. Kyiv, 560 p. [in Ukrainian].

11. Smyrnova, I. (2018). Teoretychni i metodychni osnovy profesiinoї pidhotovky maibutnikh uchyteliv tekhnolohii do rozroblyennia i vykorystannia elektronnykh osvitenikh resursiv [Theoretical and methodological foundations of professional training of future technology teachers for the development and use of electronic educational resources]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv, 41 p. [in Ukrainian].

12. Spirin, O.M. (2009). Informatsiino-komunikatsiini ta informatychni kompetentnosti yak komponenty systemy profesiino-spetsializovanykh kompetentnostei vchytelia informatyky [Information, communication and informatics competencies as components of the system of professional and specialized competencies of an informatics teacher]. *Information technologies and learning tools*. No. 5 (13). Available at: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itl/article/view/183/169> (Accessed 18 Jan. 2023). [in Ukrainian].

13. Titova, L.O. (2022). Mozhyvosti vykorystannia servisu mozaWeb u vyvchenni pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin [Possibilities of using the mozaWeb service in the study of natural and mathematical disciplines]. *The world of scientific research*. Vol. 11: Proceedings of the International Scientific Internet-conference of economics, inform. systems and technologies, psychology and pedagogy, Ternopil, July 22–23, (pp. 42–43). [in Ukrainian].

14. Shyshenko, I.V. (2021). Spetsyfichni pryntsyipy formuvannia informatsiino-tyfrovoyi kultury maibutnikh uchyteliv matematyky [Specific principles of forming the information and digital culture of future mathematics teachers]. *ITM\*plus – 2021*. Proceedings of the 4rd International Scientific and Methodical Conference, Sumy, November 11–12, (pp. 121–122). [in Ukrainian].

15. Caena, F. & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators. *European Journal of Education. Special Issue: Teacher professional competences and standards. Concepts and implementation*. Vol. 54. Issue 3. Available at: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/ejed.12345> (Accessed 18 Jan. 2023). [in English].

Стаття надійшла до редакції 20.01.2023





Тетяна Благова, доктор педагогічних наук, доцент,  
завідувачка кафедри хореографії

Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

### ХОРЕОГРАФІЧНА ОСВІТА В УКРАЇНІ У СТРУКТУРІ СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ 20-х рр. ХХ ст.

У статті досліджено основні набутки в організації, структурі, змістовому наповненні допрофесійної хореографічної підготовки, яка формувалася в освітній та культурно-мистецькій галузях у 20-х рр. ХХ ст. в Україні у закладах різного функційного призначення: виробничих студіях, приватних хореографічних профіколах, профільних курсах, клубах, танцюкласах, творчих майстернях, просвітницьких організаціях. Вони охоплювали різновікову аудиторію танцюристів і забезпечували первинну хореографічну підготовку – базові виконавські уміння із різних видів танцювального мистецтва, необхідні для подальшого професійного хореографічного навчання.

**Ключові слова:** хореографічна освіта; допрофесійна хореографічна підготовка; мистецтво руху; спеціалізовані навчальні заклади; студійне хореографічне навчання, ритмопластичні експерименти; танцювальна інноватика.

Лім. 17.

Tetiana Blahova, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor,  
Head of the Choreography Department  
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

### CHOROGRAPHIC EDUCATION IN UKRAINE IN THE STRUCTURE OF SPECIALIZED EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE 20s OF THE XX CENTURY

The article examines the main achievements in the organization, structure, and content of pre-professional dance training, which was formed in the educational, cultural, and artistic spheres in the 20s of the 20th century in Ukraine in institutions of various functional purposes: production studios, private dance schools, specialized courses, clubs, dance classes, creative workshops, and educational organizations. They covered an audience of dancers of different ages and provided primary choreographic training – basic performance skills in various types of dance art necessary for further professional choreographic training.

It has been observed that in organizing the educational process, such artistic associations tended to follow the author's educational model, which led to the variable nature of the content of professional training in each of them. Choreographers-managers worked according to their own curricula, built their own style and manner of teaching, and formed their own artistic identity within the structure of studio dance education. The formation of different styles in the art of dance naturally influenced the development of choreographic vocabulary, significantly diversified performance techniques, and necessitated the creation of appropriate educational programs and methodological systems of different artistic quality.

The introduction of European choreographic innovations was active and widespread in the Western Ukrainian lands. The modern trends of the movement's art were embodied primarily in the cultural and educational space of Galicia. The fascination with rhythmic plastic experiments in the organization of youth motor activity was due to their accessibility and usefulness. A progressive trend in the development of choreographic performance is the education of students on the best examples of national dance authenticity, widely embodied in the educational activities of Ukrainian artists in the Western Ukrainian lands. At the same time, it was established that the implementation of this content direction of choreographic studio training was practically impossible in the territories of Soviet Ukraine, where other aesthetic and educational narratives prevailed. In the context of the growing influence of communist ideology on all areas of creative activity, stage forms of propaganda content, lexically simplified and primitive, became a priority in the development of choreographic education.

**Keywords:** choreographic education; pre-professional choreographic training; art of movement; specialized educational institutions; studio choreographic training; rhythmoplastic experiments; dance innovation.

**П**остановка проблеми в загальному вигляді. Стрижневими характеристиками хореографічної освіти сьогодення визначаємо багаторівневість і багатоваріантність її професійних і додаткових освітніх форм організації, паралельність реалізації різних видів (формальної, неформальної та інформальної). Багатовекторність її змісту в різних форматах виявляється в інспірації новітніх хореографічних течій, засвоєнні альтернативних тенденцій “мистецтва руху” й водночас у творчому використанні прогресивних історико-педа-

гогічних надбань національної хореографічної освіти. Тому актуальним видається зосередження дослідницької уваги на висвітленні різноаспектної проблематики історичного поступу хореографічної освіти в Україні, а саме: дослідженні її структурних складників, стратегій формування змісту, осмисленні педагогічних ресурсів задля втілення кращих надбань в теорію і практику сучасної педагогіки хореографії, орієнтованої як на інновації в царині студіювання професійного танцю, так і на його усталені традиції.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Теоретико-методологічну цінність у розвитку національної хореографічної освіти становлять наукові розвідки та мистецько-педагогічні здобутки знаних українських хореографів В. Авраменка, Г. Березової, М. Вантуха, К. Василенка, В. Верховинця, П. Вірського, О. Голдрича, Б. Колногузенка, А. Короткова, А. Кривохижі, Ю. Станішевського та ін. Проблему розвитку сучасної національної хореографічної освіти, її структурних рівнів, тенденцій і перспектив досліджено у працях Л. Андрущук, О. Жирова, С. Забрєдовського, Б. Кокуленка, В. Литвиненка, Т. Павлюк, О. Пархоменка, В. Похиленка, О. Ребрової, Т. Сердюк, І. Ткаченко, Л. Цветкової, ін. Однак, актуальним залишається дослідження історико-педагогічного контексту хореографічної освіти в Україні, її генези й розвитку у розмаїтті організаційних форм.

**Мета публікації** – дослідити розвиток допрофесійної хореографічної освіти в Україні у структурі спеціалізованих навчальних та культурно-мистецьких установ різного функційного призначення в період 20-х рр. ХХ ст.; схарактеризувати тенденції формування змісту хореографічної підготовки в аспекті суспільно-політичних та культурних детермінант.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідження розвитку допрофесійної хореографічної підготовки на теренах України у виокремлений історичний період дозволяє зазначити, що вона здійснювалась у закладах різного функційного призначення: виробничих студіях, приватних хореографічних профшколах, профільних курсах, клубах, танцкласах, творчих майстернях, просвітницьких організаціях. Запровадження новаторських методів сценічного вираження й загалом нових стратегій розвитку хореографічного жанру впродовж 20-х рр. ХХ ст. обумовлювало необхідність створення якісно нових організаційних форм навчання, які б зайняли свою окрему нішу серед спеціалізованих освітніх установ, що забезпечували первинну фахову хореографічну підготовку. Доцільність їхнього заснування усвідомлювали й керівні органи мистецької освітньої галузі, що підтверджують основні стратегії розвитку Хореографічного підвідділу відділу Сценічної освіти Всеукраїнського Театрального комітету ще в 1919 р.: “<...> виробити тип спеціалізованої мистецької школи з формування вищої технічної майстерності артистів балету, <...> забезпечити ґрунтовну підготовку талановитої молоді, запровадити якісно нові навчальні програми і методи викладання” [8, 4–5].

Необхідно додати, що у 20-х рр. монополія стаціонарних театрів на класичну балетну освіту була поступово ліквідована. Приватна ініціатива, суттєво доповнюючи конвенційну, наявну в умовах театральних виробництв, стає невід’ємним складником системи професійного хореографічного навчання, стрімко поширюючись передовсім у відомих мис-

тецьких центрах – містах Києві, Харкові, Львові, Одесі. Для хореографічних шкіл великих міст характерною була орієнтація на професійне балетне мистецтво. Сконцентровані переважно в мистецьких центрах, хореографічні студії (аматорські, напівааматорські, фахові), крім організаторів, мали у своєму штаті кваліфікованих артистів сцени, випускників профільних курсів (переважно ритмопластичних), найбільш обдарованих у певній фаховій діяльності мистецтва руху. В організації навчального процесу такі мистецькі об’єднання тяжіли до авторської освітньої моделі, що зумовлювало варіативний характер змісту фахової підготовки в кожному з них. Працюючи за власними навчальними програмами, хореографи-ентузіаста вибудовували свій стиль і манеру викладання, формуючи своє мистецьке обличчя у структурі студійної хореографічної освіти [3, 182–184].

Серед тогочасних хореографічних студій відомими були мистецькі виробництва Є. Вульф, О. Гаврилової, А. Григорєвської, К. Давидової, Н. Дудинської-Гальорі, М. Морджіна, Б. Ніжинської, А. Романовського, І. Чистякової. Безперечно, у традиційній академічній моделі хореографічної освіти характерним було тяжіння до класичної форми підготовки танцівника. Її прибічники наслідували в студійному виробництві принципи й методики викладання загальновідомих хореографічних шкіл, вибудовували освітні стратегії, орієнтуючись, як правило, на усталені традиції класичного балету [3, 195].

Водночас організація профільних шкіл танцю припадала на час, коли повсюдно реформували й ревізували хореографічну спадщину минулого, насичуючи її естетикою нового сценічного мистецтва. На підтвердження цього наведемо тези однієї з доповідей Методкому Управління профосвіти Наркомосу УСРР (1926 р.): “<...> розвиток сучасного театру – театру Мейєрхольда, Курбаса – в бік широкого використання руху всього тіла актора ставить завдання нові, більш ускладнені, що вимагають ранньої та серйозної фізичної підготовки” [16, 37]. Альтернативні хореографічні новації, які перебували в епіцентрі художнього життя перших двох десятиліть ХХ ст., використовували в педагогічній площині хореографи-експериментатори, втілюючи їх у різноманітних формах студійної роботи.

Розвиваючи новаторські напрямки у мистецтві танцю, вибудовувала свою педагогічну концепцію Б. Ніжинська (відома артистка балету, представниця класичної балетної школи, учениця Е. Чекетті) [2, 370]) у власній експериментальній театральній студії “Школа руху”, заснованій у м. Києві 1919 р. Прагнення до суворого відточеності та витонченості хореографічних форм, властиве академічному виконавству, вона поєднувала з експериментами в галузі руху, виховуючи студійців у контексті

альтернативних хореографічних течій. Для реалізації своїх педагогічних амбіцій хореограф орієнтувалася переважно на вільну від будь-яких хореографічних штампів учнівську аудиторію (віком від 16 до 20 років), воліючи працювати з “чистим матеріалом”. Авторська методика Б. Ніжинської, підкріплена плідною роботою у Київській Центростудії, Драматичній студії Єврейського культурного центру, Молодому театрі Л. Курбаса, ґрунтована на розширенні лексичних можливостей професійного танцю, а отже, на викладанні у своїй школі різних форм і стилів хореографічного мистецтва (основ класичного і характерного танцю, танцю-модерн, міміки тіла, стилю у рухах), уключаючи й теоретичну підготовку (теорію музики, запис рухів за допомогою нотної системи, лекції про мистецтво і творчість). Вихідною точкою думок виконавиці й педагога про мистецтво руху було визначення саме його *[рух]* *[курсів наш – Т. Б.]*, а не статичну позу основою танцю: “Здається безглуздом, коли тіло танцівника рухається лише для того, щоб дивувати тією чи іншою позою. Незалежно від виразності задуму, такі форми не можуть вражати, якщо вони не будуть створені рухом, який живе у них” [17, 13].

У “київський період” творчості хореографічно-педагогічні пошуки Б. Ніжинської були спрямовані на оновлення академічної системи професійної хореографії, втілювались у новаторських формах сценічного мистецтва, так званих “балетах без сценарію”. Композиційні рішення балетмейстера, близькі до тогочасної хореографічної інноватики, були також просякнуті ідеями конструктивізму, “танців машин”. Їлюстративним є опис тогочасним режисером М. Терещенком однієї з вистав Б. Ніжинської: “<...> чіткість ліній зовнішнього малюнка спектаклю, організованість і злагодженість ансамблю, технічна вправність тіла, рухів <...> Але саме у цій злагодженості рухів я не бачив живої людської індивідуальності. Виконавці ансамблю знеособлювалися” [7, 12]. Певні засади педагогічної системи Б. Ніжинської сформульовані документально й окреслені нею у трактаті “Рух і школа руху: теорія хореографії”, але загалом її методика професійної підготовки танцівників висвітлена фрагментарно.

У сфері професійної хореографії поширенню альтернативних хореографічних течій сприяли також численні виступи їхніх представників, утверджуючи засобами мистецтва руху філософію нової людини, “прекрасної тілом і душею”, та, головне, проголошуючи принципи “нового життєвідчуття”. Показовим прикладом хореографічного просвітництва вважаємо “Ритмопластичні вечори” відомої російської студії М. Познякова, представлені у 1921 р. у м. Харкові, коли широкому загалу була презентована хореографічна система, що “органічно поєднувала елементи хронометричної ритміки Далькроза й музичного одухотворення Дункан” [4,

78]. Майстерно синтезуючи в етюдах “ритм, поезію, музику зі складним світом людської душі”, студійці наочно демонстрували важливість осмисленості руху і загалом виховний потенціал ритмопластики.

Зазначимо, що перші роки радянської влади стали періодом найвищої активності практичного впровадження новаторської концепції “вільного танцю” А. Дункан, поширеної переважно в структурі приватного студійного руху. Ідеї відомої танцівниці були співзвучними з ідеями радянських освітян віднайти універсальний засіб виховання нової людини, використовуючи задля цього різновиди мистецької активності. У своєму прагненні створити “танець майбутнього”, звільнений від умовностей балетної педагогіки, послідовники А. Дункан обирали свободу виходу в русі творчого імпульсу учнів, протиставляючи його канонам класичного виконавства, що знаходило відчутну офіційну підтримку керівних структур освітньої галузі. Основним критерієм функціонування “нової школи танцю”, загальнодоступної та масової, було проголошено формування в особистості внутрішнього ритму, а джерелом будь-якого руху вважали душу як “перший крок у танці”. Апелюючи до педагогічних принципів Ж. Руссо – виховувати дітей природно, не обмежуючи їхнього самостійного прагнення до саморозвитку, А. Дункан водночас не поділяла думок тих педагогів, що не припиняли хаос і безконтрольність під час занять із танцю, натомість наголошувала на важливості формування у вихованців здатності до самоконтролю завдяки руховій активності. Історик хореографії М. Вашкевич, визначаючи основним принципом “школи А. Дункан” природовідповідність, уважав основними смисловими акцентами її системи “розвиток тіла, душі й розуму природними шляхами” [5, 78–79]. Однак загалом поширення “дунканівських” концептів “вільного танцю” в умовах радянського позашкілля було доволі суперечливим явищем. Спираючись на той факт, що емоційний складник танцю А. Дункан превалював над його технічними характеристиками, адепти її школи часто виправдовували відсутність видимих результатів навчання у власних студіях. До того ж сама авторка концепції зі скепсисом ставилася до процесу освіти в галузі танцю, наголошуючи, що навчити танцювати нікого неможливо, можливо лише пробудити до цього бажання. Численні послідовники відомої “босоніжки” *[не завжди представники професійної хореографії, а, найчастіше, дилетанти – Т. Б.]* прагнули втілювати ідеї “вільного танцю”, значно спрощуючи й, відповідно, нівелюючи їх первинний філософський сенс. Отже, така невизначеність у формуванні змісту хореографічного навчання зумовлювала відсутність системності та чітких вимог щодо його організації у т. зв. “студіях за методикою Дункан”. Однак узагалі концепти “вільного танцю” визначаємо вагомих чинником поступу хореогра-

фічної освіти в численних альтернативних напрямках, оригінальних стилях, новаторських педагогічних упровадженнях [3, 197–198].

Високо оцінювали теоретики Наркомосу УСРР естетичний і прикладний ресурс “комплексу ритмопластичних навчальних рухів” Е. Жак-Далькроза. Упродовж 20-х рр. провідним видом студійної рухової активності учнівської молоді було визначено ритмічні заняття. “Далькрозівська система” інтерпретована не лише одним із провідних методів комплексної музичної педагогіки, а й засобом гармонійного тілесного виховання молоді. Ритміку не ототожнювали з хореографією й, відповідно, нею не мали на меті замінити танець, хоча вона й суттєво впливала на його розвиток, забезпечувала формування елементарних танцювальних навичок, необхідних для подальшого хореографічного навчання. Головним її призначенням було проголошено вдосконалення тіла за допомогою виразних ритмічних рухів, формування у студійця витривалості, наполегливості, організованості. Масовість і доступність музично-ритмічних занять зумовлювали їхню корисність, сприяли залученню до них усіх, без винятку, бажальників, що загалом задовольняло природну потребу молоді у русі. Отже, раціоналістичний підхід до процесу рухової підготовки зумовлював визначення ритміки як провідного засобу фізвиховання [3, 199].

На території радянської України “захоплення” ритмікою здебільшого було характерним для великих культурних центрів – Києва та Харкова. Українські педагоги орієнтувалися на здобутки відомих ритмістів Н. Олександрової, В. Грінер, М. Румер, О. Конорової, втілювали концепції музично-ритмічного виховання Е. Жак-Далькроза в системі загальної та спеціалізованої освіти в УСРР. До організації музично-ритмічних заходів активно долучалися професійні мистецько-педагогічні об’єднання. У навчальній документації рухова підготовка мала узагальнювальні й умовні назви “Далькроз-Дункан”, “Дельсарт-Далькроз-Дункан”. На “ритмічній організації руху” були базовані окремі розділи музично-програмової студійної роботи зі школярами, розроблені методистами Київської Дослідної Педагогічної Станції [11, 141–181].

На західноукраїнських землях упровадження загальноєвропейських культурно-мистецьких інновацій було більш активним і масовим. Модерні хореографічні течії були втілені в освітньому просторі Галичини перших трьох десятиліть ХХ ст. Вони розвивалися в інших суспільно-політичних умовах, незаангажованих радянською ідеологією, під впливом закономірностей поступу європейської танцювальної культури. За словами М. Пастернакової, “у Західній Україні, точніше у Львові, нові напрямки сценічного танцю знаходили гарячих прихильників, які вивчали його в окремих школах <...> вони

захоплювали <...> своєю оригінальністю, багатством танкових ідей та новою, цілком іншою, ніж класична, технікою” [14, 104, 182]. Зокрема, у визначенні дослідниці генези танцю “модерн” у Східній Галичині першої третини ХХ ст. В. Пастух основними формами прилучення галицьких мистецьких кіл до надбань модерної хореографії були різномірні показові виступи (хореографічні та пластичні імпрези, музично-хореографічні вечори, дитячі мистецькі програми) за участю вихованців місцевих хореографічних студій, що відзначалися широким спектром танцювальних течій: ритмопластикою, експресіоністичним і виразовим танцем, різномірними стилізаціями [15, 13].

В освітній площині особливо знаходили відгук набутки польських хореографічних шкіл початку ХХ ст., у діяльності навчальних закладів, профільних курсів – “музичних і танкових”, організованих українськими та польськими хореографами чи культурно-освітніми товариствами. Перший осередок ритміки в м. Львові створив С. Гловацький ще у 1908 р. Не відома широкому загалу, проте надзвичайно популярна в період 20-х рр., у цьому місті функціювала гімнастична школа М. Левицької. Орієнтуючись на західноєвропейські течії гімнастичного виховання, викладачка активно популяризувала методіку застосування акомпанементу для проведення руханки. Новаторські ініціативи були втілені в структурі приватних шкіл: О. Федів-Суховерської (засновниці першої української школи ритмопластики у м. Львові); О. Федак-Дрогомирецької (учениці Е. Жака-Далькроза, яка викладала ритміку у Львівському музичному інституті імені М. Лисенка та у власній ритмопластичній школі для дітей і молоді); М. Броневської та М. Ржечицької-Вайдової (організаторів польських шкіл модерного танцю в м. Львові); Д. Кравців-Ємець (виконавиці й хореографа, керівника “Дитячої танкової класи” при Інституті народної творчості у м. Львові); І. Голубовської-Гогульської (засновниці першої школи вільного танцю на Гуцульщині – “Курсів ритмопластичної руханки” в с. Космачі, ініціаторки хореографічних заходів у м. Коломиї, м. Станіславі) [14].

Примітно, що на теренах Галичини хореографічному навчанню дітей та юнацтва на основі загальноєвропейських модерних течій було властиве привнесення національного контенту. Зокрема, В. Пастух наголошує: “<...> оригінальний виконавський стиль українських представників модерного танцю формувався на ґрунті поєднання досвіду західних хореографічних шкіл і традицій національного мистецтва” [15, 15]. Так, О. Федак-Дрогомирецька, реалізуючи у своїй школі “ясність далькрозівської концепції і чистоту її методи”, уважала за необхідне виховувати українських дітей на національному мистецькому ґрунті, використовувала музично-ритмічні навчальні вправи, побудовані на

зразках української народної музики та творах українських композиторів. Упорядковані нею авторські “образки-таночки” легко сприймалися учнями, виконували естетико-виховну функцію й водночас сприяли формуванню в них національної культури [14, 213–215]. На основі української музичної аутентики вибудовувала методику ритмічного виховання І. Голубовська-Гогульська. Наслідуючи “дунканівські” традиції, вона збирала вихованців під відкритим небом: “<...> серед вільної природи діти проводили своє вакаційне дозвілля, відтворюючи у таночках коливання гілок на деревах, хвилі на річці, іноді зграю крикливих горобчиків <...>” [14, 203–204]. У такий спосіб, у вільній руховій інтерпретації, учні розвивали уяву й відчуття ритму, а рухові заняття давали їм справжню естетичну насолоду.

Узагальнюючи досвід найбільш відомих авторських “танкових шкіл” на західноукраїнських землях, М. Пастернакова наголошувала: “Їхня метода ніяк не претендує на професійний вишкіл та є виключно одним із засобів музичного і загального виховання. У вільних драматизованих іграх і фізичних вправах вона дає дітям свободу й радість самовияву, розвиває їх фантазію, відкриває вроджені таланти, унапрямує індивідуальність <...>, вчить дітей активно співжити і співпрацювати з другими, без копіювання, без стандартизації. З тієї музично-рухової бази виростають необмежені можливості рухового вислову, що охоплені ритмом і формою дають струнку, багатогранну побудову мистецького танцю” [14, 219–220].

На наше переконання, наведені характеристики хореографічної діяльності педагогів-ритмістів Галичини доводять педагогічну значущість зарубіжного досвіду у формуванні концептів національної хореографічної освіти. Водночас зауважимо, що на практиці активне використання інновацій у навчанні мистецтву руху не завжди відповідало їхній сутності, первинному змістові. Наприклад, в освітньому середовищі, крім справжніх знавців учення Е. Жак-Далькроза, чимало було так званих “псевдоритмістів”, що популяризували ритмопластичні методики, не володіючи ґрунтовними фаховими знаннями, а тому їхнє трактування не відповідало професійним вимогам. “З того платонічного захоплення новою ідеєю та з незнання її основ і завдань виникло тоді чимало непорозумінь і хибних інтерпретацій. Танкові школи і курси залюбки вставляли в тому часі у свою навчальну програму так звану ритмічну руханку, ритмічні танці й хороводи, ритмічні забави і навіть ритмічний балет” [14, 213].

На тлі загального піднесення “масового танцювального дозвілля”, захоплення ритмопластичними течіями та фізкультурними танцями окремою (хоча й не поширеною в умовах панування в освітній галузі радянської ідеології) тенденцією розвитку хо-

рографічного виконавства в Україні визначаємо виховання учнівської молоді на кращих зразках танцювальної аутентики, широко втіленій у просвітницькій діяльності українських митців на західноукраїнських землях. Контекстним вважаємо вислів В. Верховинця: “В Галичині справа танкова стоїть краще. Танки народні – “коломийка”, “гуцулка” і “аркан” – стали улюбленими на всіх вечірках і все-народних забавах” [6, 71]. Зокрема, організація шкіл національного танцю стала важливим напрямком подвижництва видатного хореографа В. Авраменка, під керівництвом якого впродовж 1922–1924 р більше п’ятисот вихованців здобуло хореографічну освіту і навчилося танцювати “основні українські танці”. Перша школа була заснована у 1922 р. у Львові при театрі “Української Бесіди”; наступні – в 1923 р. – у Луцьку, Рівному, Кременці, Олександрії та Межиріччі, в 1924 р. – у Холмі, інших містах Волині. За статистикою, у м. Луцьку школу “Українських Національних Танців” закінчило 100 учнів; у Рівному – 60, Олександрії – 30, Кременці – 50, Межиріччі – 40 [10, 823–834].

Інтерпретуючи танець провідним засобом національного виховання, В. Авраменко на власному прикладі закликав освітян долучатися до процесу хореографічного навчання, наголошував, що “національний танок, як розумна, бадьора й моральна розвага, цілком заслуговує на те, щоб увести його до програми навчання при школах, поруч із руханкою та співом <...>” [1, 11]. “Хочу наукою танцю розбудити в молоді любов до України, бажання спільної думки української”, – писав він, усвідомлюючи значущість хореографічного виховання у формуванні “національно свідомої та сильної духом” молоді [9, 24]. Освітній процес у школах В. Авраменка мав чітку організацію і структурований зміст, складався з програм теоретичного і практичного характеру і, зокрема, містив такі навчальні курси: теорія танку; танкові рухи; танкові постави; танкова пластика; танкова гімнастика. По закінченню школи і складання іспитів у складі членів “Просвіти” учні отримували офіційні свідоцтва. Обдаровані випускники набували кваліфікації інструктора у складі “Товариств відродження національних танців”, які входили до місцевих “Просвіт” на правах секцій [10].

Ґрунтовність хореографічної підготовки у школах В. Авраменка яскраво ілюструє авторський науковий підхід у викладенні власної педагогічної системи. Крім технічних характеристик хореографічного матеріалу, В. Авраменко визначив своєрідний “кодекс” техніки й поведінки у процесі виконання танцю, спираючись передовсім на його ментальні ознаки та виховний потенціал: “В українському танкові належить поводитися скромно й чемно, уникаючи таких негарних проявів, нібито “нашого танку”, як ходіння на руках, повзання штаньми по підлозі,

плескання в долоні, по халявах, колінах, підшвах, та ін.; <...> жіноцтву суворо забороняється робити присідки, чоловічі кроки та різні невідповідні для моральної жінки чи дівчини рухи <...>” [1, 16]. Такі педагогічні поради було призначено для тих вихованців балетмейстера, які пройшли інструкторський курс танків, щоб навчати шкільну молодь. Відомий чеський балетмейстер В. Лібовицький підкреслює визначальну роль педагогічної діяльності В. Авраменка у своєму професійному становленні: “Авраменко навчив мене тому, чому в школах рідко коли учили – любові й покірливої шани до народного мистецтва. На наших очах він воскресав національні й народні українські танці <...> Цей молодий український хореограф, якого можна було сміливо назвати “професором танцю”, повернув українському народові його народний і національний скарб” [12, 26].

Зауважимо однак, що на території Радянської України розвиток хореографічної освіти на національному ґрунті фактично унеможлилювався, хоча й мав у своєму арсеналі окремі приклади українського хореографічного просвітництва (В. Авраменко, В. Верховинця, Л. Курбаса). В історії української освіти 20-ті рр., як зазначає О. Сухомлинська, співіснували дві парадоксальні тенденції – більшовизація та українізація. Зокрема, дослідниця наголошує що “українські більшовики прагнули закріпити свій успіх у свідомості широких народних верств, для чого відповідним чином стали перебудовувати освітню систему, сприяти комуністичному вихованню підростаючого покоління. До того ж, ще давалася взнаки інерція освітніх процесів, що відбувалися у 1917–1920 рр. за українських національних урядів, та й віковичне прагнення народу мати свою державу <...> Радянська влада прагнула використати ці настрої на свою користь, через національну ідею завоювати прихильність народних мас. Тому й виникає друга тенденція – українізація освіти” [13, 260]. Отже, природно, що в умовах посилення впливу комуністичної ідеології на всі галузі творчої діяльності пріоритетом хореографічного студійного навчання стають сценічні форми агітаційного змісту, лексично спрощені та примітивні. Діяльність танцювальних профшкіл, які були уособленням “нового пролетарського хореографічного мистецтва”, не лишила по собі належної кількості документальних свідчень, однак, на нашу думку, сам факт їхнього існування дає підстави твердити про суперечливий характер якості хореографічної інноватики.

**Висновки.** Висновуючи, зазначимо, що для періоду 20-х рр. ХХ ст. було характерним урізноманітнення організаційних форм допрофесійного навчання хореографії. Реалізацію просвітницьких завдань забезпечували як приватні, так і державні хореографічні студії, танцювальні профшколи, курси й танцкласи різної спрямованості: “класичного тан-

цю”, “далькрозівської ритміки”, “дельсартівської ритмопластики”, “естетизованого руху”. Функціуючи у структурі мистецьких виробництв, просвітницьких організацій, вони охоплювали різновікову аудиторію танцюристів і забезпечували первинну хореографічну підготовку. Формування різностильових напрямків у мистецтві танцю природно впливало на розвиток хореографічної лексики, урізноманітнювало виконавську техніку, викликало необхідність створення відповідних освітніх програм та методичних систем, які, однак, були доволі різної мистецької якості. Аналізуючи, зокрема, особливості приватної ініціативи у справі навчання танцю, зазначимо, що організатори цих чисельних шкіл, підтримуючи зацікавленість молоді ідеями відомих хореографічних течій, здебільшого вельми довільно їх тлумачили, часто спотворювали первісну основу запозичених іноземних систем мистецтва руху. Стихийність їхнього розвитку потверджує той факт, що жодної єдиної концепції чи ідейного взаємозв’язку у справі хореографічного виховання між ними не існувало – кожна школа працювала відокремлено, не маючи загального методичного керівництва. Проте вважаємо, що саме такі приклади приватної ініціативи суттєво впливали на формування вітчизняної системи професійної хореографічної підготовки. Перспективами напрямками подальших наукових розвідок із проблематики становлення й розвитку хореографічної освіти в Україні вважаємо студіювання її прогресивних історико-педагогічних набуток в організації, формуванні змістового компоненту у різних форматах задля модернізації національної хореографічної педагогіки сьогодення.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Авраменко В. Українські національні танки, музика і стрій. Вінніпег, 1947. 80 с.
2. Балет : енциклопедія / [під ред. Ю.Н. Григоровича]. Москва, 1981. 623 с.
3. Благова Т.О. Розвиток хореографічної освіти в Україні (XX – початок XXI ст.): дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04. Полтава, 2021. 595 с.
4. Бюлетені культури і мистецтва Головополітосвіти за 1921 р. // ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 2. Спр. 25. 110 арк.
5. Вашкевич Н.Н. Історія хореографії всіх віків і народів. 3 ілюстраціями. Москва, 1908. Вип. 1. 79 с.
6. Верховинець В.М. Теорія українського народного танка. Вид-ня друге, поширене. Полтава, 1920. 71 с.
7. Волхонич Ю. Броніслава Ніжинська і Лесь Курбас. *Український театр*. Київ, 1997. № 1. С. 10–13.
8. Доповіді Всеукраїнського театрального комітету про організацію і роботу відділу сценічної освіти, необхідність всебічного обслідування театральних шкіл і завдання відділу сценічної освіти. Список театрів міста Києва, 1919 р. // ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 1. Спр. 636. 14 арк.
9. Книш І. Жива душа народу : До ювілею українського танку. Вінніпег : Накладом авторки, 1966. 80 с.
10. Косаковська Л.П. Василь Авраменко і Волинь. “*Роде наш красний*”. Волинь у долях краян і людських документах. Луцьк : Вежа, 1999. Т. 3. С. 823–834.

11. Матеріали про стан та перспективи дошкільного виховання на Україні, методичну програмну роботу по дошкільному вихованню та організацію педпроцесу в установах дошкільного виховання (проекти постанов, тези доповідей, методичні листи, рецензії, листування), 1931 р. // ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 10. Спр. 491. 303 арк.

12. Мушинка М. За мистецькими заповітами Василя Авраменка. *Народна творчість та етнографія*. 1994. № 1. С. 26.

13. Нариси історії українського шкільництва. 1905–1933 рр. : навч. посіб. / за ред. О.В. Сухомлинської. Київ : Заповіт, 1996. 304 с.

14. Пастернакова М. Українська жінка в хореографії. 2-ге вид., доп. Вінніпег ; Торонто, 1964. 238 с.

15. Пастух В. Сценічна хореографічна культура Східної Галичини 20–30-х років ХХ століття : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.01. Київ : національний ун-т культури і мистецтв, 1999. 20 с.

16. Протоколи засідань Методичного Комітету Управління профосвіти Наркомосу УСРР та матеріали до них, 1926–1927 р р. // ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 7. Спр. 146. 119 арк.

17. Станішевський Ю.О. Національний академічний театр опери та балету України імені Тараса Шевченка: історія і сучасність. Київ : Музична Україна, 2002. 736 с.

#### REFERENCES

1. Avramenko, V. (1947). *Ukrainski natsionalni tanky, muzyka i strii* [Ukrainian national tanks, music and formation]. Vinnipeg, 80 p. [in Ukrainian].

2. Hryhorovych, Yu.N. (Ed.). (1981). *Balet* [Ballet]: *entsyklopedyia*. Moskva.

3. Blahova, T.O. (2021). *Rozvytok khoreorafichnoi osvity v Ukraini (XX – pochatok XXI st.)* [Development of choreographic education in Ukraine (XX – beginning of XXI century)]. *Doctor's thesis*. Poltava, 595 p. [in Ukrainian].

4. *Biuleteni kultury i mystetstva Holovopolitovsity za 1921 r.* [Bulletins of Culture and Art of the Capital City for 1921]. *TsDAVO of Ukraine*. F. 166. Op. 2. Spr. 25. 110 ark. [in Ukrainian].

5. Vashkevych, N.N. (1908). *Istoriia khoreorafii vsikh vikiv i narodiv* [The history of choreography of all ages and peoples]. Vol. 1. Moskva, 79 p.

6. Verkhovynets, V.M. (1920). *Teoriia ukrainskoho narodnoho tanka* [The theory of the Ukrainian national tank]. Poltava, 71 p. [in Ukrainian].

7. Volkhonovych, Yu. (1997). *Bronislava Nizhynska i Les Kurbas* [Bronislava Nizhynska and Les Kurbas]. *Ukrainian theater*, No. 1, pp. 10–13. [in Ukrainian].

8. *Dopovidi Vseukrainskoho teatralnoho komitetu pro orhanizatsiiu i robotu viddilu stsenichnoi osvity, neobkhdnist vsebichnoho obsliduvannia teatralnykh shkil i zavdannia vid-*

*dilu stsenichnoi osvity*. Spysok teatriv mista Kyieva, 1919 r. [Reports of the All-Ukrainian Theater Committee on the organization and work of the stage education department, the need for a comprehensive examination of theater schools and the tasks of the stage education department. List of theaters in Kyiv, 1919.]. *TsDAVO of Ukraine*. F. 166. Op. 1. Spr. 636. 14 ark. [in Ukrainian].

9. Knysh, I. (1966). *Zhyva dusha narodu: Do yuvileiu ukrainskoho tanku* [The living soul of the people: To the anniversary of the Ukrainian tank]. Vinnipeg, 80 p. [in Ukrainian].

10. Kosakovska, L.P. (1999). *Vasyl Avramenko i Volyn* [Vasyl Avramenko and Volyn]. *“Rode our red”*. *Volyn in the fates of the regions and human documents*. Lutsk, Vol. 3, pp. 823–834. [in Ukrainian].

11. *Materialy pro stan ta perspektyvy doshkilnoho vykhovannia na Ukraini, metodychnu prohramnu robotu po doshkilnomu vykhovanniu ta orhanizatsiiu pedprotsesu v ustanovakh doshkilnoho vykhovannia (proekty postanov, tezy dopovidei, metodychni lysty, retsenzii, lystuvannia)*, 1931 r. [Proceedings on the state and prospects of preschool education in Ukraine, methodical program work on preschool education and the organization of the pedagogic process in preschool education institutions (draft resolutions, theses of reports, methodical letters, reviews, correspondence), 1931.]. *TsDAVO of Ukraine*. F. 166. Op. 10. Spr. 491. 303 ark. [in Ukrainian].

12. Mushynka, M. (1994). *Za mystetskymy zapovitamy Vasylia Avramenka* [According to the artistic wills of Vasyl Avramenko]. *Folk creativity and ethnography*, No. 1, p. 26. [in Ukrainian].

13. Sukhomlynska, O.V. (Ed.). (1996). *Narysy istorii ukrainskoho shkilnytstva. 1905–1933 rr.* [Essays on the history of Ukrainian schooling. 1905–1933]. Kyiv, 304 p. [in Ukrainian].

14. Pasternakova, M. (1964). *Ukrainska zhinka v khoreorafii* [Ukrainian woman in choreography]. Vinnipeg; Toronto, 238 p. [in Ukrainian].

15. Pastukh, V. (1999). *Stsenichna khoreorafichna kultura Skhidnoi Halychyny 20–30-tykh rokiv XX stolittia* [Stage choreographic culture of Eastern Galicia in the 20s and 30s of the 20th century]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv. [in Ukrainian].

16. *Protokoly zasidan Metodychnoho Komitetu Upravlinnia profosvity Narkomosu USRR ta materialy do nykh, 1926–1927 rr.* [Minutes of the meetings of the Methodical Committee of the Department of Professional Education of the Narcotics Commissariat of the Ukrainian SSR and related materials, 1926–1927]. *TsDAVO of Ukraine*. F. 166. Op. 7. Spr. 146. 119 ark. [in Ukrainian].

17. *Stanishevskiy, Yu.O. (2002). Natsionalnyi akademichnyi teatr opery ta baletu Ukrainy imeni Tarasa Shevchenka: istoriia i suchasnist* [National Academic Opera and Ballet Theater of Ukraine named after Taras Shevchenko: history and modernity]. Kyiv, 736 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 20.01.2023



“Українці мусять безкомпромісно боротися ... Свободи ніхто не подарує”.

Роман Шухевич  
український політик, громадський діяч



**ПРОБЛЕМА ЕКОЛОГІЧНИХ НАСЛІДКІВ В УКРАЇНІ ВІД РОСІЙСЬКОЇ АГРЕСІЇ  
В РОЗРІЗІ ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТУ “БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ” ДЛЯ ЗВО**

---

УДК 614.8.084

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.273732>

**Іван Білосевич**, кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри теорії і методики трудового навчання та технологій  
Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка

**Марія Олексюк**, кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри теорії і методики трудового навчання та технологій  
Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка

**Григорій Сапожник**, кандидат історичних наук,  
доцент кафедри інформаційно-обчислювальних систем і управління  
Західноукраїнського національного університету

**Олександр Омельчук**, кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри теорії і методики трудового навчання та технологій  
Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка

**ПРОБЛЕМА ЕКОЛОГІЧНИХ НАСЛІДКІВ В УКРАЇНІ ВІД РОСІЙСЬКОЇ АГРЕСІЇ  
В РОЗРІЗІ ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТУ “БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ” ДЛЯ ЗВО**

*У статті розглянуто порушення норм міжнародного права щодо охорони природи, сталого розвитку, а також порушено питання радіаційної та ядерної безпеки України. Наведено динаміку цих порушень та прогнозовано наслідки в регіонах України. Акцентовано увагу на необхідності вивчення проблеми наслідків для довкілля від російської агресії в Україні під час вивчення курсу безпеки життєдіяльності згідно освітнього компоненту для ЗВО. Наголошено на домінуючій ролі освітнього компоненту в сучасних умовах його вивчення здобувачами вищої освіти, пов'язаних з проблемами довкілля.*

***Ключові слова:** російська агресія; безпека життєдіяльності; проблеми довкілля; еко-наслідки; освітні матеріали.*

***Літ. 11.***

**Ivan Bilosevych**, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the  
Theory and Methods of Labor Training and Technologies Department  
Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

**Mariia Oleksiuk**, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the  
Theory and Methods of Labor Training and Technologies Department  
Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

**Hryhorii Sapozhnyk**, Ph.D. (History), Associate Professor of the  
Information and Computing Systems and Management Department  
West Ukrainian National University

**Oleksandr Omelchuk**, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the  
Theory and Methods of Labor Training and Technologies Department  
Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

**THE PROBLEM OF ENVIRONMENTAL CONSEQUENCES IN UKRAINE  
FROM RUSSIAN AGGRESSION IN THE SECTION OF THE EDUCATIONAL COMPONENT  
“SAFETY OF LIVELIHOODS” FOR HIGH SCHOOLS**

*The article deals with violations of international law regarding nature protection, sustainable development, and humanitarian law, as well as the issue of radiation and nuclear safety of Ukraine. Further armed conflicts are the reason that new dangerous substances for nature and man enter the ecosystem. An analysis of damage to the critical infrastructure of the territories was made and responsibility for such crimes in the future was indicated. Statistical data of eco-violations in specific range zones are given, starting with the beginning of the full-scale invasion of the Russian Federation. Russia's invasion of Ukraine destroys the environment, kills tens of thousands of Ukrainians and destroys objects of socio-economic infrastructure, such as residential and commercial buildings, educational institutions, hospitals, transport infrastructure, industrial facilities, etc. In other words, apart from the loss of life and widespread destruction of critical socio-economic infrastructures, war also has a profound impact on the environment. The dynamics of these violations are given and the consequences in the regions of Ukraine are predicted.*

*Problems related not only to the dynamics of environmental changes, the emergence of new types of dangers, but also to the use of new modern information and communication technologies during the organization of the educational process were considered. Attention is focused on the need to study the problem of the consequences for the environment of Russian aggression in Ukraine during the study of the life safety course according to the educational component for higher education. Educational materials for providing reliable information to young people about actions during emergency situations in war conditions were*



## ПРОБЛЕМА ЕКОЛОГІЧНИХ НАСЛІДКІВ В УКРАЇНІ ВІД РОСІЙСЬКОЇ АГРЕСІЇ В РОЗРІЗІ ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТУ “БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ” ДЛЯ ЗВО

considered. Emphasis is placed on the dominant role of the educational component in modern conditions of its study by students of higher education, in particular, relevant sections and topics related to environmental problems.

**Keywords:** russian aggression; life safety; environmental problems; eco-consequences; educational materials.

**П**остановка проблеми. Україна зазнала майже нечуваних збитків під час війни з Росією. Понад 6000 мирних жителів були вбиті, тисячі будівель і житлових будинків були обстріляні, а інфраструктура вартістю мільярди доларів перетворилася на обвуглені та понівечені уламки. Навколишнє середовище також стало жертвою війни, оскільки це вплинуло як на здоров'я людей, так і на місцеві екосистеми. Масові лісові пожежі поширювалися під час бойових дій, а атаки на паливні та промислові об'єкти спричинили вимивання хімікатів у річки та ґрунтові води. Аналізуючи ситуацію повномасштабного вторгнення росії в Україну, статистичні дані нараховують більше сотні злочинів, які вчинили війська російської федерації проти довкілля та населення. Вторгнення росії вже призвело до значних жертв серед мирних мешканців та пошкодження природної спадщини України, зокрема постраждало повітря, водні та земельні ресурси, рослинний і тваринний світ.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз статті О. Прирікова показав, що в умовах збройного конфлікту на сході утворилася неврівноважена військова природно-техногенна геосистема, яка характеризується забрудненням та руйнуванням ґрунтів, руйнуванням потенційно небезпечних об'єктів, погіршенням біорізноманіття внаслідок масових пожеж та веденням активних бойових дій [8]. Особлива увага сьогодні приділяється темі техногенної катастрофи в умовах російсько-Української війни. Автори Н. Лубкович та О. Потіха у своїх публікаціях зазначають, що з точки зору довкілля не буває локальної війни [9]. Наслідки будуть поширюватися на цілий світ і нестимуть за собою тільки шкідливий вплив на здоров'я та життя людей.

**Мета дослідження** полягає в аналізі екологічних наслідків російської агресії в Україні з точки зору викладання “Безпеки життєдіяльності” як освітнього компонента для ЗВО.

**Виклад основного матеріалу.** Російська федерація засобами підрозділів збройних сил, важкого наземного озброєння, у тому числі ракет, морських кораблів та військової авіації, далекобійної артилерії веде страшну загарбницьку війну проти України, як у повітряному просторі, на суші так і на морі. Обстріли та захоплення атомних електростанцій, підриви та розміщення там техніки боєприпасів загрожують техногенною катастрофою, яка зробить територію навколо непридатними для життя людини та усієї живої природи.

Військові дії російської федерації, безперечно, є неспровокованим і не виправданим актом агресії проти незалежної та суверенної України, а також порушенням усіх існуючих норм міжнародного

права щодо охорони природи, гуманітарного права, сталого розвитку, основних норм принципів і моралі людського співіснування. Відповідно до Женевської конвенції це є частиною воєнних злочинів і чим довше триватиме війна, тим більше шкоди вона завдасть довкіллю, і тим більше наслідків ми матимемо у нашому майбутньому [4].

Основні фактори, які завдають шкоду навколишньому середовищу, зокрема ґрунтовому покриву: будівництво фортифікаційних споруд, рух важкої техніки, бойові дії, забруднення ґрунтів швидкозастійливими матеріалами та іншими нафтопродуктами. Усе це призводить до серйозних змін рослинного покриву та посилює водну та вітрову ерозію, а також погіршується повітряний і водний режими та колообіг поживних речовин, гальмується ріст і розвиток рослин, тому що порушується кореневе живлення і це спричиняє їх загибель.

Якщо розглядати наслідки впливу на довкілля російської агресії на глобальному рівні, то їх можна поділити на два важливі аспекти: харчову безпеку та політику щодо змін клімату. Через продовження військових дій українські фермери весною не змогли засіяти частину полів у південних східних областях, а восени не мали змоги зібрати урожай через обстріли та масові пожежі на полях, що в результаті позначилося на кількості зернових, яку ми можемо експортувати сьогодні. Шляхи постачання не просто швидко переорієнтувати, тому ця затяжна війна матиме глобальні продовольчі наслідки.

Водночас відбувається локальне забруднення поверхневих і підземних вод внаслідок нанесених авіаударів по нафтобазах, локомотивних депо залізниць та бойовій техніці були пошкоджені резервуари для зберігання палива, відбулися масштабні розливи нафтопродуктів. Велика шкода завдається системам водопостачання і водовідведення та комунікаціям, що безпосередньо загрожує аварійному забрудненню річок, які є джерелами води для промислових та комунальних підприємств і населення також різко погіршується якість питної води [7].

Посилені обстріли об'єктів цивільної інфраструктури величезною кількістю ракетних ударів, застосуванням заборонених видів озброєння – зокрема фугасних та касетних бомб, спричиняють виникнення надзвичайних ситуацій, пов'язаних із забрудненням повітря і земель, порушенням електро- та теплопостачання, пошкодженням водопостачання і водовідведення, руйнуванням промислових об'єктів. Відсутність електропостачання та активні бойові дії унеможливають забезпечення належної роботи очисних споруд комунальних підприємств, через що здійснюється скид неочищених зворотних (стічних) вод у Азовське море та масштабне забрудне-

ння вод і поширення токсинів у море. Катастрофічно зростає вірогідність руйнування сміттєзвалищ, що загрожує забрудненням водойм та надзвичайними ситуаціями у відповідних регіонах.

Масові бойові дії порушують спокій та звичне життя диких тварин, які перебуваючи у страху або гинуть, або намагаються втекти з гарячих точок. Рідкісним видам тварин загрожує не так загибель деяких особин, як руйнування або зміна їхніх ареалів та міграційних коридорів, оскільки більша частина цих коридорів зараз проходить саме над зоною бойових дій. Якщо тривалість бойових дій затягнеться до кінця весни, то виникне надзвичайно великий ризик для виведення потомства багатьох ссавців і птахів. Усе це може стати причиною постійного неспокою птахів, їх виснаження через зміну маршрутів чи відсутності можливості відпочити, та потрапляння під обстріли [10].

Забруднюють атмосферне повітря масові пожежі, які виникають під час обстрілів окупантів, а також горіння техніки, мастил, нафтопродуктів та хімічні речовини, які вивільняються під час вибуху бомб і ракет. Їхні уламки, потрапляючи в землю, отруюють її та ґрунтові води, окрім того, ворог спеціально бомбить нафтобази і газопроводи, промислові підприємства. Пожежі, що виникають у природних комплексах зон відчуження за відсутності повноцінного функціонування системи охорони ландшафтів від пожеж у наслідок російської окупації, очікувано набудуть рис масштабних пожеж 2020 р., чи навіть більш катастрофічних.

Слід зазначити, що наразі виявляються лише великі пожежі, які фіксуються супутниковою зйомкою (VIIRS, MODIS), проте існує вірогідність існування значної кількості менших джерел вогню та пожеж слабкої інтенсивності, що не фіксуються. Такі пожежі за сприятливих погодних умов та невчасного їх виявлення та гасіння, здатні у найкоротший час поширитися на значні площі та набути ознак надзвичайної ситуації. Масові пожежі, які охоплюють великі території охоплюють ліси, перелogi, а також болота, згарища минулих років та покинуті населені пункти.

Інтенсивне переміщення військової техніки противника, постійні обстріли та бомбардування призвели до лісових пожеж, які лише через погодні умови не набули катастрофічних масштабів. У місцях бойових дій постійно існує високий ризик виникнення нових пожеж. Гасіння пожеж під час бойових дій та на підконтрольних окупантам територіях практично неможливе. Пожежі можуть завдати непоправної шкоди екосистемам цих територій. Так, зокрема внаслідок бойових дій частина лісів у Київській, Чернігівській, Сумській, Луганській, Донецькій та Херсонській областях наразі тривалий час перебувала і ще окремі області перебувають досі під контролем окупантів, тому реально оцінити збитки майну

та лісовому господарству поки неможливо. У лісах вже є велика кількість ракет, що впали, а також нерозірваних боєприпасів, і як показує практика, це буде представляти потенційну небезпеку для людей протягом багатьох ще десятиліть [3].

Однією із серйозних небезпек як для України так і світу становлять радіаційно небезпечні об'єкти, розташовані в Чорнобильській зоні відчуження, сховища відпрацьованого ядерного палива та ядерних відходів, а також Запорізька АЕС – найбільша АЕС у Європі. Враховуючи радіологічні ризики, що несуть пожежі на території зон відчуження (Чорнобильська зона), до війни, радіаційний фон контролювався за допомогою автоматизованої системи контролю радіаційного стану (АСКРС) у 39 пунктах. Як наслідок, збройної агресії російської федерації, та виходячи з умов воєнного стану, пункти АСКРС не можуть виконувати свої функції в повному обсязі, так як і персонал ДСП “Екоцентр”. Проте не можна з повною впевненістю сказати, що під час ряду потужних вибухів не було пошкоджень (тріщин, розколів тощо) цілісності сховищ радіоактивних відходів. Необхідно буде провести ретельні обстеження після закінчення бойових дій для запобігання розгерметизації та подальшого руйнування сховищ, викиду радіонуклідів у навколишнє середовище та негативного впливу на людей [11].

Вплив травматичних подій війни може призвести до зниження якості життя на багато років. Війна зруйнувала більшу частину інфраструктури України, порушивши основні послуги в багатьох частинах країни. Ця шкода вплинула на забезпечення та доступ до енергії, води, їжі, санітарії та гігієни, управління відходами, охорону здоров'я, освіту, житло, транспорт, сільськогосподарську та промислову продукцію. Окрім забруднення навколишнього середовища, включаючи викиди токсичних хімікатів внаслідок пошкодження промислових об'єктів, існує занепокоєння щодо ядерної безпеки, враховуючи наявність 15 реакторів на чотирьох діючих атомних електростанціях та численні радіоактивні джерела на інших об'єктах в Україні.

У систему сучасної освіти входять завдання навчання здобувачів вищої освіти, як діяти в надзвичайних ситуаціях. Зокрема, у закладах вищої освіти впроваджена навчальна дисципліна “Безпека життєдіяльності”. Цей навчальний предмет спрямований на формування у молодого покоління навичок здорового способу життя, безпечної поведінки в побуті та підготуватися до дій у надзвичайних ситуаціях. Мета предмета – отримання теоретичних знань про вміння пояснювати, передбачати, оцінювати різноманітні природні, соціально-економічні, екологічні процеси та явища з позицій забезпечення безпеки.

Основне завдання, кожної свідомої людини, формування особистої безпеки у щоденному житті, тому особливо важливим завданням педагогів під час

## ПРОБЛЕМА ЕКОЛОГІЧНИХ НАСЛІДКІВ В УКРАЇНІ ВІД РОСІЙСЬКОЇ АГРЕСІЇ В РОЗРІЗІ ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТУ “БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ” ДЛЯ ЗВО

занять з безпеки життєдіяльності на сьогодні є доставити молоді достовірну інформацію та максимально швидко адаптувати їх до реальної ситуації власного життя та навколишнього середовища в період воєнного часу та переформатувати їхню свідомість та побудувати алгоритм щодо дій у непростий для усіх час.

В умовах реальності, яка змінилася з миру на війну, педагоги наразі не мають у своєму арсеналі освітніх продуктів, які допоможуть говорити з молоддю про війну та давати їм актуальні прикладні знання, необхідні тут і зараз. Завдання українських педагогів сьогодні полягає у введенні в освітній компонент “Безпека життєдіяльності” до переліку тем змістових модулів “Основи безпеки життєдіяльності людини” і “Заходи щодо захисту життя людини” опрацьованих матеріалів, зокрема статистичних даних, які дозволять здобувачам вищої освіти глибоко зрозуміти та усвідомити проблеми екологічних наслідків російської агресії в Україні і використовуючи власне бачення проблеми знаходити оптимальні шляхи якнайшвидшого виходу із кризових ситуацій даної проблеми.

Українські педагоги розробляють освітні матеріали для надання достовірної інформації молоді щодо дій під час надзвичайних ситуацій в умовах війни. Під час вебінару “Ключові навички дітей шкільного віку у воєнні часи. Як навчити дітей безпечної поведінки” освітній проєкт #stop\_сехтинг поширив для дітей уроки щодо безпечної поведінки під час війни, які викладачі зможуть використати на заняттях “Безпеки життєдіяльності” [5].

“Рушійна сила” – всеукраїнська громадська організація реалізувала проєкт “Знання під час війни”, його метою є актуалізація існуючих освітніх матеріалів, призначених для онлайн та офлайн-навчання. П’ять відеоуроків та п’ять методичних розробок уроків основ особистої фізичної та психологічної безпеки під час війни та в повоєнний час, що спрямовані на засвоєння здобувачами освіти [1]. Ідеться про основи безпеки життєдіяльності, психологічну безпеку, інформаційну безпеку, про навчальні продукти, за допомогою яких викладачі у доступній формі допоможуть студентству зрозуміти, що відбувається в країні. Напрацьовані матеріали освітяни можуть взяти в роботу для покращення освітнього процесу. Матеріали доступні онлайн на безоплатній основі.

У допомогу для проведення занять з безпеки життєдіяльності Інститут модернізації змісту освіти підготував для викладачів інформаційні матеріали для супроводу педагогічної діяльності під час воєнних дій [2].

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Повномасштабна війна в Україні безпосередньо впливає на довкілля усюго світу. Кошти, які в державі планували витратити на енергоефек-

тивність, економіку, відновні джерела енергії, створення нових заповідників, збереження видів, в умовах війни увага влади зосереджується на таких нагальних питаннях як фінансування армії, влаштування біженців та надання першочергової допомоги пораненим. Але в той же час, потрібно приділяти увагу й іншим можливим наслідкам війни, та вивчати їх комплексно, оскільки проблеми стану оточуючого середовища можуть легко перетворитися на загрози соціального характеру.

У результаті вторгнення наша природна спадщина зазнає значної шкоди, угіддя площею 397,7 тис. га використовуються російськими загарбниками під час бойових дій проти українського народу. Це стосується узбережжя Азовського та Чорного морів, а також територій у нижній течії річок Дунаю та Дніпра. Російські окупаційні війська не мали і не виявляють жодної поваги до дикої природи. Наразі внаслідок російської агресії постраждали понад 20 природно-біосферних заповідників і національних природних парків.

За попередніми підрахунками, станом на 1 березня 2022 р. агресор веде бойові дії на території 900 об’єктів природно-заповідного фонду площею 12406,6 кв. км (1,24 млн га), що становить близько третини площі природно-заповідного фонду України. Під загрозою знищення знаходяться близько 200 територій Смарагдової мережі площею 2,9 млн га [6].

Вже вісім років на українській землі лежить тягар жахливих екологічних наслідків війни та окупації в Луганській та Донецькій областях. На цих територіях внаслідок бойових дій чи розграбування природних ресурсів було знищено багато екологічно небезпечних промислових об’єктів, масово вирубуються ліси.

Під прямим або опосередкованим контролем росії відбувається масовий незаконний видобуток вугілля в Луганській та Донецькій областях, у тому числі відкритим способом, як видно на космічних знімках. Ведеться хаотичне розграбування природних ресурсів, руйнуються природні екосистеми, забруднюється навколишнє середовище. Це екоцид у його найжорстокішій формі. Природу анексованого Кримського півострова також знищують внаслідок розгортання військових об’єктів, у тому числі ядерних, руйнування заповідних територій та унікальних екосистем.

Фахівцями Міністерства захисту довкілля та природних ресурсів України, а також представниками Держекоінспекції, Держводагентства, Держлісагентства та Державного агентства України з управління зоною відчуження здійснюється фіксація порушень у сфері захисту довкілля під час воєнних дій на території України. Крім того, зібрана інформація узагальнюється, аналізується, та у разі необхідності, уточнюються вихідні дані для розрахунку збитків, завданих навколишньому природному середовищу.

## ПРОБЛЕМА ЕКОЛОГІЧНИХ НАСЛІДКІВ В УКРАЇНІ ВІД РОСІЙСЬКОЇ АГРЕСІЇ В РОЗРІЗІ ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТУ “БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ” ДЛЯ ЗВО

### ЛІТЕРАТУРА

1. 5 відеоуроків про основи безпеки від ГО “Русійна сила” – новини освіти “Освіторія”. URL: <https://osvitoria.media/news/5-videourokiv-pro-osnovy-bezpeky-vid-go-rushij-na-syla/>

2. Матеріали для використання в роботі під час воєнних дій. Інститут модернізації змісту освіти. URL: <https://imzo.gov.ua/psychologichnyj-suprovid-ta-sotsialno-pedahohichna-robot/materialy-dlia-vykorystannia-v-roboti-pid-chas-voiennykh-diy/>

3. Загроза техногенної катастрофи в умовах російсько-української війни. *Воєнні конфлікти та техногенні катастрофи: історичні та психологічні наслідки: збірник тез II Міжнародної наукової 24 конференції*, 2022. С. 82–84.

4. Інформація про наслідки для довкілля від російської агресії в Україні 24 лютого – 14 березня 2022 р. Міністерство захисту довкілля та природних ресурсів України. URL: <https://mepr.gov.ua/news/39034.html>

5. Міністерство освіти і науки України. Уроки про безпеку під час війни для учнів 1–11 класів від освітнього проєкту. URL: [https://mon.gov.ua/ua/news/uroki-pro-bezpek-u-pid-chas-vijni-dlya-uchniv-1-11-klasiv-vid-osvitnogo-projektu-stop\\_sexting](https://mon.gov.ua/ua/news/uroki-pro-bezpek-u-pid-chas-vijni-dlya-uchniv-1-11-klasiv-vid-osvitnogo-projektu-stop_sexting)

6. Наслідки російської військової агресії для довкілля України. Всеукраїнська екологічна ліга. URL: <https://www.ecoleague.net/pro-vel/tematichni-napriamy-diialnosti/vplyv-voiennykh-dii-na-dovkillia>

7. Паньків Н.С. Злочини проти довкілля в умовах війни в Україні. Подолання екологічних ризиків та загроз для довкілля в умовах надзвичайних ситуацій: колективна монографія. Полтава. Львів: НУПП імені Юрія Кондратюка, НУ “Львівська політехніка”. Дніпро: Середняк Т.К., 2022. С. 99–113.

8. Пиріков О., Чумаченко С., Яковлев Є. Геоінформаційний системний підхід до аналізу впливу збройних конфліктів на екологічний стан навколишнього природного середовища. *Екологічна безпека та природокористування*. № 41 (1), 2022. С. 5–17. <https://doi.org/10.32347/2411-4049.2022.1.5-17>

9. Природа та війна: як військове вторгнення Росії впливає на довкілля України. *Екодія*. URL: <https://ecoaction.org.ua/pryroda-ta-vijna.html>

10. Спустошені землі. Якою буде природа України після війни. *BBC News Україна*. URL: [https://www.bbc.com/ukrainian/extra/mwu5sxghvc/ukraine\\_war\\_damaged\\_nature](https://www.bbc.com/ukrainian/extra/mwu5sxghvc/ukraine_war_damaged_nature)

11. Як війна впливає на довкілля і як можна допомогти його відновлювати – розповідає екологія. *Суспільне новини*. URL: <https://suspilne.media/231917-ak-vijna-vplivae-na-dovkillia-i-ak-mozna-dopomogti-jogo-vidnovluvati-rozpovidaie-ekologina/>

### REFERENCES

1. 5 videourokiv pro osnovy bezpeky vid HO “Rushijna syla” – novyny osvity | na “Osvitoria” [5 video lessons on the basics of safety from the NO “Moving force” – educational news “Osvitoriya”]. Available at: <https://osvitoria.media/news/5-videourokiv-pro-osnovy-bezpeky-vid-go-rushijna-syla/> [in Ukrainian].

2. Materialy dlia vykorystannia v roboti pid chas voiennykh dii [Proceedings for use in work during military operations]. *Institute of Modernization of the Content of Education*. Available at: <https://imzo.gov.ua/psychologichnyj-suprovid-ta>

sotsialno-pedahohichna-robot/materialy-dlia-vykorystannia-v-roboti-pid-chas-voiennykh-diy/ [in Ukrainian].

3. Zahroza tekhnohennoi katastrofy v umovakh rosiisko-ukrainskoi viiny (2022). [The threat of man-made catastrophe in the conditions of the Russian-Ukrainian war]. *Voenni konflikty ta tekhnohenni katastrofy: istorychni ta psykholohichni naslidky: zbirnyk tez II Mizhnarodnoi naukovoї 24 konferentsii* – Military conflicts and man-made disasters: historical and psychological consequences: a collection of theses of the 24th International Scientific Conference. pp. 82–84. [in Ukrainian].

4. Informatsiia pro naslidky dlia dovkillia vid rosiiskoi ahresii v Ukraini 24 liutoho – 14 bereznia 2022 roku [Information on the environmental consequences of Russian aggression in Ukraine February 24 – March 14, 2022]. Ministry of Environmental Protection and Natural Resources of Ukraine. Available at: <https://mepr.gov.ua/news/39034.html> [in Ukrainian].

5. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy – Uroky pro bezpeku pid chas viiny dlia uchniv 1–11 klasiv vid osvitnogo proektu [Ministry of Education and Science of Ukraine. Lessons about wartime safety for students in grades 1–11 from an educational project]. Available at: [https://mon.gov.ua/ua/news/uroki-pro-bezpeku-pid-chas-vijni-dlya-uchniv-1-11-klasiv-vid-osvitnogo-projektu-stop\\_sexting](https://mon.gov.ua/ua/news/uroki-pro-bezpeku-pid-chas-vijni-dlya-uchniv-1-11-klasiv-vid-osvitnogo-projektu-stop_sexting) [in Ukrainian].

6. Naslidky rosiiskoi viiskovoї ahresii dlia dovkillia Ukrainy. Vseukrainska ekolohichna liha [Consequences of Russian military aggression for the environment of Ukraine]. *All-Ukrainian*. Available at: <https://www.ecoleague.net/pro-vel/tematichni-napriamy-diialnosti/vplyv-voiennykh-dii-na-dovkillia> [in Ukrainian].

7. Pankiv, N.Ye. (2022). Zlochyny proty dovkillia v umovakh viiny v Ukraini. Podolannia ekolohichnykh ryzykyv ta zahroz dlia dovkillia v umovakh nadzvychainykh sytuatsii [Crimes against the environment during the war in Ukraine. Overcoming environmental risks and threats to the environment in emergency situations]. Lviv: NUPP imeni Yuriiia Kondratiuka, NU “Lvivska politekhnikha” Dnipro: Seredniak T.K., pp. 99–113. [in Ukrainian].

8. Pyrikov, O., Chumachenko, S. & Yakovliev, Ye. (2022). Heoinformatsiyni systemnyi pidkhid do analizu vplyvu zbroinykh konfliktiv na ekolohichnyi stan navkolyshnoho pryrodnoho sere dovvyshcha [A geo-information system approach to the analysis of the impact of armed conflicts on the ecological state of the natural environment]. *Environmental safety and nature management*. No. 41 (1), pp. 5–17. <https://doi.org/10.32347/2411-4049.2022.1.5-17> [in Ukrainian].

9. Pryroda ta viina: yak viiskove vtrhnennia Rosii vplyvaie na dovkillia Ukrainy [Nature and War: How Russia’s Military Invasion Affects Ukraine’s Environment]. *Ecodia*. Available at: <https://ecoaction.org.ua/pryroda-ta-vijna.html> [in Ukrainian].

10. Spustosheni zemli. Yakoiu bude pryroda Ukrainy pislia viiny [Desolate lands. What will be the nature of Ukraine after the war]. *BBC News Ukraine*. Available at: [https://www.bbc.com/ukrainian/extra/mwu5sxghvc/ukraine\\_war\\_damaged\\_nature](https://www.bbc.com/ukrainian/extra/mwu5sxghvc/ukraine_war_damaged_nature) [in Ukrainian].

11. Iak viina vplyvaie na dovkillia i yak mozna dopomogti yoho vidnovliuvaty – rozpovidaie ekolohynia [How war affects the environment and how it can be helped to restore it – says an environmentalist]. *Social news*. Available at: <https://suspilne.media/231917-ak-vijna-vplivae-na-dovkillia-i-ak-mozna-dopomogti-jogo-vidnovluvati-rozpovidaie-ekologina/> [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 11.01.2023

**Сергій Савчук**, кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент,  
доцент кафедри фізичної культури, спорту і здоров'я  
Луцького національного технічного університету  
**Олександр Кирієнко**, викладач кафедри теорії та методики  
фізичного виховання і спортивних дисциплін  
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького  
**Галина Безверхня**, кандидат наук з фізичного виховання та спорту, професор,  
професор кафедри фізичної культури, спорту і здоров'я  
Луцького національного технічного університету  
**Вікторія Цибульська**, кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент,  
доцент кафедри теорії та методики фізичного виховання і спортивних дисциплін  
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

### ЗАЛЕЖНІСТЬ СТРУКТУРИ ЗМАГАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЛЕГКОАТЛЕТІВ-СПРИНТЕРІВ ВІД РІВНЯ РОЗВИТКУ ОСНОВНИХ СТОРІН ЇХНЬОЇ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ

У статті здійснено кореляційний аналіз показників технічної та спеціальної підготовленості. Проаналізовано залежність між швидкістю бігу на основних відрізках змагальної дистанції (100 м) та показниками спеціальної силової підготовленості юних спринтерів, залежність між швидкістю бігу юних спринтерів на модельних відрізках дистанції 100 м та їх результатами у швидкісно-силових тестах, залежність між показниками проміжного часу на модельних відрізках дистанції 100 м та рівнем розвитку швидкісних якостей юних спринтерів. На основі аналізу науково-методичної літератури здійснено аналіз і порівняння розвитку швидкісно-силових здібностей юних легкоатлетів-спринтерів та стрибунів, визначено, що важливе місце у дослідженнях багатьох учених займає проблема технічної підготовки спринтерів, оскільки досягти високих результатів зможуть лише спортсмени, які оволоділи досконалою технікою виконання рухів.

**Ключові слова:** спеціальна фізична підготовка; легкоатлети-спринтери; змагальна діяльність; фізична культура; спорт.

Табл. 3. Літ. 9.

**Serhei Savchuk**, Ph.D. (Physical Education and Sports), Associate Professor,  
Associate Professor of the Physical Culture, Sports and Health Department  
Lutsk National Technical University  
**Aleksandr Kiriienko**, Lecturer of the Theory and Methods of  
Physical Education and Sports Department  
Melitopol Bohdan Khmelnytskyi State Pedagogical University  
**Halyna Bezverkhnia**, Ph.D. (Physical Education and Sports), Professor,  
Professor of the Physical Culture, Sports and Health Department  
Lutsk National Technical University  
**Victoriia Tsybul'ska**, Ph.D. (Physical Education and Sports), Associate Professor,  
Associate Professor of the Theory and Methods of Physical Education and Sports Department  
Melitopol Bohdan Khmelnytskyi State Pedagogical University

### THE DEPENDENCE OF THE STRUCTURE OF THE COMPETITIVE ACTIVITY OF ATHLETES-SPRINTERS ON THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF THE MAIN ASPECTS OF THEIR SPECIAL TRAINING

The scientific article is devoted to determining the dependence of the structure of the competitive activity of sprinters on the level of development of their special training. In the article, a correlational analysis of indicators of technical and special preparedness is carried out. The relationship between the speed of running on the main segments of the competitive distance (100m) and the indicators of special strength training of young sprinters, the relationship between the speed of running of young sprinters on the model segments of the distance of 100m and their in speed and strength tests, the relationship between indicators of intermediate time on model segments 100m distance and the level of development of speed qualities young sprinters. On the basis of the analysis of scientific and methodological literature, an analysis and comparison of the development of speed and strength abilities of young sprinters and jumpers was carried out, it was determined that the problem of technical training of sprinters occupies a critical place in the research of many scientists, since only athletes who have mastered perfect movement technique. Sports technique is organically interconnected kinematic and dynamic characteristics of sportsmen's motor actions. The technique of sprint running should be rational from the point of view of biomechanics (amplitude,

## ЗАЛЕЖНІСТЬ СТРУКТУРИ ЗМАГАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЛЕГКОАТЛЕТІВ-СПРИНТЕРІВ ВІД РІВНЯ РОЗВИТКУ ОСНОВНИХ СТОРІН ЇХНЬОЇ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ

*speed, acceleration and deceleration of individual links, pace, rhythm, magnitude and direction of support reactions, etc.). The results of the experiment show that when preparing young sprinters at the stages of initial sports specialization and in-depth training, in order to increase their special speed- power readiness, it is advisable to use a wide range of training tools, which are based on various running and jumping exercises. Trainers should be used in the training process only as an aid.*

**Keywords:** special physical training; sprinters; competitive activity; physical culture; sport.

**П**остановка проблеми у загальному вигляді. Висока соціальна, прикладна і спортивна значимість спринтерських дисциплін легкої атлетики визначає інтерес до наукових досліджень з усього спектру проблем багаторічної підготовки спортсменів [8]. Необхідність інтенсифікації та спеціалізації тренувального процесу, яка є умовою подальшого зростання результатів, змушує вести пошук нових ефективних тренувальних засобів [7; 9]. Загально визнано, що в основі підготовки бігунів на короткі дистанції, як і стрибунів у довжину, лежить використання різноманітних вправ швидкісного, швидкісно-силового і силового характеру. Водночас, ще не до кінця розв'язане питання про переваги одних тренувальних засобів над іншими, особливо на початкових етапах занять. Одні фахівці віддають перевагу біговим і стрибковим вправам, подібним за своєю біодинамічною структурою з основних тренувальних. Інші автори схиляються до необхідності планування об'ємної роботи на різноманітних тренажерних пристроях, які дають змогу, зокрема, вибірково та більш акцентовано впливати на формування необхідного силового і швидкісно-силового потенціалу провідних м'язових груп [2]. Аргументоване рішення про переваги того чи того підходу ускладнюється суперечливістю експериментальних матеріалів, пов'язаних із побудовою моделей фізичної, технічної і змагальної підготовленості юних спортсменів, які займаються легкоатлетичним спринтом. У таких публікаціях [3] відсутня або виглядає недостатньо обґрунтованою диференціювання рекомендацій для тих, хто займається на різних етапах багаторічної підготовки. Рідкісні спроби пов'язувати показники швидкісно-силової підготовленості юних спринтерів з ключовими характеристиками їхньої змагальної діяльності. Остання обставина особливо перешкоджає адекватному вибору варіантів використання тренувальних засобів, оскільки при цьому в управлінні становленням майстерності юних спортсменів стає можливим не виправдане усунення цільових орієнтирів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У сучасній теорії спорту виділяється кілька напрямів підготовки, за якими йде вдосконалення майстерності спортсменів: фізична, технічна, тактична, психологічна. Деякі фахівці пропонують доповнити зазначені вище чотири сторони підготовки спортсменів ще трьома: функціональною, інтелектуальною та морально-вольовою. В останні роки опубліковано низку фундаментальних робіт, в яких розробляються теоретико-методологічні основи підготовки спорт-

сменів, які займаються швидкісно-силовими видами легкої атлетики. У них виділено основні тенденції у розвитку сучасної легкої атлетики. Їх можна сформулювати у такому вигляді. На сучасному етапі більшість провідних легкоатлетів мають значні обсяги підготовки змагань, яка розглядається як мета і спосіб підготовки. У спринтерському бігу, у стрибкових видах спостерігається тенденція до суттєвого збільшення кількості стартів та загальна інтенсифікація тренувального процесу. У зв'язку з виходом на великі обсяги високоінтенсивних тренувальних та змагальних навантажень підвищуються вимоги до вдосконалення техніки, що, зі свого боку, веде до збільшення у тренувальному процесі частки технічної та спеціальної фізичної підготовки. Звідси випливає практична значимість досліджень, вкладених у вивчення біомеханічних показників змагальної діяльності спортсменів, вивчення питань індивідуалізації тренувального процесу. Серед робіт, які висвітлюють систему підготовки легкоатлетів-спринтерів, особливо доцільно виділити дослідження професора В. Алабіна, спрямовані на вдосконалення багаторічного тренування юних легкоатлетів. Ним було експериментально доведено, що темпи розвитку швидкісно-силової підготовленості легкоатлетів-спринтерів найвищі за 11–13 років. Розроблені автором комплекси вправ та тренажерні пристрої, які забезпечують розвиток необхідних для спринту рухових якостей, сьогодні широко використовуються у практичній діяльності багатьох провідних тренерів України.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Незважаючи на охоплення вченими кола проблем теорії та практики спеціальної підготовки легкоатлетів-спринтерів, усе ж науковцями недостатньо уваги приділено питанню залежності структури їх змагальної діяльності від рівня розвитку основних сторін спеціальної підготовленості.

**Мета статті.** Проаналізувати залежність структури змагальної діяльності легкоатлетів-спринтерів від рівня розвитку основних сторін їхньої спеціальної підготовленості.

**Виклад основного матеріалу.** Параметри спеціальної підготовленості спортсменів визначають ефективність їхньої змагальної діяльності. Досліджуючи ці зв'язки, можна визначити кількісне вираження вкладу окремих сторін підготовленості для досягнення конкретного результату. Проведений кореляційний аналіз допоміг виявити показники технічної та спеціальної підготовленості спортсменів, які мають найбільш значний зв'язок зі швидкістю подолання дистанції змагання 100 м.

## ЗАЛЕЖНІСТЬ СТРУКТУРИ ЗМАГАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЛЕГКОАТЛЕТІВ-СПРИНТЕРІВ ВІД РІВНЯ РОЗВИТКУ ОСНОВНИХ СТОРІН ЇХНЬОЇ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ

У педагогічному контролі, зіставляючи дані спортсменів із модельними, можна визначити недоліки у їх підготовці. Природно, що такий аналітичний підхід до проблеми спортивного вдосконалення на основі узагальнених показників дає змогу удосконалювати процес керування тренуванням. Однак, як показав аналіз спеціальної літератури, практично немає досліджень, де вивчалася б залежність між швидкістю пробігання спортсменами окремих ділянок спринтерської дистанції та рівнем розвитку морфологічних і спеціальних швидкісно-силових компонентів їх підготовленості.

У таблиці 1 представлені коефіцієнти кореляції, які характеризують взаємозв'язок між основними параметрами змагальної діяльності (біг 100 м) та показниками спеціальної силовой підготовленості юних спринтерів.

Швидкість на стартовому відрізку виявила лише одну статистично – достовірну кореляційну зв'язок з відносною силою м'язів-згиначів стопи ( $r = 0,320$ ). Як бачимо, зв'язок цей слабкий. Такий факт можна пояснити тим, що на стартовому відрізку спортсменам доводиться виконувати певну кількість кроків у такому ритмі, коли не вдається повністю використати силовий потенціал. Акцент тут робиться на частоту рухів, яка переважно залежить від сили м'язів-згиначів тазостегнового суглоба [4; 9].

На ділянці набору швидкості виявилися більш значущі зв'язки швидкості з силовими характеристиками м'язів-розгиначів стегна (від  $r = 0,504$  до  $r = 0,580$ ) порівняно з показниками підошовних згиначів стопи. В останніх на цій ділянці достовірні зв'язки притаманні лише градієнтам сил ( $r = 0,388$  для  $J$  і  $r = 0,422$  для  $J_{\text{вдн}}$ ).

**Таблиця 1**

**Залежність між швидкістю бігу на основних відрізках змагальної дистанції (100 м) та показниками спеціальної силовой підготовленості юних спринтерів ( $n = 26$ )**

Показники підготовленості Модельні ділянки дистанції	Розгиначі стегна					Згиначі стопи				
	$P_{\text{аб}}$	$P_{\text{вд}}$	$P_{\text{max}}$	$J$	$J_{\text{вд}}$	$P_{\text{аб}}$	$P_{\text{вд}}$	$P_{\text{max}}$	$J$	$J_{\text{вд}}$
Ділянка стартового розбігу (0–30 м)	0,070	0,142	0,061	0,029	0,035	0,220	0,320	0,105	0,048	0,020
Ділянка набору швидкості (30–50 м)	0,504	0,540	0,302	0,522	0,580	0,271	0,274	0,302	0,388	0,422
Ділянка прояву максимальної швидкості (50–70 м)	0,426	0,491	0,318	0,368	0,390	0,319	0,385	0,401	0,358	0,444
Ділянка зниження швидкості (70–90 м)	0,377	0,393	0,169	0,454	0,441	0,246	0,255	0,303	0,400	0,648
Ділянка фінішування (90–100 м)	0,472	0,510	0,536	0,516	0,497	0,505	0,544	0,617	0,487	0,556
Час на фініші 100 м	0,627	0,698	0,569	0,767	0,743	0,492	0,543	0,684	0,700	0,766

**Примітка:**  $P_{\text{аб}}$  – абсолютна сила;  $P_{\text{вд}}$  – відносна сила, визначена як відношення абсолютної сили до ваги тіла;  $P_{\text{max}}$  – максимальна (вибухова) сила;  $J$  – градієнт сили;  $J_{\text{вд}}$  – відносний градієнт, який визначається як відношення градієнта сили до ваги тіла.

Ділянка прояву максимальної швидкості бігу виявила значні коефіцієнти взаємозв'язку останнього із силовими проявами м'язів-розгиначів стегна (від  $r = 0,368$  до  $r = 0,491$ ). Можна вважати, що швидкість бігу залежить однаково від сили згиначів стопи та розгиначів стегна.

На ділянці зниження швидкості зростає значущість вибухової сили згиначів стопи ( $r = 0,400$ ,  $r = 0,648$ ). На ділянці фінішування швидкість залежить від абсолютних та відносних значень сили м'язів-розгиначів стегна ( $r = 0,472$  і  $r = 0,510$ ), а також від вибухового компонента сили ( $r = 0,516$  і  $r = 0,497$ ).

Як показують представлені матеріали, на дистанції фінішування значно збільшилася величина

кореляційних зв'язків швидкості з усіма показниками сили згиначів стопи (від  $r = 0,487$  до  $r = 0,617$ ). Тим самим підтверджується думка різних авторів про значущість силовой підготовленості юних спринтерів для ефективної діяльності на другій половині дистанції [6; 5]. Аналіз інформативності силових характеристик основних груп м'язів щодо кінцевого результату показав, що для розгиначів стегна та для підошовних згиначів стопи більш значущими є градієнти сил порівняно з абсолютним проявом сили.

Багатьма дослідниками відзначається висока інформативність стрибкових тестів з погляду оцінки швидкісно-силовой підготовленості спортсменів. Простота застосування робить їх поширеними.

**ЗАЛЕЖНІСТЬ СТРУКТУРИ ЗМАГАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЛЕГКОАТЛЕТІВ-СПРИНТЕРІВ  
ВІД РІВНЯ РОЗВИТКУ ОСНОВНИХ СТОРІН ЇХНЬОЇ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ**

Швидкість бігу молодих спринтерів на стартовому відрізку певною мірою залежить від швидкісно-силових можливостей. Про це свідчать середні за значимістю достовірні коефіцієнти кореляції (табл. 2): довжина з місця –  $r = 0,465$ ; потрійний з місця –  $r = 0,488$ ; десятикратний з місця –  $r = 0,410$ . Швидкість ділянки набору швидкості значимо пов'язані з довжиною стрибка з місця ( $r = 0,513$ ) і десятикратного стрибка ( $r = 0,500$ ).

На дистанції прояви максимальної швидкості

остання пов'язана з результатом у стрибкових тестах статистично значуще, причому найбільш високе значення зв'язку у порівнянні зі стрибком в довжину з місця ( $r = 0,607$ ). Для ділянки зниження швидкості характерний вищий її зв'язок з результатом потрійного стрибка в довжину ( $r = 0,661$ ), однак і з іншими стрибковими тестами зв'язок статистично достовірний. Щодо швидкості на фінішному відрізку, та інформативними є результати в десятикратному стрибку ( $r = 0,596$ ).

**Таблиця 2**

**Залежність між швидкістю бігу юних спринтерів на модельних відрізках дистанції 100 м та їх результатами у швидкісно-силових тестах (n = 26)**

№	Модельні відрізки дистанції	Показники		
		Стрибок у довжину з місця	Потрійний стрибок з місця	10-кратний стрибок з місця
1	Відрізок стартового розбігу (0–30 м)	0,465	0,488	0,410
2	Відрізок набору швидкості (30–50 м)	0,513	0,274	0,500
3	Відрізок прояву максимальної швидкості (50–70 м)	0,607	0,473	0,482
4	Відрізок зниження швидкості (70–90 м)	0,585	0,661	0,537
5	Відрізок фінішування (90–100 м)	0,545	0,385	0,596
6	Час на 100 м	0,776	0,726	0,767

*Примітка:* для  $P < 0,05$   $r = 0,388$

Особливістю виявлених кореляційних зв'язків швидкості бігу на модельних ділянках дистанції 100 м з результатами у стрибкових вправах є в середньому вищі їх значення стосовно результатів стрибка в довжину з місця.

Означений факт можна пояснити тим, що для його виконання не потрібно особливо складної технічної навички, яка підвищує надійність цього показника порівняно з іншими стрибками. 10-кратний стрибок більш інформативний стосовно відрізка другої половини дистанції, що підтверджує висновки, зроблені в аналогічних дослідженнях на матеріалах тестування спринтерів.

Багато фахівців вважають, що рівень спортивного результату в спринтерському бігу значною мірою визначається швидкісними здібностями бігунів [1].

Для виявлення взаємозв'язків показників у різних швидкісних тестах зі швидкістю пробігання юними спринтерами модельних ділянок дистанції було проведено спеціальний кореляційний аналіз (табл. 3). Аналіз наведених у таблиці 3 коефіцієнтів

кореляції показав, що більшість зв'язків мають високі значення.

Цікаво, що швидкість на стартовому відрізку найбільш значуще залежить від часу пробігу 30 м з ходу, а не 30 м зі старту. Очевидно, тут відіграють роль відмінності у ритмічності стартового розбігу виконаного в тесті та змаганнях зі спринтерського бігу.

Інформативність результатів у швидкісних тестах зі збільшенням довжини дистанції підвищується відносно ділянки фінішування (від  $r = 0,548$  до  $r = 0,704$ ), ділянки зниження швидкості (від  $r = 0,378$  до  $r = 0,686$ ) та кінцевого результату (від  $r = 0,608$  до  $r = 0,886$ ).

Зі швидкістю бігу на відрізках прояв максимальної швидкості найбільш тісно пов'язаний з результатом бігу на 30 м з ходу ( $r = 0,723$ ). Зі збільшенням швидкості набору тісно пов'язані результати всіх швидкісних тестів (від  $r = 0,512$  до  $r = 0,646$ ). Важливо зазначити, що результат з бігу на 150 м має середнє значення зі швидкістю всіх модельних відрізків (від  $r = 0,405$  до  $r = 0,499$ ), крім стартового відрізка.



**ЗАЛЕЖНІСТЬ СТРУКТУРИ ЗМАГАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЛЕГКОАТЛЕТІВ-СПРИНТЕРІВ  
ВІД РІВНЯ РОЗВИТКУ ОСНОВНИХ СТОРІН ЇХНЬОЇ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ**

*Таблиця 3*

**Залежність між показниками проміжного часу на модельних відрізках дистанції 100 м  
та рівнем розвитку швидкісних якостей юних спринтерів (n = 26)**

№	Час на модельних відрізках дистанції	Показники			
		Час бігу на 30 м з ходу	Час бігу на 30 м зі старту	Час бігу на 60 м зі старту	Час бігу на 150 м з місця
1	Відрізок стартowego розбігу (0–30 м)	0,700	0,641	0,594	0,152
2	Відрізок набору швидкості (30–50 м)	0,512	0,532	0,646	0,473
3	Відрізок прояву максимальної швидкості (50–70 м)	0,723	0,464	0,597	0,499
4	Відрізок зниження швидкості (70–90 м)	0,378	0,596	0,613	0,452
5	Відрізок фінішування (90–100 м)	0,548	0,526	0,607	0,405
6	Час на 100 м	0,662	0,815	0,859	0,674

*Примітка:* для  $P < 0,05$   $r = 0,388$

**Висновки.** Результати змагальної діяльності у легкій атлетичі, як і в інших видах спорту, значною мірою залежать від рівня спеціальної підготовленості спортсменів. Для легкоатлетичного спринту, зважаючи на специфіку його біоенергетики та біомеханіки, найбільш важливими будуть швидкісно-силові здібності тих, хто займається. Отже, вивчення особливостей їх формування у процесі багаторічного тренування юних спринтерів має важливе теоретичне та практичне значення.

В останні десятиліття помітно посилилося прагнення вчених до комплексного розв'язання проблем підготовки легкоатлетів-спринтерів. Водночас, як показує аналіз літератури, досі залишається актуальним завдання встановлення залежності між структурою швидкісно-силової підготовленості спортсменів та результатами їхньої змагальної діяльності. Встановлено більш високу залежність результатів юних спортсменів з бігу на основну дистанцію від рівня розвитку вибухової (яка розвивається за короткий час), ніж від абсолютної (без урахування часу досягнення) сили. Крім того, тенденція вікових змін абсолютних силових показників багато в чому схожа на динаміку зросту вибухової сили як у спринтерів, так і в стрибунів у довжину.

Отже, швидкісні здібності значною мірою впливають на ефективність основних компонентів змагальної діяльності юних спринтерів.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Гамалій В.В. Біомеханічні аспекти техніки рухових дій у спорті. Київ: Олімпійська література, 2006. 225 с.
2. Камперо Е. Методика швидкісно-силової підготовки кваліфікованих бігунів на короткі дистанції: теоретичні

аспекти. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту.* 2016. С. 3–6.

3. Легка атлетика з методикою викладання / Семенов А.А., Осадченко Т.М., Масвський М.І., Льченко С.С. Умань : ВПЦ "Візаві", 2014. 206 с.

4. Миронов А.А. Динамика уровня скоростной и скоростно-силовой подготовленности. *Слобожанський науково-спортивний вісник.* 2012. Вип. 4. С. 66–69.

5. Хмельницька І.В. Біомеханічний відеокомп'ютерний аналіз спортивних рухів : методичний посібник. Київ : Науковий світ, 2000. 56 с.

6. Berger J. Die Struktur des Trainingsprozesses. In: *Training swissenschaft.* Berlin: Sportverlag; 1994. S. 419–31.

7. Bompa T.A model of an annual training programme for sprinter. *IAAF.* 1991. 6 (1). S. 47–51.

8. Bompa T., Haff G.G. Periodization: Theory and methodology of training. *Human Kinetics;* 2009. 424 p.

9. Debaere S., Delecluse C., Aerenhouts D., Hagman F., Jonkers I. From block clearance to sprint running Characteristics underlying an effective transition. *Journal of Sports Sciences.* 2013. 31(2). S. 137–149.

**REFERENCES**

1. Hamalii, V.V. (2006). Biomekhanichni aspekty tekhniki rukhovoykh dii u sporti [Biomechanical aspects of the technique of motor actions in sports]. Kyiv, 225 p. [in Ukrainian].

2. Kampero, E. (2016). Metodyka shvydkisno-sylovoi pidhotovky kvalifikovanykh bihuniv na korotki dystantsii: teoretychni aspekty [Methodology of speed-strength training of qualified short-distance runners: theoretical aspects]. *Theory and methodology of physical education and sports.* pp. 3–6. [in Ukrainian].

3. Lehka atletyka z metodykoiu vykladannia [Athletics with teaching methods] / Semenov, A.A., Osadchenko, T.M., Maievskiy, M.I. & Pchenko, S.S. Uman, 2014. 206 p. [in Ukrainian].

**АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ  
У СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НЕФІЛОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ**

4. Myronov, A.A. (2012). Dynamyka urovnia skorostnoi y skorostno-sylovoi podhotovlennosti [Dynamics of the level of speed and speed-power readiness]. *Slobozhanskiy scientific and sports bulletin*. Vol. 4, pp. 66–69. [in Ukrainian].

5. Khmelnytska, I.V. (2000). Biomekhanichniy video-kompiuterniy analiz sportyvnykh rukhiv : metodychniy posibnyk [Dynamics of the level of speed and speed-power readiness]. *Slobozhanskiy scientific and sports bulletin*. Kyiv, 56 p. [in Ukrainian].

6. Berger, J. (1994). Die Struktur des Trainingsprozesses [The structure of the educational process]. In: *Training swissenshaft*. Berlin: Sportverlag; S. 419–31. [in German].

7. Bompa, T. (1991). A model of an annual training programme for sprinter. *IAAF*. 6 (1), pp. 47–51. [in English].

8. Bompa, T. & Haff G.G. (2009). Periodization: Theory and methodology of training. *Human Kinetics*; 424 p. [in English].

9. Debaere, S., Delecluse, C., Aerenhouts, D., Hagman, F. & Jonkers I. (2013). From block clearance to sprint running Characteristics underlying an effective transition. *Journal of Sports Sciences*. 31 (2), pp. 137–149 [in English].

Стаття надійшла до редакції 10.01.2023

УДК 81'272

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.273167>

**Лілія Дмитрук**, кандидат філологічних наук, доцент,  
доцент кафедри української та іноземних мов  
Вінницького національного аграрного університету  
**Оксана Волошина**, кандидат філологічних наук, доцент,  
доцент кафедри української та іноземних мов  
Вінницького національного аграрного університету

**АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ  
У СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НЕФІЛОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ**

*У статті детально проаналізовано і розкрито суть понять “компетентність”, “професійна компетентність”, “професійна мовнокомунікативна компетенція”. На основі аналізу наукових праць дослідників визначено аспекти професійної компетентності, розкрито сутність поняття “професійної компетентності” через ключові компоненти та їх зміст. Упорядковано визначення поняття “професійна мовнокомунікативна компетенція”. Виокремлено найважливіші функції формування професійної компетенції студентів нефілологічного профілю. Акцентовано на важливості формування професійної мовнокомунікативної компетентності та на специфіці навчання студентів української мови у закладах вищої освіти нефілологічного напрямку. Узагальнено, що успішною професійною підготовкою майбутнього випускника закладу вищої освіти вважається сформованість професійних компетентностей.*

**Ключові слова:** компетентність; професійна компетентність; професійна мовнокомунікативна компетенція; українськомовна комунікативна компетенція.

**Літ. 12.**

**Liliia Dmytruk**, Ph.D. (Philology), Associate Professor,  
Associate Professor of the Ukrainian and Foreign Languages Department  
Vinnytsya National Agrarian University  
**Oksana Voloshyna**, Ph.D. (Philology), Associate Professor,  
Associate professor of the Ukrainian and Foreign Languages Department  
Vinnytsya National Agrarian University

**ASPECTS OF FORMING PROFESSIONAL COMPETENCES  
OF NON-LINGUISTIC STUDENTS AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS**

*The article analyzes and highlights the essence of the concepts “competence”, “professional competence”, “professional linguistic and communicative competence”. Based on the analysis of scientific research papers, the aspects of professional competence are determined, the essence of the concept “professional competence” is revealed through the key components of professional competence and their content. The definition of the concept “professional linguistic and communicative competence” is clarified, and it is defined as the availability of professional and communicative skills of an individual to communicate in typical conditions of professional activity, to have the potential of professional discourse, to represent normative educational and scientific, professionally oriented texts that can be easily perceived as well as the ability to resolve communicators. The most important functions of professional competence formation of non-linguistic students, in particular, cognitive, compensatory, diagnostic, project-prognostic, and adaptation functions, are specified. It is stated that a required level of professional Ukrainian-language communicative competence of non-linguistic students requires possession of such skills as communicative and professional communicative skills. The importance of formation of professional linguistic and communicative competence is emphasized as well as the specifics of teaching Ukrainian language students in non-linguistic higher education institutions. In general, successful professional training of future graduates of higher education institutions is based on the formation of professional competencies including specific knowledge, field-specific skills and abilities, ways of thinking*

*that are necessary for the effective performance of certain activities in a particular professional sphere, as well as understanding of responsibility for one's actions.*

**Keywords:** *competence; professional competence; professional linguistic and communicative competence; Ukrainian-language communicative competence.*

**П**остановка проблеми. Перехід сучасної освіти, зорієнтованої на результат, – це спроба трансформувати традиційну систему навчання у систему, яка задовольняє сучасні потреби ринку праці, шляхом підготовки компетентних фахівців. Така підготовка передбачає чітке усвідомлення суб'єктами навчально-виховного процесу закладів вищої освіти, які компетентності потрібно сформувати у студентів, щоб дати їм можливість ефективно використовувати свої знання. Зазначимо, що процес навчання професійних дисциплін у закладах вищої освіти базується на закономірностях компетентнісного підходу, який передбачає сформованість у студентів конкретних компетентностей у процесі вивчення дисциплін курсу. Крім того, студент може сам обирати, які компетентності він бажає у собі сформувати для майбутньої професійної діяльності. Звідси випливає, що методологічним орієнтиром цільового навчання є так само компетентнісний підхід, сутність якого полягає у формуванні компетентностей, які забезпечують фахівцю успішну професійну діяльність.

Інтегруючись у європейський простір, освітня парадигма України передбачає зосередження на положенні про те, що основними результатами діяльності закладу вищої освіти має стати не система знань, умінь та навичок сама собою, а сформованість сукупності ключових компетентностей спеціаліста в певній професійній сфері, причому сукупність компетентностей спеціаліста певної галузі визначається державними класифікаторами професій. Реєстр компетентностей може бути використаний як при проєктуванні навчальних програм, що дасть змогу студентам усвідомлено й індивідуально вибирати навчальні програми, так і для побудови і реалізації програм та процедур сертифікації спеціаліста. Звідси виникає необхідність розглядати професійну підготовку студентів з позицій компетентнісного підходу, який нами вважається способом досягнення нової якості освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Останнім часом проблема професійної компетентності фахівців перебуває в центрі уваги дослідників. Цей факт є визнанням того, що професійна компетентність відіграє провідну роль у педагогічній діяльності. Питаннями педагогічної компетентності займалися такі дослідники, як В. Адольф, Ю. Варданян, Е. Зеєр, І. Зязюн, І. Колесникова, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, Е. Рогов, Є. Сахарчук, В. Сериков, В. Синенко, А. Щербаков, які зазначили, що компетентнісний підхід, на відміну від традиційного, розглядається не як кількість засвоєної інформації, а як здатність особистості діяти в різних, у тому

числі нестандартних ситуаціях. У дослідженнях і публікаціях цих та інших вчених започатковано розв'язання нашої проблеми.

**Метою статті** є розкрити поняття компетентностей, зокрема поняття професійна компетентність та професійна мовнокомунікативна компетентність, виокремити професійну компетентність фахівця будь-якої галузі та сутність компетентнісного підходу у професійній підготовці студентів закладів вищої освіти нефілологічного профілю. Щоб краще зрозуміти формування професійних компетентностей, доцільно проаналізувати сутність компетентнісного підходу в педагогічній теорії та практиці.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В умовах соціально-економічного та інформаційного прогресу характер професійної діяльності вимагає мобільності, гнучкості, готовності до здійснення педагогічної діяльності, постійного підвищення загальної та професійної культури. У Законі України “Про вищу освіту” компетентність визначається як динамічна комбінація знань і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність людини здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність [7]. Компетентність характеризує здатність людини застосовувати знання та вміння у різноманітних соціальних, професійних ситуаціях, кваліфіковано виконувати певну професійну діяльність.

Сьогодні у науці відсутній однозначний підхід до визначення понять “компетентність”, “професійна компетентність”. Для того, щоб ефективно користуватися своїми повноваженнями і правами, фахівець повинен бути грамотним і володіти набором компетенцій, заданих щодо предмета професійної діяльності. Компетенцію у цьому випадку розглядають як відчужену, наперед задану соціальну і професійну вимогу до підготовки спеціаліста, необхідну для його ефективної професійної діяльності. Загалом, компетенція – це сукупність взаємозв'язаних якостей особи (знань, умінь, способів діяльності, досвіду), заданих стосовно певного кола предметів і процесів та необхідних для якісної продуктивної діяльності відносно них. Компетенція зумовлена посадою, соціальним статусом, службовими обов'язками фахівця [2].

Поняття “компетентний” стосується особи, яка володіє компетенцією, і є оцінною категорією щодо ефективного виконання своїх повноважень або функцій. Компетентність виступає в українській і російській мовах як якість, яка дозволяє їй (або навіть дає право) розв'язувати певні завдання, виносити рішення, судження у певній галузі. Основою цієї

якості є знання, обізнаність, досвід соціально-професійної діяльності людини. Компетентність – це інтегративне утворення особистості, що поєднує у собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні якості, які обумовлюють прагнення, готовність і здатність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмета і результату діяльності. Компетентність виявляється в успішно реалізованій у діяльності компетенції і включає особисте ставлення до предмета і продукту діяльності. Поняття “компетентності” відображує внутрішній бік діяльності суб'єкта з реалізації тих цілей, які задані в понятті компетенції. Предметна галузь застосування компетентності надає їй специфічності й конкретності. З цієї точки зору виділяються різні види компетентності – соціальна, інформаційна, комунікативна, професійна тощо.

Професійна компетентність – це складне утворення, що “вміщує комплекс знань, умінь, властивостей і якостей особистості, що забезпечують варіативність, оптимальність та ефективність побудови навчально-виховного процесу” [3]. Ми вважаємо, що професійна компетентність може бути окреслена як здатність посадової особи успішно реалізувати (розв'язувати) завдання, що належать до її компетенції та якісно й безпомилково виконувати свої функції, як у звичайних, так і в екстремальних умовах, успішно опановувати нові знання й швидко адаптуватися до змінних умов. Ми погоджуємося з думкою, що професійна компетентність – це інтегративне утворення особистості, яке поєднує у собі сукупність знань, умінь, навичок, досвіду і особистісних якостей, які обумовлюють готовність і здатність особистості діяти у складній ситуації та виконувати професійні завдання з високим ступенем невизначеності; здатність до досягнення більш якісного результату праці, ставлення до професії як до цінності [3]. Професійну компетентність (як і компетентність взагалі) в психологопедагогічній науці трактують у рамках функціонального і особистісного підходів. У рамках функціонального підходу компетентність характеризується набором компетенцій, якими повинен володіти фахівець. У цьому випадку структура компетентності визначається сукупністю діяльнісно-рольових та особистісних характеристик, що забезпечує ефективне виконання викладачем обов'язків науково-педагогічної діяльності у закладі вищої освіти. У рамках особистісного підходу компетентність розглядається як якість особистості і її структура характеризується в термінах структури особистості. Вчені виділяють чотири види професійної компетентності: функціональну (реалізація професійних знань), інтелектуальну (здатність до аналітичного мислення й комплексного підходу до виконання своїх обов'язків): ситуативну (діяльність залежно від професійної ситуації); со-

ціальні (реалізації комунікативних та інтеграційних здібностей [1].

Поняття “професійна мовнокомунікативна компетенція” щодо поняття “комунікативна компетенція” є вужчим, оскільки критерії професійної діяльності (зокрема студента технічної або юридичної спеціальності) зумовлюють наявність в адресанта мовлення (фахівця-нефілолога) низки комунікативних умінь, що можуть бути характерні та обов'язкові тільки для цього виду діяльності.

Спробуємо впорядкувати власне визначення поняття “професійна мовнокомунікативна компетенція” студента нефілологічної спеціальності. Це наявність професійно-комунікативних умінь особистості спілкуватися у типових умовах професійної діяльності, володіти потенціалом професійного дискурсу, репрезентувати нормативні та доступні для сприйняття навчально-наукові, професійно-орієнтовані тексти; здатність розв'язувати комунікативні завдання у складних і непередбачуваних ситуаціях професійного спілкування.

Зауважимо, що необхідний рівень професійної україномовної комунікативної компетенції студента-нефілолога передбачає наявність у нього таких умінь:

1. Комунікативні вміння:

а) установити контакт зі співрозмовником; б) підтримувати спілкування; в) добирати мовні засоби за певних умов спілкування у різних стилях та жанрах; г) умінь зацікавити співрозмовника у процесі опанування навчального предмету; г) умінь переконувати мовними засобами, залучувати співбесідника на свій бік.

2. Професійно-комунікативні вміння:

а) знання фахової (виробничої) термінології; б) здійснення комунікації за допомогою мовних засобів, що уможливають реалізацію імпресивної та волонтеративної функції мови: наказувати, переконувати, привертати увагу співрозмовника до питань, актуальних на певний момент для одного з них; в) умінь редагувати власне та чуже мовлення; г) умінь аналізувати змістовну правильність мовлення; г) умінь здійснювати різні види аналізу текстів науково-навчального та виробничо-технічного підстилів наукового стилю; д) нормативно та відповідно до ситуації спілкування послуговуватися фатичними жанрами мовлення.

На нашу думку, надзвичайно важливо формувати професійну мовнокомунікативну компетентність, яка передбачає:

– глибокі професійні знання і оволодіння понятійно-категоріальним апаратом певної професійної сфери та відповідною системою термінів, оскільки будь-яка галузь “має свої мовленнєві особливості, що виражаються у специфічній фаховій термінології, мовних кліше, професіоналізмах, утворюючи мову фахової галузі” [9, 33];

– досконале володіння сучасною українською

## АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НЕФІЛОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

літературною мовою, що забезпечує “усвідомлення значення державної мови не лише як засобу спілкування, а як найважливішого джерела формування інтелекту й духовно-емоційної сфери особистості через її органічний зв’язок із національними традиціями” [11, 7];

– уміле професійне використання мовних стилів і жанрів відповідно до місця, часу обставин статусно-рольових характеристик партнера (партнерів);

– знання етикетних мовних формул і вміння ними користуватися у професійному спілкуванні, бо “Надзвичайно важливими є також вміння співпрацювати з іншими, демонструючи при цьому хороші манери та здатність створювати робочу обстановку, у якій кожен почуватися комфортно” [12, 19];

– вміння працювати з різними типами текстів;

– орієнтуватися в потоці різноманітної та різнотипної інформації українською мовою, що формуватиме “українськомовну стійкість” майбутнього фахівця [10];

– вміння знаходити, вибирати, сприймати, аналізувати та використовувати інформацію профільного спрямування [4];

– володіння інтерактивним спілкуванням, характерною ознакою якого є необхідність миттєвої відповідної реакції на повідомлення чи інформацію, що знаходиться в контексті попередніх повідомлень [5];

– володіння основами риторичних знань та вмінь, що визначаються як вміння “доречно, виразно висловлювати свої думки, дотримуючись правил побудови висловлювання, переконувати слухачів у правильності своїх міркувань” [8, 96];

– вміння оцінювати комунікативну ситуацію швидко й на високому професійному рівні приймати рішення та планувати комунікативні дії [6].

Результатом становлення та розвитку професійної компетентності є: готовність випускників до будь-якої соціально-необхідної економічної діяльності; здатність до самостійного опанування знаннями, які є основою будь-якої професійної діяльності; сформованість особистісних професійно важливих якостей. Готовність як кінцевий і закономірний результат навчально-виховного процесу – це особистісне утворення взаємопов’язаних компонентів: мотиваційно-ціннісного (особистісного) когнітивного та процесуального (діяльнісного). До цих компонентів належить: теоретична готовність, практична, психофізіологічна, психологічна.

Теоретична готовність характеризується достатнім обсягом суспільно-гуманітарних, математичних, фундаментальних економічних та прикладних фахових знань, необхідних для професійної діяльності. Сформовані знання повинні виявлятися в аналітичних, прогностичних, проєктивних та рефлексивних вміннях. Практична готовність характеризується сформованістю на потрібному рівні про-

фесійних умінь і навичок, які забезпечать виконання професійних завдань. Психофізіологічна готовність розкриває наявність відповідних передумов для оволодіння професійною діяльністю, сформованістю професійно значущих особистісних якостей: організаторських (діловитість, відповідальність, вимогливість, ініціативність, працездатність, уміння організувати себе); комунікативних (товариськість, справедливість, привітність, доброзичливість, скромність, чуйність, тактовність); перцептивно-гностичних (спостережливість, розуміння інших людей, творче ставлення до справи тощо); експресивних (емоційна сприйнятливості і чуйність, оптимізм, почуття гумору, витримка, вміння переконувати тощо). Психологічна готовність розкриває мотиваційно-ціннісне ставлення випускника до праці, яке є основою вибіркової спрямованості на цінності професійної діяльності. Така готовність передбачає наявність емоційно-вольових якостей, які дають змогу особистості розгортати й підтримувати діяльність, незважаючи на перепони й перешкоди, які можуть виникнути (і виникають) на цьому шляху (свідомої мобілізації вольових зусиль, цілеспрямованості у роботі, здатність до самоуправління та самоорганізації, управління своєю поведінкою). Зрештою психологічна готовність визначає сформовану спрямованість на професійну діяльність.

Найважливіші функції формування професійної компетентності студентів нефілологічного профілю можна звести до таких:

– пізнавальна, що передбачає задоволення інтелектуальних, професійних, інформаційних потреб студентів у майбутній спеціальності;

– компенсаторна, що полягає у ліквідації прогалин в освіті, пов’язаних, наприклад, із недоотриманням знань, необхідністю більш глибокого самостійноусвідомлюваного оволодіння предметно-професійними знаннями й уміннями;

– діагностична, значення якої визначається схильностями й уподобаннями студентів, у виявленні рівня підготовленості, рівня індивідуально-психологічних здібностей і напрямів особистісного розвитку;

– проєктно-прогностична, за допомогою якої з’ясовуються можливості й готовність студентів до професійної діяльності, їхній майбутній творчий потенціал;

– адаптаційна, що складається з розвитку інформаційної культури, основ професійного менеджменту, умінь передбачати і проєктувати фахові технології і системи.

Формування професійної компетентності фахівця нефілологічного профілю у закладі вищої освіти буде розуміти як процес оволодіння стійкими, інтегрованими, системними знаннями з природничо-гуманітарних, фундаментальних та клінічних дисциплін; уміння застосовувати їх у нових, нестан-

дартних ситуаціях; розвиток особистісно важливих якостей, особливо здатність до саморегуляції, що забезпечить комплексне становлення майбутнього сімейного лікаря.

Специфіка навчання студентів української мови у закладах вищої освіти нефілологічного напрямку має складатися з двох переважних обставин. Перша: для студентів вищої школи українська мова має бути не стільки метою, скільки засобом отримання професійної освіти – економічної, медичної, юридичної, інженерної тощо, що має примушувати викладачів у процесі навчання їх української мови по можливості враховувати майбутню спеціальність студента. Ця своєрідність запитів аудиторії повинна оформити особливу лінгводидактичну категорію урахування майбутньої спеціальності студентів (українська мова як засіб оволодіння спеціальністю, професійно спрямоване навчання української мови). У межах реалізації цієї категорії має бути виконане дослідження, як-от: відібраний найбільш типовий для наукової сфери спілкування лексико-граматичний матеріал, складені списки найбільш частотних лексичних одиниць загальнонаукового, профільного й вузькоспеціалізованого характеру.

Друге: оволодіваючи своєю спеціальністю, тобто набуваючи так звану предметну (професійну, конвенціональну) компетенцію, студенти оволодівають необхідними знаннями, навичками й уміннями українською мовою, якою будуть здатні реалізовувати лінгвістичну компетенцію у різних умовах мовленнєвого спілкування, особливо професійного. Формування професійної компетентності студента нефілологічного профілю є результатом розвитку професійних якостей особистості (пам'яті, логічного мислення, рефлексії, організованості, акуратності і пунктуальності, емоційної стійкості, уваги, допитливості, рішучості, комунікабельності) та певних етичних якостей (толерантності, тактовності, доброти, справедливості, віри у здібності учня, терпіння, доброзичливості, контактності, прагнення до ділового співробітництва, готовності враховувати кращий досвід). Розвиток етичних і професійних якостей у поєднанні зі стійкою системою моральних цінностей є основою формування професійної компетентності. Професійна компетентність охоплює не лише базові знання, вміння і навички, а й ціннісні орієнтації, мотиви діяльності фахівця, розуміння себе та навколишнього світу, взаємостосунки з людьми, здатність до розвитку свого творчого потенціалу та самовдосконалення. У результаті майбутній фахівець, володіючи творчою й інтелектуальною індивідуальністю, високим рівнем культури, моральних і етичних норм, стає компетентним фахівцем, здатним до самовдосконалення. Значний вплив на формування професійної компетентності має належний відбір змісту навчального матеріалу для самостійного опрацювання студен-

тами та організація їхньої самостійної позааудиторної навчально-пізнавальної роботи, мета якої – забезпечення, закріплення та поглиблене засвоєння нових знань, здобутих під час аудиторної роботи.

Отже, діяльність студентів під час навчання у закладі вищої освіти має подвійний характер, що виявляється у навчанні діяльності з метою професійного отримання знань, умінь і навичок і в підготовці до майбутньої трудової діяльності. З точки зору лінгводидактики, студенти, вступаючи до вищої школи, не володіють ані змістом майбутньої професійної думки, ані формою її вираження, що створює ситуацію одночасної наявності двох сполучених труднощів: з одного боку, студенти повинні отримати спеціальну професійну освіту, з іншого, удосконалювати, формувати й розвивати навички українського мовлення.

**Висновки.** Таким чином, у статті ми здійснили аналіз наукових джерел; розглянули поняття “компетентність”, “професійна компетентність”, “професійна мовнокомунікативна компетенція”. Визначили аспекти професійної компетентності, розкривши сутність поняття “професійної компетентності” через ключові компоненти професійної компетентності та їх зміст. Загалом, успішною професійною підготовкою майбутнього випускника закладу вищої освіти вважається сформованість у нього професійних компетентностей – специфічних знань, вузькоспеціальних вмінь, навичок та здібностей, способів мислення, необхідних для ефективного виконання конкретних дій у певній фаховій галузі, а також розуміння відповідальності за свої вчинки. Подальшого дослідження потребує виявлення та уточнення сукупності організаційних, психологопедагогічних та дидактичних умов на всіх етапах реалізації підходів щодо формування професійної компетентності студентів.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Волошина О. Іншомовна компетентність студентів-аграріїв у незалежній Україні. *Сільське господарство та лісівництво. Збірник наукових праць*. Т. 2. Вінниця, 2017. С. 204–212.
2. Волошина О. Роль дисциплін педагогічного циклу у професійному розвитку майбутніх учителів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2013. № 39. С. 130–133.
3. Voloshyna Oksana. Formation of information and communicative competence of future agrarian specialists in higher education institutions theoretical and practical aspects of the development of modern scientific research. Scientific monograph. Part 2. Riga, Latvia, 2022. P. 234–259.
4. Дмитрук Л. Особливості українського мовленнєвого етикету. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2016. № 1. С. 273–277.
5. Дмитрук Л. Професійна мовнокомунікативна компетентність майбутнього фахівця медичної галузі. *Збірник*

**АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ  
У СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НЕФІЛОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ**

праць Уманського державного педагогічного університету Павла Тичини. Умань, 2018. Вип. 2. С. 59–65.

6. Dmytruk L. Using innovative techniques when teaching ukrainian to foreign students. *Наука і освіта : наук.-практ. журнал*. 2017. № 4. С. 113–118.

7. Закон України “Про освіту” № 1060-XII, із змінами від 11 червня 2008. URL: [http://www.osvita.org.ua/pravo/law\\_00/](http://www.osvita.org.ua/pravo/law_00/).

8. Пентиліук М.І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики. Київ, 2011. 256 с.

9. Рускуліс Л.В., Зайцева Т.А. Українська мова (за професійним спрямуванням). Миколаїв, 2014. 306 с.

10. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми. Полтава, 2008. 712 с.

11. Спанатій Л.С. Сучасна українська літературна мова. Вступ. Фонетика. Фонологія. Орфоепія. Графіка. Орфографія. Лексикологія. Фразеологія. Лексикографія. Миколаїв, 2015. 372 с.

12. Тимошенко Н.Л. Корпоративна культура: діловий етикет. Київ, 2006. 391 с.

**REFERENCES**

1. Voloshyna, O.V. (2017). Inshomovna komunikativna kompetentnist studentiv-ahraryiv u nezalezhnii Ukraini [A foreign communicative competence of students-agrarians in independent Ukraine]. *Collection of scientific papers “Agriculture and Forestry”*. No. 6. pp. 204–212. [in Ukrainian].

2. Voloshyna, O. (2013). Rol dystsyplin pedahohichnoho tsykladu u profesiinomu rozvytku maibutnix uchyteliv [The role of pedagogical cycle disciplines in the professional development of future teachers]. *Scientific papers of Vinnytsia Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynskyi*. No. 39. pp. 130–133. [in Ukrainian].

3. Voloshyna, O. (2022). Formation of information and communicative competence of future agrarian specialists in higher education institutions. Theoretical and practical aspects of the development of modern scientific research. *Scientific monograph*. Part 2. Riga, Latvia. pp. 234–259. [in English].

4. Dmytruk, L. (2016). Osoblyvosti ukraïnskoho movlenievoho etyketu [Peculiarities of Ukrainian speech etiquette]. *Scientific bulletin of Mykolaiv National University named after V.O. Sukhomlynskyi*. No. 1. pp. 273–277. [in Ukrainian].

5. Dmytruk, L. (2018). Profesiina movnokomunikativna kompetentnist maibutnoho fakhivtsia medychnoi haluzi [Professional linguistic and communicative competence of the future specialist in the medical field]. *Collection of papers of Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychyna*. Uman, Vol. 2. pp. 59–65. [in Ukrainian].

6. Dmytruk, L. (2017). Using innovative techniques when teaching ukrainian to foreign students]. *Science and Education: scientific and practical journal*. No. 4. pp. 113–118. [in English].

7. Zakon Ukrainy “Pro osvitu” № 1060-XII, iz zminamy vid 11 chervnia 2008 [Law of Ukraine “On Education” No. 1060-XII, as of June 11, 2008]. Available at: [http://www.osvita.org.ua/pravo/law\\_00/](http://www.osvita.org.ua/pravo/law_00/). [in Ukrainian].

8. Pentyliuk, M.I. (2011). Aktualni problemy suchasnoi lnhvodydaktyky [Actual problems of modern language didactics]. Kyiv, 256 p. [in Ukrainian].

9. Ruskulis, L.V. & Zaitseva, T.A. (2014). Ukraïnska mova (za profesiinym spriamuvanniam) [Ukrainian language (professional orientation)]. Mykolaiv, 306 p. [in Ukrainian].

10. Selivanova, O.O. (2008). Suchasna lnhvistyka: napriamy ta problemy [Modern linguistics: directions and problems]. Poltava, 712 p. [in Ukrainian].

11. Spanatii, L.S. (2015). Suchasna ukraïnska literaturna mova. Vstup. Fonetyka. Fonolohiia. Orfoepiia. Hrafiika. Orfohrafiia. Leksykolohiia. Frazeolohiia. Leksykohrafiia [Modern Ukrainian literary language. Introduction. Phonetics. Phonology. Orthoepy. Graphics. Orthography. Lexicology. Phraseology. Lexicography]. Mykolaiv, 372 p. [in Ukrainian].

12. Tymoshenko, N.L. (2006). Korporatyvna kultura: di-lovyi etyket [Corporate culture: business etiquette]. Kyiv, 391 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 19.09.2022



*“Якщо тобі відповіли мовчанням, це ще не означає, що тобі не відповіли”.*

Сократ  
давньогрецький філософ

*“Спілкування з книгами юність плекає, старість звеселяє, щастя прикрашає, у нещасті дає притулок і розраду, вдома радує, а поза домом не заважає”.*

Цицерон  
давньоримський філософ, політичний діяч

*“Досвід бере велику платню за навчання, але навчас краще всіх вчителів”.*

Томас Карлейль  
шотландський письменник

*“У чому сенс життя? Служити іншим і робити добро”.*

Арістотель  
давньогрецький філософ



Уляна Борис, кандидат педагогічних наук, викладач Коломийського педагогічного фахового коледжу Івано-Франківської обласної ради

### ШКІЛЬНЕ КРАЄЗНАВСТВО В УКРАЇНІ: ВИТОКИ СТАНОВЛЕННЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЗА УМОВ ВИКЛИКІВ СЬОГОДЕННЯ

Стаття присвячена генезі шкільного краєзнавства в Україні. Розкрито його витоки становлення, проаналізовано етапи розвитку, схарактеризовано особливості функціонування в новій українській школі за умов сьогодення, особливо викликів, спричинених війною. Увіражено одне із завдань шкільного краєзнавства – познайомити дітей із тимчасово внутрішньо переміщених сімей із південних, східних регіонів України з духовною, історико-культурною спадщиною Карпатського краю, його географією, природою. Акцентовано на освітньому та виховному аспектах шкільного краєзнавства, його ролі у формуванні національно-свідомої особистості здобувача освіти. Виокремлено предметне поле шкільного краєзнавства, його завдання. Зроблено висновок, що доба відновлення незалежності України (1991) відкрила нові умови для розвитку шкільного краєзнавства. Шкільне краєзнавство сьогодні сприяє формуванню в юного покоління усвідомлення національного історичного коріння, вихованню їх як патріотів та громадян України. Нині за умов війни шкільне краєзнавство переживає процес пошуку нових форм, постановки першочергових завдань, воно набуває яскраво вираженого національно-патріотичного характеру.

**Ключові слова:** шкільне краєзнавство; здобувачі освіти; історія; географія; природні багатства; традиції; культура; мистецтво краю; національно-свідома особистість.

**Літ. 14.**

Uliana Borys, Ph.D.(Pedagogy), Lecturer,  
Kolomyia Pedagogical Proffecional College of  
Ivano-Frankivsk Region

### SCHOOL LOCAL STUDIES IN UKRAINE: ORIGINS OF FORMATION AND FEATURES OF DEVELOPMENT UNDER THE CONDITIONS OF TODAY'S CHALLENGES

The article deals with the genesis of the of school local studies in Ukraine. The origins of its formation are revealed, the stages of development are analyzed, the peculiarities of functioning in the new Ukrainian school under the conditions of today, especially the challenges caused by the war, are characterized. One of the tasks of school local studies is emphasized – to acquaint children from temporarily internally displaced families from the southern and eastern regions of Ukraine with the spiritual, historical and cultural heritage of the Carpathian region, its geography, and nature. Emphasis is placed on the educational and educational aspects of school local studies, its role in the formation of the nationally conscious personality of the student of education. The subject field of school local studies and its tasks are highlighted. It was concluded that the period of restoration of Ukraine's independence (1991) opened new conditions for the development of school local studies. Today, a school local study contributes to the formation of the young generation's awareness of national historical roots, their education as patriots and citizens of Ukraine. Local studies activities in Ukraine are carried out by many institutions and organizations: authorities and administrations in the regions, schools, universities, creative and public societies and associations, tourist stations, museums, archives, libraries, etc. Currently, school local study is going through the process of finding new forms, setting priority tasks, it is acquiring a pronounced national-patriotic character, especially in connection with the growing interest in the heroic pages of the historical past of the Ukrainian people, their struggle for independence, which was actualized under Russian-Ukrainian conditions war, which began on February 24, 2022, with the large-scale invasion of occupation forces, the appearance of such a phenomenon as temporarily displaced children, etc. All this exacerbates the problem of the role and significance of school local studies as a factor in the formation of a nationally conscious personality, which has a several-decade history of study.

**Keywords:** school local studies; education seekers; history; geography; natural resources; traditions; culture; art of the region; nationally conscious personality.

**Актуальність проблеми.** В Україні сьогодні відбувається процес переоцінки національних цінностей, що спричинено вторгненням росії 24 лютого 2022 р. на територію нашої держави, осмислюються реалії сучасної дійсності, а такі поняття, як державність, патріотизм, громадянськість, постають особливо актуальними, відтак формування національно-свідомої особистості, на наше глибоке переконання, повинно посісти пріоритетне місце в освітній практиці.

Цифровізація освіти, глобалізаційні процеси, світові моделі освіти та інші чинники таять у собі певні загрози: відсутність належної уваги про виховання дітей та юнацтва, що нерідко призводить до великих деформацій самої природи таких цінностей, як патріотизм та громадянськість, сприяючи зростанню настроїв нігілізму, космополітизму, трапляються випадки, коли юнаки та дівчата ідентифікують себе із громадянами світу, а знання своїх “коренів” вважають атавізмом, стають байдужими



до української традиційно-звичаєвої культури, святинь рідного народу, історичних здобутків, пам'яток, рідної мови, малої батьківщини тощо.

З огляду на це вважаємо на часі актуалізацію краєзнавчого чинника, що слугуватиме вихованню національно-свідомої особистості, патріота і громадянина, “вкоріненого” у малу батьківщину, її історію та культуру, край із його різноманіттям рослинного й тваринного світу, горами, водоймами тощо, у те місце, де народився, зріс, у свій рід, родину, оточення сусідів, друзів, тощо. Окрім того, за умов такого явища, як діти вимушено переселених сімей, особливо в Карпатському регіоні, перед яким постали сьогодні заклади дошкільної, середньої та вищої освіти, ця проблема додатково загострюється. Завдання шкільного краєзнавства в новій українській школі (НУШ) – познайомити учнів із південних, східних регіонів України з духовною, історико-культурною спадщиною Карпатського краю, його географією, природою.

**Аналіз останніх досліджень.** За твердженням авторитетних дослідників С. Долецької [3], Я. Жупанського [4], М. Костриці, В. Обозного [6], П. Лосюка [7], І. Пелипейка [9], В. Прокопчука [10], І. Пруса [11], Р. Скульського [12], Я. Треф'яка [13] та ін., українське краєзнавство – це та галузь людської діяльності, яка спрямована на всебічне вивчення будь-якої частини України, що виокремлюється за одним способом районування (адміністративно-територіальне фізико-географічне, економіко-географічне, історико-культурне, історичне, кліматичне, ґрунтове, сільськогосподарське, рослинне, геологічне, топографічне та ін.), окремими особами незалежно від місця проживання, соціально-демографічної та інших ознак, а також добровільними об'єднаннями, дослідницькими, народногосподарськими, навчально-виховними, державними, кооперативними, приватними, спільними підприємствами, установами й організаціями з науковими, культурно-освітніми, виробничими, пізнавальними та іншим цілями [2; 4; 5; 10; 11; 13; та ін.]. Водночас зазначені вище автори особливості розвитку шкільного краєзнавства крізь призму сучасних викликів, зокрема й російсько-української війни, не розглядали.

**Мета статті** – схарактеризувати витоки становлення та розвитку шкільного краєзнавства в Україні, проаналізувати місце і значення його в освітньому процесі нової української школи за умов сучасних викликів.

**Виклад основного матеріалу.** Не секрет, що проблема “краєзнавчого розвитку особистості” була, є і, на жаль, буде. Поява явища “невкоріненої особистості” провокує ситуацію, коли діти та юнацтво не знають власного родоводу, своїх предків, малої батьківщини, її топоніміки, географічного багатства й природних ресурсів, народних пісень, зразків фольклору, історії рідного краю, міста, села,

а тепер з'явиться новий виклик – через утрачені через війну зв'язки з отчим краєм і пізнання краю, де доведеться мешкати. Тому так важливо зберегти й примножити цінності українського народу, зберегти свою самобутність, набути розвиненої національної самосвідомості. А це можливо лише тоді, коли учень буде “укорінений”, занурений у культуру свого народу, його героїчне минуле, знатиме і пишається природними багатствами України й духовним потенціалом українства. Тільки ставши патріотом малої батьківщини, можна стати патріотом і громадянином України, а вже згодом досягнути визначні цінності світової цивілізації. Шкільне краєзнавство – один із ефективних засобів не тільки навчання, а й виховання національно-свідомої особистості за умов воєнного часу.

Дослідники по-різному визначають предметне поле шкільного краєзнавства. Зазвичай автори (І. Прус, Я. Треф'як та ін.) вважають, що краєзнавство доцільно розглядати як дидактичну категорію, суть якої – у всебічному вивченні здобувачами освіти певної території за різними джерелами й здебільшого на основі безпосередніх спостережень за керівництвом викладача [11; 13]. Більшість авторів (С. Долецька [3], Р. Скульський [12], Я. Треф'як [13], та ін. [4; 6; 10]) сходяться на думці, що шкільне краєзнавство – важливий принцип навчання й виховання, метод здобуття знань, умінь і навичок. За думкою М. Костриці та В. Обозного, – це багатогранна навчально-освітня, пошуково-дослідницька, суспільно корисна діяльність учнів у процесі комплексного вивчення рідного краю, організована за керівництва вчителя [6].

Поділяємо міркування вчених щодо певної термінологічної невизначеності поняття “шкільне краєзнавство”, що зумовлено не тільки недостатнім розробленням теоретико-методологічних засад, а й його поліаспектністю, багатовимірністю, міждисциплінарним виміром, педагогічною поліфункційністю. Шкільне краєзнавство, як слушно зауважує В. Прокопчук [10], – це вивчення здобувачами освіти за керівництва вчителя на уроках та в позаурочний час природи, соціально-економічного життя, історії і культури певного краю; воно вирізняється двома ознаками – локальністю досліджуваних подій і діяльним характером.

Ключове місце з-поміж джерел знань у галузі шкільного краєзнавства посідають довколишні краєзнавчі об'єкти, на які спрямовується навчальна, дослідницька діяльність учнів, зокрема: природні – урочища, ліси, гори, ріки, рослинний, тваринний світ краю тощо; адміністративно-політичні (населені пункти, ОТГ, район, область, регіон), державні, політичні, громадські, наукові, освітні організації; економічні (господарські) – промислові підприємства, колективні чи фермерські господарства, об'єкти підприємництва, бізнесу, транспорту, зв'язку

тощо; історичні – пам'ятники, меморіали, заповідники; освітні, наукові, культурно-мистецькі – навчальні заклади, бібліотеки, театри, музеї тощо.

Важливо підкреслити, що здобуття учнями знань про рідний край, джерела цих знань не просто нині необхідне, а й витікає з нормативних вимог щодо організації освітньо-виховного процесу НУШ. Так, до прикладу, ще в “Національній доктрині розвитку освіти України” (2002), у розділі “Національний характер освіти і національного виховання” окреслено курс на побудову освіти “на культурно-історичних цінностях українського народу, його традиціях, духовності”, поставлено завдання забезпечити “виховання свідомого громадянина, патріота” [8], на це спрямовує і Концепція “Нова українська школа”.

Незаперечним є той факт, що шкільне краєзнавство, окрім освітньої, виконує важливу виховну функцію. Як засвідчили результати опитування, здійсненого в Коломийському ліцеї № 4 імені Сергія Лисенка Коломийської міської ради Івано-Франківської області, майже всі здобувачі освіти цікавляться краєзнавством, диференціюють поняття “Батьківщина” та “мала батьківщина”. Перше поняття вони пов'язують з Україною як державою, друге асоціюється зазвичай з тим місцем, де розташована їхня оселя, школа, живуть батьки, друзі, сусіди, знайомі, тобто малу батьківщину учні пов'язують із конкретним місцем, у якому народилися та мешкають. І від того, як добре вони знають і люблять історію свого краю, залежить і глибина патріотичного почуття. У зв'язку із цим передусім потрібно формувати в учнів знання про рідний край та почуття любові до тих місць, де вони народилися і з якими в них пов'язані яскраві емоційні переживання, дитинство, друзі. З цих дитячих розрізнених вражень, з цих перших глибоких емоцій поступово зростає почуття любові до України.

Важливо зазначити, що слово “краєзнавство” утвердилося в українській мові ще в XIX ст., І. Франко 1892 р. в історіографічній статті “Галицьке краєзнавство” обґрунтував поняття “краєзнавство” як науку і напрям історичних досліджень [14]. Зачинателями краєзнавчого руху в Галичині можна вважати “будителів” Маркіяна Шашкевича, Івана Вагилевича, Якова Головацького, які заявили про себе не тільки як про науковці, письменники, духовні лідери, а й етнографи, фольклористи, саме вони своїм прикладом показали важливість цілеспрямованої етнографічно-фольклористичної збиральницької діяльності.

Підкреслимо, що шкільному краєзнавству приділяли велику увагу в Галичині на початку XX ст., зокрема в освітніх закладах Українського педагогічного товариства (УПТ) “Рідна школа” (1881–1939), “Просвіти”, у діяльності позашкільних закладів, створених українськими громадськими товариствами (“Пласт”, УПТ “Рідна школа”, “Сокіл”, Союз

українок та ін.) [1]. Така діяльність українських громадських інституцій створила наукове підґрунтя для формування та кристалізації понять “краєзнавство”, “шкільне краєзнавство”, “українознавство” як наукових напрямів про історію краю та про джерела його пізнання, постає наукова основа краєзнавчих розвідок, які з'являються з-під пера учених-членів Наукового товариства імені Шевченка у Львові (1873), що друкувалися в “Записках НТШ” – часописі, що виходив у світ з 1892 р. [1]. Період початку XX ст. – 1939 р. можна назвати “золотим тридцятиріччям” розвитку краєзнавства: його визнали тоді “масовим науково-культурним рухом”.

За доби національно-визвольних змагань (1917–1920) очільник секретаріату освіти Іван Стешенко закликав педагогів використовувати українську мову, локальну історію, усну народну творчість у навчально-виховній роботі з дітьми. Відповідно заклади вищої освіти мали бути посилені краєзнавчу підготовку освітян. Показовими прикладами слугують створений 17 серпня 1918 р. гетьманом України П. Скоропадським Кам'янець-Подільського державний український університет, де викладали спеціальні “краєзнавчі дисципліни”: Юрій Сіцинський – курс лекцій з історії краю, Софія Русова – теоретико-методичні засади впровадження краєзнавства в дошкільній й початковій ланці освіти, а також Проскурівська повітова управа у справах позашкільля, яка, згідно з постановою від 22 вересня 1918 р., організувала в краї 20 шкіл для дорослих, до освітніх програм яких введено такі предмети, як “Краєзнавство” та “Українознавство” [1; 2; 10, 29–30].

Краєзнавча робота у 1920-х рр. у радянській Україні стала працею державного, історичного значення: збільшувалося число краєзнавчих установ (у понад 10 разів), більшість випускала свої видання, започатковано часопис “Краєзнавство” (1923), введено курс “Шкільне краєзнавство” та ін.: це сприяло залученню до краєзнавчого руху дітей та юнацтва. Відмінна риса краєзнавства цього періоду – тісний зв'язок із “великою наукою” – з академічними установами та університетами. Це сприяло внесенню наукових засад – дослідницьких та власне методичних – до краєзнавчої роботи та використання висновків і спостережень краєзнавців у працях широкої наукової тематики й високого дослідницького потенціалу [10, 31; 13, 4].

Утім, кінець 1920-х рр. виявився трагічним для українського краєзнавчого руху, шкільного зокрема. Розвиток краєзнавства завершився хвилиною репресій. Розстріляне відродження – ця трагічна сторінка історії стосується і шкільного курсу краєзнавства і наукового напряму зокрема. З 1930 р. у краєзнавчих часописах не зустрічаємо жодного прізвища провідних краєзнавців минулих років, практично всі вони були фізично знищені чи репресовані.

Доба відновлення незалежності України (1991)

відкрила нові умови для розвитку шкільного краєзнавства. Імпульс цьому дало створення 27 березня 1990 р. Всеукраїнської спілки краєзнавців, яку очолив академік Національної академії наук України П. Тронько, а також проведення всеукраїнських акцій із підготовки та видання Книг пам'яті, Книг скорботи, започаткування книжкового проєкту "Реабілітовані історією", "Зводу пам'яток історії і культури"; рух учнівської молоді України за збереження і примноження традицій, звичаїв, обрядів народу "Моя земля – земля моїх батьків" (1990) та ін.; за новітнього періоду розвитку української освіти назвемо окремі акції та краєзнавчі проєкти: історико-географічна експедиція "Історія міст і сіл України" (2006), міжгалузева програма "Пізнай свою країну" (2009), розвиток шкільного музейного краєзнавства, діяльність Малої академії наук, яка проводить конкурси учнівських науково-дослідницьких робіт, предметні олімпіади, учнівські конференції, що слугують прилучення учнів до пошуку та збору місцевих матеріалів, дослідженню місцевого краєзнавства, а також туристсько-краєзнавчий рух тощо [10, 32–33].

Велике значення для популяризації шкільного краєзнавства з-поміж здобувачів освіти має Всеукраїнська експедиція "Моя Батьківщина – Україна", яка відповідно до наказу управління освіти і науки від 28.09.2014 р. № 496 "Про проведення Всеукраїнської експедиції "Моя Батьківщина – Україна" відбувається за такими напрямками: "Духовна спадщина мого роду", "Козацькому роду нема переводу", "Із батьківської криниці", "Із попелу забуття", "Геологічними стежками України", "Географія рідного краю". Учасниками експедиції можуть бути вихованці й учні позашкільних загальноосвітніх навчальних закладів, клубів за місцем проживання, які проводять пошукову, науково-дослідницьку роботу, збір емпіричних даних, фактичних матеріалів, статистичної інформації під час походів, подорожей, виконання практичних робіт. А, до прикладу, Івано-Франківський обласний державний центр туризму і краєзнавства учнівської молоді щорічно нагороджує переможців Всеукраїнських експедицій, конкурсів (за підсумками року) тижневим відпочинком на Ворохтянській турбазі "Товерла" [5].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, шкільне краєзнавство сприяє формуванню в юного покоління усвідомлення національного історичного коріння, вихованню їх як патріотів та громадян України. Краєзнавчу діяльність в Україні сьогодні здійснюють багато установ та організацій: органи влади та управління в регіонах, школи, вищі, творчі і громадські товариства й об'єднання, туристичні станції, музеї, архіви. Особлива роль відводиться бібліотекам, зокрема дитячим. Вони є тими установами, які допомагають дітям та юнацтву найкраще дізнатися про свій край, з дитинства сфор-

мувати та розвинути в кожній людині почуття патріотизму, громадянськості, обов'язку перед малою батьківщиною, відродити її духовний потенціал.

Нині шкільне краєзнавство переживає процес пошуку нових форм, постановки першочергових завдань, набуває яскраво вираженого національно-патріотичного характеру, особливо у зв'язку зі зростанням інтересу до героїчних сторінок історичного минулого українського народу, його боротьбою за незалежність, що актуалізувалося за умов російсько-української війни, що розпочалася 24 лютого 2022 р. масштабним вторгненням окупаційних військ, появи такого явища, як тимчасово переміщені діти тощо. Усе це загострює проблему ролі і значення шкільного краєзнавства як чинника формування національно-свідомої особистості, що має кількадесятирічну історію вивчення, створення довготривалої комплексної програми, спрямованої на підтримку та розвиток краєзнавчої діяльності в Україні, яка включає насамперед введення шкільного курсу "Краєзнавство".

Подальшого дослідження потребує питання аналізу змісту, методів і форм організації шкільного краєзнавства в новій українській школі.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Білавич Г., Савчук Б. Товариство "Рідна школа" (1881–1939 рр.). Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 1998. 205 с.
2. Голубко В., Качараба С., Середяк А. Історичне краєзнавство. Навчальний посібник. Ч. I. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2005. 130 с.
3. Долецька С.В. Патріотичне виховання молодших школярів у процесі краєзнавчої роботи: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.07 "Теорія і методика виховання". Луганськ, 2011. 20 с.
4. Жупанський Я., Круль В. Про об'єкт і предмет вивчення національного краєзнавства. *Краєзнавство*. 1994. № 2. С. 15–20.
5. Івано-Франківський обласний державний центр туризму і краєзнавства учнівської молоді. URL: <http://tourismcenter.if.ua/>
6. Костриця М.Ю., Обозний В.В. Шкільна краєзнавчо-туристична робота. Київ: Вища школа, 1995. 223 с.
7. Лосюк П. Регіональний етнографічний компонент у сучасній школі (на прикладі Гуцульського регіону). Снятин: Прут Принт, 2007. 158 с.
8. Національна доктрина розвитку освіти. URL: [http://schoolchem.ho.ua/ZavKab/NormD/1\\_7\\_nac\\_doktryna.pdf](http://schoolchem.ho.ua/ZavKab/NormD/1_7_nac_doktryna.pdf).
9. Пелипейко І. Мій рідний край: природа, господарювання, населення Гуцульщини. Косів: Писаний камінь, 1998. 112 с.
10. Прокопчук В.С. Шкільне краєзнавство: навчальний посібник / наук. ред. П.Т. Тронько; МОН України, Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. Івана Огієнка. Київ: Кам'янець-Подільський: Кондор, 2010. 240 с.
11. Прус І.Т. Краєзнавча робота в школі. Київ: Рад. школа, 1984. 112 с.
12. Скульський Р. Місце та призначення українознавства, народознавства, гуцульщинознавства у навчально-виховному процесі школи. *Гуцульська школа*. 1997. № 1 (6). С. 51–53.

## САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

13. Треф'як Я. Методика краєзнавчої роботи в національній школі. Івано-Франківськ, 2002. 110 с.

14. Франко І. Галицьке краєзнавство. *Зібрання творів у 50-ти томах*. Київ: Наукова думка. Т. 46. Кн. 2. С. 116–150.

### REFERENCES

1. Bilavych, H. & Savchuk, B. (1998). *Tovarystvo "Ridna shkola" (1881–1939 rr.)* [Society "Ridna shkola" (1881–1939)]. Ivano-Frankivsk, 205 p. [in Ukrainian].

2. Holubko, V., Kacharaba, S. & Serediak, A. (2005). *Istorychne kraieznavstvo* [Historical local history]. *Tutoria*. Part. I. Lviv, 130 p. [in Ukrainian].

3. Doletska, S.V. (2011). *Patriotychne vykhovannia molodshykh shkolariv u protsesi kraieznavchoi roboty* [Patriotic education of younger schoolchildren in the process of local history work]. Luhansk, 20 p. [in Ukrainian].

4. Zhupanskyi, Ya. & Krul, V. (1994). *Pro ob'ekt i predmet vyvchennia natsionalnoho kraieznavstva* [About the object and subject of studying national local history]. *Local history*. No. 2. pp. 15–20. [in Ukrainian].

5. Ivano-Frankivskiyi oblasnyi derzhavnyi tsentr turyzmu i kraieznavstva uchnivskoi molodi [Ivano-Frankivsk Regional State Center of Tourism and Local History for Students]. Available at: <http://tourismcenter.if.ua/> [in Ukrainian].

6. Kostrytsia, M.Yu. & Oboznyi, V.V. (1995). *Shkilna kraieznavcho-turystychna robota* [School work on local history and tourism]. Kyiv, 223 p. [in Ukrainian].

7. Losiuk, P. (2007). *Rehionalnyi etnografichnyi komponent u suchasni shkoli (na prykladi Hutsul'skoho rehionu)* [Regional

ethnographic component in a modern school (on the example of the Hutsul region)]. Sniatyn, 158 p. [in Ukrainian].

8. *Natsionalna doktryna rozvytku osvity* [National doctrine of education development]. Available at: [http://schoolchem.ho.ua/ZavKab/NormD/1\\_7\\_nac\\_doktryna.pdf](http://schoolchem.ho.ua/ZavKab/NormD/1_7_nac_doktryna.pdf) [in Ukrainian].

9. Pelypeiko, I. (1998). *Mii ridnyi kraj: pryroda, hospodariuvannia, naseleattia Hutsulshchyny* [My native land: nature, management, population of Hutsul region]. Kosiv, 112 p. [in Ukrainian].

10. Prokopchuk, V.S. (2010). *Shkilne kraieznavstvo* [School local history]. *Tutorial*. (Ed.). P.T. Tronko; Kyiv; Kamianets-Podil'skyi, 240 p. [in Ukrainian].

11. Prus, I.T. (1984). *Kraieznavcha robota v shkoli* [Local history work at school]. Kyiv, 112 p. [in Ukrainian].

12. Skul'skyi, R. (1997). *Mistse ta pryznachennia ukrainoznavstva, narodoznavstva, hutsulshchynoznavstva u navchalno-vykhovnomu protsesi shkoly* [The place and purpose of Ukrainian studies, folk studies, and Hutsul studies in the educational process of the school]. *Hutsul school*. No. 1 (6). pp. 51–53. [in Ukrainian].

13. Trefiak, Ya. (2002). *Metodyka kraieznavchoi roboty v natsionalni shkoli* [Methodology of local history work in the national school]. Ivano-Frankivsk, 110 p. [in Ukrainian].

14. Franko, I. (1986). *Halyske kraieznavstvo* [Galician local history]. *Collection of works in the 50s*. Kyiv, Vol. 46. Book 2. pp. 116–150. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 21.12.2022

УДК 378.041-057.875 (072)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.273460>

*Людмила Петрук, кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедри педагогіки, освітнього менеджменту та соціальної роботи  
Рівненського державного гуманітарного університету*

## САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

*У статті розглянуто питання змісту, методів та форм організації і контролю самостійної роботи студентів як однієї з важливих складових навчальної діяльності у вищих закладах освіти в умовах кредитно-модульної системи навчання. Проаналізовано різні підходи до з'ясування суті поняття "самостійна робота студентів". Закцентовано увагу на аналізі змісту форм та методів цієї роботи на прикладі вивчення педагогічних дисциплін. Визначені необхідні уміння та навички, які потрібно сформувати у студентів у набутті наукових знань самостійно; сфокусовано увагу на їх взаємозв'язку з формуванням професійних компетентностей майбутніх учителів.*

*Ключові слова: вища освіта; педагогічна освіта; самостійна робота студентів; навчально-пізнавальна діяльність; педагогічна компетентність; професійна компетентність.*

*Рис. 1. Таб. 1. Літ. 9.*

*Liudmyla Petruk, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the  
Pedagogy, Educational Management and Social Work Department  
Rivne State University of the Humanities*

## INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE TEACHERS

*Since the introduction of the credit-modular system of education in higher educational institutions of Ukraine, a significant part of the educational material has been given for independent study by students. The recommended norms are from 1/3 to 2/3 of the total amount of study time. However, the analysis of modern psychological and pedagogical research on this issue allows us to conclude that students (50%) and educators (30%) are not ready for high-quality organization and conduct of educational work.*

*To successfully perform the tasks, the student must have certain skills and abilities in the assimilation of scientific knowledge, namely: reading for different purposes, working with primary sources, searching for the necessary information, using*

## САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

reference books, taking notes, compiling card indexes, highlighting the main thing in the process of listening, formulating their thoughts briefly and concisely; the ability to analyse and classify phenomena, conclude, and set tasks independently.

An integral part of the organization of independent work is the monitoring and evaluation of its results, which aims to provide student-teacher feedback and draw certain scientific and methodological conclusions based on this. The most effective forms of control turned out to be: verification of written tasks, oral surveys, based on the notes interviews, control work, colloquium, solving of test tasks, and pedagogical tasks.

The main pedagogical competence of the future pedagogue is to combine the theoretical and practical readiness of the future specialist to conduct pedagogical activities. This competence is concretized by a number of the following professional competencies, namely: informational, communicative, productive, moral, psychological, subject, social, mathematical, ability to self-development and self-education, as well as by personal qualities of the educator.

**Keywords:** higher education; pedagogical education; independent work of students; educational and cognitive activity; pedagogical competence; professional competence.

**Постановка проблеми.** Провідну роль у реформуванні сучасної освіти належить вищій школі, позаяк вона покликана забезпечувати підготовку фахівців різних ланок освіти: середня школа, ліцей, гімназія, коледж. Реалії сьогодення вимагають такої моделі педагогічної освіти, яка поєднала б у собі потреби суспільства й індивідуально-психологічні якості особистості. Тому вектор модернізації сучасної освіти спрямований на формування фахівця, здатного швидко пристосовуватися до змінних умов і ситуацій на ринку праці, нових вимог до професійної діяльності. Працівники віддають сьогодні перевагу людям, які вміють вчитися самостійно, досягати поставленої мети, знаходити і використовувати необхідну інформацію, працювати з різними джерелами інформації, підвищувати свій професійний рівень, перекваліфікуватися. Щоб успішно зrealізувати нарізлі завдання в царині підготовки майбутніх фахівців освітньої сфери, варто зацентувати увагу на такій невід'ємній складовій частині навчального процесу, як самостійна робота її здобувачів. З часу впровадження кредитно-модульної системи навчання у закладах вищої освіти України значна частина навчального матеріалу виносить на самостійне опрацювання студентами. Рекомендовані норми міністерства освіти і науки України становлять від 1/3 до 2/3 загального обсягу навчального часу. Це є свідченням того, що самостійна робота студентів під керівництвом викладача розглядається як важливий резерв у формуванні їхніх майбутніх професійних компетентностей. Однак аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень з означеної проблематики дозволяє зробити висновок про недостатню готовність студентів (50 %) і викладачів (20 %) до якісної організації та проведення цього напрямку навчальної роботи.

**Аналіз основних досліджень.** У дослідженнях вчених розглядаються два підходи щодо з'ясування суті поняття "самостійна робота". З одного боку, самостійна робота розглядається як вид навчального заняття поряд з лекцією, семінаром чи практичним заняттям, суттєвими ознаками якої є: обов'язковість виконання у відведений за розкладом день і час; робота без посередньої участі викладача, але з обов'язковістю її контролю І. Прокопенко, І. Шайдур, Л. Клименко, П. Шпак За іншим твердженням само-

стійна робота охоплює всю інтелектуально-пізнавальну діяльність студента, пов'язану з виконанням певних видів навчальних завдань А. Козак, О. Малихін [5]. Незважаючи на певні розбіжності у трактуванні цього поняття, вчені єдині в думці, що самостійна робота має базуватися на педагогічних і психологічних закономірностях, детермінуватися змістом, методами та формами, а також врахуванням індивідуальних типологічних особливостей студентів. Саме такий підхід дає можливість комплексно впливати на процес засвоєння студентами навчального матеріалу та формувати певні особистісні характеристики.

Проблемі професійних компетенцій та компетентностей учителів в українській педагогічній науці присвячено багато наукових розвідок, які стосуються трактування суті та змістового наповнення цих понять О. Афанасьєв, Л. Базиль, М. Головань, Л. Болтов, Т. Гудкова, І. Якименко, В. Якименко, А. Теплицька та ін. Зокрема вченими розмежовуються поняття "педагогічна компетентність" та "професійна компетентність". Так, поняття "педагогічна компетентність" поєднує у собі теоретичну та практичну готовність майбутнього фахівця до здійснення педагогічної діяльності, а "професійна компетентність" конкретизується низкою таких компетентностей, як: інформаційна, комунікативна, продуктивна, моральна, психологічна, предметна, соціальна, математична, автономізаційна, особисті якості учителя. Виходячи із важливості й актуальності цього питання у педагогічній науці з'явився термін "компетентнісний підхід", "компетентнісно орієнтована освіта" [4; 6]. Так, дослідник Л. Базиль розмежовує поняття "компетенція" і "компетентність" хоча вони мають синонімічний зв'язок. Об'єктивні умови і сфера діяльності особистості формують компетенції, а особистісні якості людини є основою формування її майбутніх компетентностей [1]. Переважна більшість вчених також трактують поняття "компетентність" саме через особистісні якості.

Уважаємо, що логічно та раціонально побудована система з організації самостійної роботи студентів у закладі вищої освіти є серйозним підґрунтям для формування професійних компетентностей майбутніх учителів, а основні уміння і навички само-

стійної роботи, які набуває студент стають у подальшому базовими для продовження їх самоосвіти, бо, як стверджує академік С. Гончаренко, що “Самоосвіта – це освіта, яка набувається у процесі самостійної роботи без проходження систематичного курсу навчання в стаціонарному навчальному закладі” [3]. Як аксіома, у суспільстві домінує думка про те, що учитель, який перестає працювати над своїм розвитком, не бере участі в інноваційній діяльності, не є суб’єктом педагогічної діяльності. Інакше кажучи немає творчості – немає учителя. Нами було проведено опитування випускників нашого університету (вчителі історії, 50 осіб), які мали педагогічний стаж не більше 10 років. Тема опитування була такою: “Як швидко ви адаптувалися у школі і включилися у самостійну діяльність?”. Лише 25 % з них відповіли, що без проблем включилися у самостійну педагогічну роботу. Це свідчить, що такі базові компоненти їх професійних компетентностей, як: здатність працювати самостійно без постійного керівництва, брати на себе відповідальність, виявляти ініціативу, помічати проблеми та шукати шляхи їх вирішення, приймати рішення на основі власних суджень, проявляються дуже рідко. Серед учасників експерименту лише 20 % молодих учителів зуміли пройти атестацію на предмет підвищення їх кваліфікаційного рівня у термін до п’яти років педагогічної роботи.

**Метою даної статі** є: проаналізувати зміст, методи та форми організації і контролю самостійної роботи студентів у контексті сучасної моделі формування професійних компетентностей учителів, зацентрувавши увагу на їх органічному взаємозв’язку.

**Виклад основного матеріалу.** Самостійна робота як один із видів навчально-пізнавальної діяльності студента виконує три основні функції: навчальну, пізнавальну, контрольну-корегувальну. Вона охоплює три етапи: 1) підготовка студента до виконання завдання (теоретична, психологічна, організаційно-методична, матеріально-технічна); 2) безпосереднє виконання навчального завдання; 3) аналіз виконаного завдання, кожен з яких є важливим. До прикладу: теоретична готовність передбачає застосування студентом попередньо здобутих знань; психологічна – наявність стійких мотивів до виконання того чи того завдання; практична – здатність оптимально планувати самостійну роботу, використовуючи лекції, підручники, посібники, довідники; організаційно-методична та матеріально-технічна – вимагає забезпечення студента літературою (методичними рекомендаціями, науковими посібниками), інформаційно-комп’ютерною базою. На етапі безпосереднього виконання завдання важливими є мобілізація таких механізмів пізнання, як відчуття, сприймання, увага, мислення, а також особистісних якостей: цілеспрямованості, наполегливості, відповідальності,

глибокої вмотивованості. Завершальний етап виконання самостійного завдання полягає в аналізі та оцінці (самооцінці) самим студентом якості затрачених зусиль і часу на виконання поставленого завдання.

Організація самостійної роботи передбачає дотримання двох базових вимог: 1) розвиток мотиваційної установки студентів, метою якої є вироблення у них об’єктивної потреби у постійному розумовому розвитку; 2) поступове нарощування складності завдань і доведення їх до потрібного рівня. Дотримання цих вимог робить самостійну роботу більш ефективною, викликає зацікавлення у тих, хто навчається, та інтерес до вивчення навчальної дисципліни.

Провідну роль в організації самостійної роботи виконує викладач, як оскільки його функція полягає в керуванні, організації і контролі за відбором змісту методів, прийомів та форм цієї роботи. Ядром самостійної роботи є визначення і чітке формулювання педагогом певного кола завдань, які обумовлюють цей процес. Зміст завдань визначає викладач, виходячи з дидактичної мети, яку потрібно досягти: пошук нових знань, їх осмислення і закріплення; формування практичних навичок; систематизація знань, їх перевірка тощо. Завдання можуть бути різного характеру: від репродуктивних до творчих. Вищим балом оцінюється творче завдання, бо воно містить у собі пізнавальні труднощі, видимі межі відомого і невідомого, викликає у студента незадоволеність тим запасом знань, які у нього є, а це сприяє розвитку творчих здібностей, формує здатність реально оцінювати педагогічну дійсність.

Методика організації самостійної роботи на прикладі вивчення педагогічних дисциплін включає у себе такі завдання: формування у студента педагогічного мислення; оволодіння базовими педагогічними поняттями, генезисом їх розвитку, а також оволодіння технологією прийняття самостійних рішень. Основними її формами є: робота з підручниками; словниками; довідниками; нормативними документами; конспектування фундаментальних праць з історії педагогіки, підготовка рефератів, доповідей; розв’язання ситуативних педагогічних завдань; складання коротких довідок з біографії видатних педагогів; розробка міні-навчальних проєктів; складання порівняльних таблиць на кшталт: “Порівняльні аспекти народної та наукової педагогіки”, “Порівняльна характеристика вимог до професійних компетентностей учителів у зарубіжних країнах та в Україні”, складання тлумачних словників та добірка матеріалів за певними напрямками, написання творчих робіт на педагогічну тематику (“Як я уявляю свою майбутню професію”); розв’язання тестових завдань, презентація результатів самостійної навчально-пізнавальної діяльності (див. табл. 1). Технологія виконання самостійних завдань багато в

**САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ  
ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

чому залежить від того, наскільки студент має достатньо сформовані певні уміння та навички, для опанування науковим знанням самостійно, а саме: читання з різною метою, робота з першоджерелами, пошук необхідної інформації, користування довідниками, конспектування, складання картотек, виокремлення головного в процесі слухання, формулювання власних думок коротко і стисло; здатність аналізувати та класифікувати педагогічні явища і

процеси, робити висновки, самостійно ставити завдання. Аналіз змісту та завдань самостійної роботи студентів на прикладі вивчення педагогічних дисциплін, показав, що ефективність її зростає при дотриманні таких умов: введення до змісту роботи завдань, які моделюють майбутню професію та завдань підвищеної складності; своєчасний контроль з боку викладача; урізноманітнення форм та методів роботи.

*Таблиця 1*

**Структурно-логічні компоненти самостійної роботи студентів  
(на прикладі вивчення педагогічних дисциплін)**

Цільовий компонент
<p><b>Завдання:</b>  <i>Оволодіння базовими педагогічними поняттями; формування власних думок коротко і стисло; аналіз та класифікація педагогічних явищ і процесів; самостійно ставити завдання; проявляти ініціативу; виявляти проблеми та шукати шляхи їх вирішення; приймати рішення на основі власних суджень; робити висновки.</i></p>
↕
Діяльнісний компонент
<p><b>Види навчальної діяльності:</b>  <i>Робота з підручниками, словниками, довідниками, інтернет ресурсами, нормативними документами з питань освіти, школи і виховання; конспектування фундаментальних праць з історії педагогіки; складання коротких біографічних довідок про життя і творчість видатних педагогів; підготовка рефератів та здійснення їх реферативних оглядів; складання порівняльних таблиць; складання тлумачних словників з окремих тем; складання тезис-конспектів; написання творчих робіт на педагогічну тему; складання міні-навчальних проектів; підготовка фіксованих виступів (доповідей); презентація результатів самостійної навчальної діяльності.</i></p>
↕
Контрольно-оцінний компонент
<p><b>Форми контролю:</b>  <i>Усне опитування (фронтальне та індивідуальне); перевірка письмових робіт; співбесіда по конспекту; контрольна робота; колоквіум; розв'язання тестових завдань; аналіз педагогічних ситуацій; розв'язання педагогічних задач.</i></p>

Невід'ємною складовою частиною в організації самостійної роботи, є контроль та оцінювання її результатів, що має на меті забезпечити зворотний зв'язок "студент – викладач" і зробити на основі цього певні науково-методичні висновки. Найбільш ефективними формами контролю виявилися: перевірка письмових завдань, усне опитування, співбесіда по конспекту, контрольна робота, колоквіум, розв'язання тестових завдань та педагогічних задач.

майбутнього педагога, полягає у поєднанні теоретичної та практичної готовності майбутнього фахівця до здійснення педагогічної діяльності. Означена компетентність конкретизується низкою наступних професійних компетентностей, а саме: інформаційна, комунікативна, продуктивна, моральна, психологічна, предметна, соціальна, математична, здатність до саморозвитку і самоосвіти, а також особистісні якості вчителя. Цей взаємозв'язок можна показати наступним рисунком:

Як відомо, основна педагогічна компетентність



**Рис. 1. Взаємозв'язок понять "самостійна робота студентів", "професійні компетентності", "самоосвіта"**

## САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Уважаємо, що означені вище професійні компетентності майбутнього учителя успішно формуватимуться при раціональній організації і здійсненні такої важливої складової частини навчального процесу у вищій школі, як самостійна робота студентів.

Дослідження з означеної проблеми дають підставу зробити висновок що ті уміння і навички, які набуває студент у вищій самостійно в подальшому стають базовими у формуванні їхніх професійних компетентностей. Майбутній учитель повинен лише зуміти їх успішно використати у своїй професійній діяльності. Подальші наукові розвідки з досліджуваної проблеми вбачаємо у виробленні більш досконалих критеріїв щодо оцінювання самостійної роботи студентів; використання можливостей дистанційного навчання і сучасних комп'ютерних технологій в організації цього виду діяльності; вивчення чітких схем взаємозв'язку самостійної роботи студентів з формуванням їхніх професійних компетентностей.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Базиль Л.О. Сутність літературознавчої компетентності вчителя – філолога в контексті парадигмальних змін у системі освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 2015. III (22), Issue 45. С. 6–13.
2. Бібік Н.М. Компетентністний підхід: рефлексивний аналіз застосування / під заг. ред. О.В. Овчарук. Київ, 2004. С. 45–50.
3. Гончаренко С. Український педагогічний-енциклопедичний словник. Рівне: Видавництво “Волинські обереги”, 2011. 552 с.
4. Красільникова О. Компетентністний підхід, як основа філософії освіти. Вісник КНТЕУ. 2018. № 1. С. 147–168.
5. Малихін О.В. Формування у майбутніх вчителів потреби в професійній самоосвіті: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харківський державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди. Харків. 2000.
6. Пометун І.О. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / під заг. ред. О.В. Овчарук. Київ: “К.І.С.”, 2004. С. 15–24.
7. Самостійна робота студентів: навчальний посібник / за заг. ред. І.Ф. Прокопенко. Харків: Колегіум, 2006. 224 с.
8. Теплицька А. Науково-теоретичний аспект професійної компетентності: українська наукова школа. *Молодь*

*і ринок*. Щомісячний науково-педагогічний журнал. Дрогобич, 2018. № 10 (165). С. 41–46.

9. Шайдур І.А. Самостійна робота студентів педагогічних університетів на основі індивідуально-орієнтованого підходу: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2003. 22 с.

### REFERENCES

1. Bazyl, L.O. (2015). Sutnist literaturoznavchoi kompetentnosti vchytelia – filoloha v konteksti paradyhmalnykh zmin u systemi osvity [The essence of literary competence of a philologist teacher in the context of paradigmatic changes in the education system]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, III (22), Issue 45, pp. 6–13. [in Ukrainian].
2. Bibik, N.M. (2004). Kompetentnistnyi pidkhid: refleksivnyi analiz zastosuvannya [Competence approach: reflexive analysis of application]. (Ed.). O.V. Ovcharuk. Kyiv, pp. 45–50. [in Ukrainian].
3. Honcharenko, S. (2011). Ukrainskyi pedahohichnyi-entsyklopedychnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical and encyclopedic dictionary]. Rivne, 552 p. [in Ukrainian].
4. Krasilnikova, O. (2018). Kompetentnistnyi pidkhid, yak osnova filosofii osvity [Competency approach as the basis of the philosophy of education]. *Bulletin of KNTEU*. No. 1. pp. 147–168. [in Ukrainian].
5. Malykhin, O.V. (2000). Formuvannya u maibutnikh vchyteliv potreby v profesiinii samoosviti [Formation of future teachers' need for professional self-education]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kharkiv State Pedagogical University named after H. Skovoroda. Kharkiv. [in Ukrainian].
6. Pometun, I.O. (2004). Teoriia ta praktyka poslidovnoi realizatsii kompetentnistnoho pidkhodu v dosvidi zarubizhnykh krain [Theory and practice of consistent implementation of the competence approach in the experience of foreign countries]. (Ed.) O.V. Ovcharuk. Kyiv, pp. 15–24. [in Ukrainian].
7. Samostiina robota studentiv [Independent work of students: study guide]. (Ed.). I.F. Prokopenko. Kharkiv, 224 p. [in Ukrainian].
8. Teplytska, A. (2018). Naukovo-teoretychnyi aspekt profesiinoi kompetentnosti: ukrainska naukova shkola [Scientific and theoretical aspect of professional competence: Ukrainian scientific school]. *Youth and market*. Monthly scientific and pedagogical magazine. Drohobych, No. 10 (165). pp. 41–46. [in Ukrainian].
9. Shaidur, I.A. (2003). Samostiina robota studentiv pedahohichnykh universytetiv na osnovi indyvidualno-orientovanoho pidkhodu [Independent work of students of pedagogical universities based on an individually-oriented approach]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv, 22 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 20.01.2023



“Недостатньо тільки отримати знання; їх треба застосувати. Недостатньо тільки бажати; треба діяти”.

Йоганн Вольфганг фон Гете  
німецький поет





**ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ  
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЩОДО ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ПІДРОЗДІЛІВ ЗВ'ЯЗКУ**

УДК 355.23;339.19

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.273183>

*Олег Павленко, кандидат педагогічних наук,  
Військовий інститут телекомунікацій та інформатизації, м. Київ*

**ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ  
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЩОДО ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ПІДРОЗДІЛІВ ЗВ'ЯЗКУ**

*У статті схарактеризовано особливості організації освітнього процесу у вищому військовому навчальному закладі щодо формування управлінської компетентності майбутніх офіцерів підрозділів зв'язку. Визначення організаційно-педагогічних умов формування управлінської компетентності майбутніх офіцерів-зв'язківців у процесі професійної підготовки здійснено з урахуванням результатів аналізу психолого-педагогічних досліджень, Концепції трансформації системи військової освіти, особливостей організації освітнього процесу у ВВНЗ, а також результатів аналізу практики професійної підготовки майбутніх офіцерів у вищих військових навчальних закладах. Зазначені умови безпосередньо покликані забезпечити ефективне формування структурних компонентів управлінської компетентності: когнітивного, мотиваційного, діяльнісного, рефлексивно-оцінного, емоційно-вольового, а також особистісних якостей майбутніх офіцерів-зв'язківців. Для цього необхідно створити цілісну педагогічну систему формування управлінської компетентності майбутніх офіцерів підрозділів зв'язку під час організації освітнього процесу у ВВНЗ, що вимагає реалізації визначених організаційно-педагогічних умов формування управлінської компетентності майбутніх офіцерів-зв'язківців у процесі професійної підготовки.*

***Ключові слова:** управлінська компетентність; майбутні офіцери підрозділів зв'язку; професійна підготовка; вищий військовий навчальний заклад.*

*Лім. 18.*

*Oleh Pavlenko, Ph.D. (Pedagogy),  
Military Institute of Telecommunications and Informatization, Kyiv*

**ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER MILITARY  
EDUCATION INSTITUTIONS REGARDING THE FORMATION OF MANAGERIAL  
COMPETENCE OF FUTURE COMMUNICATION UNITS OFFICERS**

*The article considers the peculiarities of the organization of the educational process in the institution of higher military education regarding the formation of managerial competence of future officers of communications units. The determination of the organizational and pedagogical conditions for the formation of managerial competence of future communication units officers in the process of professional training was carried out taking into account the results of the analysis of psychological and pedagogical studies, the Concept of the transformation of the military education system, the peculiarities of the organization of the educational process at higher military education institutions, as well as the results of the analysis of the practice of professional training of future officers in higher military educational institutions. Therefore, the specified conditions were directly designed to ensure the effective formation of its structural components: cognitive, motivational, activity, reflexive-evaluative, emotional-volitional, as well as personal qualities of future communication units officers. For this purpose, it is necessary to create a comprehensive pedagogical system for the formation of managerial competence of future officers of communications units during organization of the educational process at higher military education institutions, which requires the implementation of defined organizational and pedagogical conditions for the formation of managerial competence of future communications officers of the Armed Forces of Ukraine in the course of their professional training.*

***Keywords:** managerial competence; future officers of communications units; professional training; higher military education institution.*

**П**остановка проблеми. Нині, в умовах розв'язаної росією війни, актуальності набуває питання створення системи підготовки офіцерів нової формації, відповідно до вимог передових армій світу і стандартів НАТО, що підтверджується, зокрема, положеннями Стратегічного оборонного бюлетеня України, євроінтеграційного курсу країни, її участю в міжнародній миротворчій діяльності і відповідною потребою в удосконаленні системи управління підрозділами Збройних Сил України (далі – ЗСУ) і забезпеченні інтероперабельності з системою управління інозем-

них армій, а також підтримання високого рівня управлінської компетентності офіцерського складу, їхньої готовності до управління персоналом у реальних умовах бойової обстановки [6].

Загалом, управлінська компетентність повинна сприяти забезпеченню високого рівня професіоналізму фахівців військової сфери діяльності. Незважаючи на те, що сучасні офіцери підрозділів зв'язку ЗСУ у переважній більшості є кваліфікованими фахівцями, багатьом з них бракує саме управлінської компетентності, що виявляється у виборі не завжди ефективного стилю управління, переваженістю

## ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЩОДО ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ПІДРОЗДІЛІВ ЗВ'ЯЗКУ

роботою, помилках при прийнятті відповідальних рішень, нездатності попереджати і врегулювати конфлікти, порушенні адаптації до нових умов тощо [14]. Розв'язання цих проблемних питань сприятиме формуванню високого рівня управлінської компетентності. Отже, дослідження особливостей формування управлінської компетентності майбутніх офіцерів підрозділів зв'язку ЗСУ є актуальною проблемою в системі професійної підготовки курсантів у вищих військових навчальних закладах (далі – ВВНЗ).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Інтерес до управлінської діяльності останнім часом значно розширився. Проблеми управління у різних сферах діяльності вивчали Ю. Афонін, М. Головатий, О. Песоцька, Г. Щокін. Питання формування управлінської компетентності висвітлювали: Р. Вдовиченко, Л. Глінчук, А. Грушева, Г. Лук'янчук, Ю. Коваленко та інші. Практичні аспекти формування управлінської культури та компетентності офіцерів вивчали Т. Мацевко, Р. Торчевський. Також педагогічні умови формування готовності офіцерів до управління військовими підрозділами визначали: М. Жиленко, Л. Мерзляк, І. Радванський. Педагогічні особливості управлінської діяльності майбутніх офіцерів вивчав Г. П'янковський. Однак незважаючи на увагу дослідників до проблеми формування управлінської компетентності фахівців у різних сферах діяльності, недостатньо вивченими залишаються питання організації освітнього процесу у закладах вищої військової освіти щодо формування управлінської компетентності майбутніх офіцерів підрозділів зв'язку.

**Мета статті** полягає у здійсненні аналізу організаційно-педагогічних умов формування управлінської компетентності майбутніх офіцерів-зв'язківців ЗСУ у ВВНЗ.

**Виклад основного матеріалу.** Необхідно відзначити, що організаційно-педагогічні умови формування управлінської компетентності майбутніх офіцерів підрозділів зв'язку ЗСУ безпосередньо покликані забезпечувати ефективне формування її структурних компонентів: когнітивного, мотиваційного, діяльнісного, рефлексивно-оцінного, емоційно-вольового, а також особистісних якостей майбутніх офіцерів-зв'язківців.

Під час визначення організаційно-педагогічних умов формування управлінської компетентності майбутніх офіцерів-зв'язківців ЗСУ особливу увагу було приділено положенням затвердженій Кабінетом Міністрів України 30 грудня 2022 р., “Концепції трансформації системи військової освіти”, у якій окреслено сучасну проблематику системи військової освіти, передбачено реалізацію завдань на період до 2032 р., що уможливить продовжити імплементацію стандартів НАТО у національне законодавство, і яка, зокрема, передбачає: “...створення багаторівневої системи професійної військової освіти

відповідно до стандартів НАТО, кращих вітчизняних та закордонних практик, власного досвіду ведення бойових дій; досягнення взаємосумісності структури професійної військової освіти для підготовки військових фахівців з відповідними структурами НАТО; забезпечення та організація спільної централізованої підготовки офіцерського складу з метою набуття військовими фахівцями нових компетентностей на основі методики підготовки, принципів і стандартів, прийнятих у збройних силах НАТО, досвіду ведення бойових дій у зв'язку із збройною агресією РФ; розроблення оновлених освітніх програм, спрямованих на формування нового стилю військового лідерства, доброчесності, підвищення рівня практичної підготовки та готовності до професійної діяльності з урахуванням потреб інтеграції в НАТО та власного досвіду ведення бойових дій; прискорення процесу впровадження сучасних ІКТ і технологій дистанційного навчання; приведення рівня підготовленості науково-педагогічних працівників у відповідність з метою та змістом професійної військової освіти; забезпечення достатнього рівня знань іноземних мов військовослужбовцями в обсязі, необхідному для впровадження політик і стандартів НАТО в діяльність усіх ланок органів військового управління та ефективної участі у заходах міжнародного оборонного співробітництва, міжнародних операціях з підтримання миру і безпеки та навчання за кордоном; організація освітнього процесу з використанням сучасних зразків озброєння і військової техніки, тренажерів, навчально-тренувальних систем, центрів моделювання” [12].

Так, з урахуванням зазначеної концепції, результатів аналізу психолого-педагогічних досліджень, особливостей організації освітнього процесу у ВВНЗ, результатів експертного опитування, а також результатів аналізу практики професійної підготовки майбутніх офіцерів у ВВНЗ ми прийшли до висновку, що формування управлінської компетентності майбутніх офіцерів підрозділів зв'язку буде ефективним за таких організаційно-педагогічних умов: відбір змісту та проектування професійної підготовки майбутніх офіцерів підрозділів зв'язку з урахуванням поточних потреб та підготовки до управління підрозділами в бойових умовах; впровадження в освітній процес ВВНЗ стандартів управлінської діяльності НАТО на основі адаптивного підходу та підвищення фахової компетентності науково-педагогічних працівників до їх застосування; розвиток професійної комунікативної компетентності майбутніх офіцерів, у тому числі й іншомовної, для ефективного здійснення управлінської діяльності, а також організацію самостійної пізнавальної діяльності курсантів шляхом розвитку їх лідерських якостей і самоменеджменту; інтеграція управлінських знань, умінь і навичок на основі міждисциплінарного підходу шляхом упровадження в

## ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЩОДО ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ПІДРОЗДІЛІВ ЗВ'ЯЗКУ

освітній процес ВВНЗ навчальної дисципліни “Основи військового управління (в тому числі штабні процедури НАТО)”;

вибір відповідних активних методів навчання та застосування ІКТ технологій, тренажерних комплексів та симуляторів при відпрацюванні навичок ухвалення управлінських рішень як важливої складової професійної компетентності.

Обґрунтуємо ці організаційно-педагогічні умови та розкриємо їхній зміст.

Щодо першої умови – *відбір змісту та проектування професійної підготовки майбутніх офіцерів підрозділів зв'язку з урахуванням поточних потреб та підготовки до управління підрозділами в бойових умовах*, зазначимо, що аналіз отриманого досвіду участі ЗСУ у бойових діях проти російських загарбників свідчить, що використовувані раніше підходи до управління підлеглим особовим складом виявилися у складних умовах воєнного стану недостатньо ефективними, і це передбачає необхідність значної оптимізації системи професійної підготовки майбутніх офіцерів загалом і формування управлінської компетентності офіцерського складу у службовій та бойовій діяльності, що вимагає проєктування змісту професійної підготовки у ВВНЗ з урахуванням завдань й особливостей майбутньої професійної діяльності офіцера ЗСУ в сучасних умовах, у тому числі бойових.

Службово-бойова діяльність офіцера нині зумовлена такими особливостями, як: участь у бойових діях через розв'язану росією повномасштабну війну, що спричиняє постійне підвищення відповідальності командирів підрозділів за виконання завдань службово-бойової діяльності; збільшення обсягу інформації, необхідної для прийняття управлінських рішень під час виконання професійних функцій; впровадження сучасних автоматизованих систем управління та зв'язку на полі бою; необхідність узгодження професійних дій як окремих військово-службовців, так і підрозділів; постійне виконання завдань з професійної підготовки і підлеглого особового складу.

Тому проведення відбору змісту, а також проєктування професійної підготовки майбутніх офіцерів підрозділів зв'язку повинно відбуватися з урахуванням поточних потреб та підготовки до управління підрозділами в бойових умовах. У теперішніх умовах підготовку фахівців до управління військовими підрозділами в ході їх бойового застосування й під час повсякденної діяльності необхідно організувати на основі актуальних даних про застосування підрозділів ЗСУ в бойових умовах. У військових закладах вищої освіти зміст професійної підготовки майбутніх офіцерів необхідно систематично оновлювати через внесення змін до навчальних планів і відповідних робочих програм навчальних дисциплін. Досвід застосування військових підрозділів ЗСУ в умовах повномасштабної війни потрібно впрова-

дити під час переопрацювання навчально-методичних матеріалів: лекцій, семінарських, групових, практичних занять, командно-штабних навчань. Також у відповідно до рекомендацій Департаменту військової освіти і науки Міністерства освіти України у ВВНЗ навчальний час на практичну підготовку майбутніх офіцерів необхідно збільшити.

Другою умовою визначено *впровадження в освітній процес ВВНЗ стандартів управлінської діяльності НАТО на основі адаптивного підходу та підвищення фахової компетентності науково-педагогічних працівників до їх застосування*.

Зазначимо, що події 2014 р., остаточно визначили стратегічний курс України на вступ в Організацію Північноатлантичного договору (НАТО), і у 2019 р., це було внесено в Конституцію України. Одним із критеріїв відповідності вимогам Альянсу є інтероперабельність підрозділів ЗСУ із збройними силами держав-членів НАТО [15]. Її досягнення необхідне для ефективного виконання завдань Альянсу, у тому числі через участь в операціях та місіях НАТО, військових навчаннях та інших заходах підготовки військ. Інтероперабельність досягається шляхом впровадження у ЗСУ та інших складових сектору безпеки і оборони підходів, практик, принципів та стандартів, які використовують держави-члени НАТО. Від початку повномасштабної військової агресії російської федерації проти України 24 лютого 2022 р. ЗСУ та інші складові сектору безпеки і оборони досягають інтероперабельності із збройними силами держав-членів НАТО на полі бою у режимі реального часу [10].

Система об'єднаного керівництва та військового управління у ЗСУ трансформована з пострадянської моделі до сучасної євроатлантичної. У ЗСУ впроваджуються компоненти C4ISR – натовської системи оперативного (бойового) управління, зв'язку, розвідки та спостереження. Головний ситуаційний центр України модернізовано відповідно до сучасних євроатлантичних практик. Нові військові звання осіб вищого офіцерського, рядового та сержантського (старшинського) складу і їх кодифікація відповідають стандарту НАТО STANAG 2116. Програми професійної військової освіти сержантського і офіцерського складу ЗСУ L1-L4 сформовані відповідно до принципів та методології НАТО. Курси передбачають вивчення процедур підготовки та прийняття оперативних (Joint Operational Planning Process) та тактичних (Military Decision Making Process) рішень за стандартами НАТО [16; 17].

Особливий інтерес сьогодні викликає впровадження систем управління, які можна при потребі інтегрувати в єдиний інтерфейс НАТО, щоб обмінюватися даними із засобами зв'язку інших країн НАТО, забезпечуючи тим самим керування військ у рамках операцій. Як максимум, уся Єдина автоматизована система управління військами має бути

## ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЩОДО ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ПІДРОЗДІЛІВ ЗВ'ЯЗКУ

такою що забезпечує безперервний захищений обмін різного типу даними. Масове запровадження в українському війську захищених систем управління і зв'язку, які сумісні із НАТО, одночасно розв'язує завдання гарантування необхідного рівня керованості з'єднань для боротьби з РФ [9].

Викладене обумовлює нагальну потребу впровадження в освітній процес ВВНЗ стандартів управлінської діяльності НАТО, проте, зважаючи на специфіку вітчизняної системи підготовки персоналу для ЗСУ, на основі адаптивного підходу, та розв'язання питання забезпечення відповідного підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників ВВНЗ. Так, сьогодні потребує інтенсифікації участь курсантів та викладачів ВВНЗ у Програмі НАТО щодо вдосконалення військової освіти країн-партнерів DEEP (Defence Education Enhancement Program). У межах програми щорічно проводяться семінари, тренінги з обміну досвідом щодо організації підготовки, розробки та вдосконалення компетенцій, змісту і результатів навчання, активних й інноваційних форм та методів навчання, підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників, які дають можливість врахувати досвід академічної спільноти ВВНЗ європейських країн-партнерів з НАТО (Польща, Литва, Словаччина, Франція, Великобританія, Італія, Німеччина) та порівняти його з вітчизняним при створенні та вдосконаленні освітніх програм.

Водночас реалізувати попередню умову вбачається майже неможливим без *розвитку професійної комунікативної компетентності майбутніх офіцерів, у тому числі й іншомовної, для ефективного здійснення управлінської діяльності, а також організації самостійної пізнавальної діяльності курсантів шляхом розвитку їх лідерських якостей і самоменеджменту*, що, в межах нашого дослідження, вважатимемо третьою організаційно-педагогічною умовою.

При визначенні цієї умови було взято до уваги структуру професійної компетентності офіцера, зокрема базові комунікативні елементи, такі як уміння вести діалог та монолог. Так, вітчизняні вчені стверджують, що "поzza комунікацією, без співпраці й діалогу, взаємодії та взаємного сприйняття людей управлінська діяльність неможлива" [19]. Також, Л. Орбан-Лембрик вважає, що "соціально-психологічною особливістю управління є те, що поза спілкуванням з учасниками взаємодії неможливим є прийняття управлінських рішень. Діалогічні стосунки в цьому процесі є універсальною умовою ефективності правлінської діяльності, формою розкриття потенційних можливостей учасників управлінської взаємодії" [8].

Н. Берестецька поняття "професійне спілкування офіцерів" розуміє як процес налагодження контактів між суб'єктами, поєднаними спільною метою, предметом, завданням, умовами та специфікою профе-

сійної діяльності [2]. О. Мисечко розглядає "службове спілкування" як процес взаємозв'язку та взаємодії осіб, у якому відбувається обмін інформацією та досвідом під час виконання службових завдань і спрямований на досягнення певного результату, вирішення конкретного службового завдання та реалізацію відповідної мети [7]. Водночас в умовах активізації євроатлантичного вектору розвитку ЗСУ неабиякої важливості набуває необхідність розвитку професійної іншомовної компетентності майбутніх офіцерів, особливо у контексті досягнення інтегративності зі збройними силами країн НАТО. Так, практика професійної діяльності офіцерів в бойовій обстановці, та в умовах проведення міжнародних військових навчальних курсів за кордоном і в межах України інструкторами країн НАТО, доводить, що спілкування в умовах такого іншомовного інформаційного простору специфічно впливає на аналіз ситуації для прийняття й реалізації практичного рішення. Офіцерам та загалом військовослужбовцям ЗСУ сьогодні необхідно володіти іноземною мовою на рівні СМР-2 відповідно до стандарту НАТО STANAG 6001. Ураховуючи отримані дані, військовослужбовці зможуть поліпшити якість інформаційного спілкування в умовах бойових дій, навчань та міжнародних операцій з підтримання миру, з метою правильності експлуатації іноземного озброєння та військової техніки [3]. Відповідно, швидка адаптація в умовах обмеження часу дасть змогу уникнути непорозумінь у роботі з іноземними колегами та досягти повної інтегративності відповідно до стандартів НАТО.

Необхідно зазначити, що професійна діяльність офіцера ЗСУ багато в чому залежить від його здатності приймати самостійні рішення. У теперішніх умовах через розв'язану російською федерацією війну збільшується можливість виникнення нетипових та складних ситуацій у службово-бойовій діяльності офіцера ЗСУ. Такі випадки вимагають вияву твердості і самостійності від офіцера. І тому самостійність під час прийняття рішень та у питаннях управління підлеглим підрозділом для офіцера ЗСУ є одним з ключових умінь. На думку сучасних дослідників, самостійна пізнавальна діяльність, це, передовсім навички самостійного мислення, уміння оперативно реагувати на зміну обстановки та критично інтерпретувати судження інших [14].

Одним із головних завдань кожного офіцера ЗСУ в сучасних умовах є безперервний індивідуальний саморозвиток саме тому, що керівництво підрозділів ЗСУ загалом не спроможні постійно контролювати цей процес. Тому важливе значення приділяється в останні роки дослідженню проблеми самоменеджменту. Досягнення власних життєвих цілей вимагає від людини самоуправління тому, що інакше людина буде змушена реалізовувати інтереси інших. Так самовдосконалення стає одним із основних факторів

## ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЩОДО ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ПІДРОЗДІЛІВ ЗВ'ЯЗКУ

виживання в сучасних умовах. Дослідники трактують самоменеджмент як самостійне спрямування своєї діяльності, наявність управлінських впливів, самодіяльність, управління собою, своїми ресурсами, своєю діяльністю. Також самоменеджмент спрямований на досягнення намічених цілей, саморозвиток особистості, ефективне використання свого інтелектуального потенціалу, самовдосконалення особистісних якостей, розвиток творчого потенціалу та підвищення ефективності професійної діяльності особистості тощо [4].

Поняття самоменеджменту, на нашу думку, тісно пов'язане з розвитком основної для офіцера якості – лідерства. Так, командування, управління (менеджмент) і лідерство – не одне й те саме. Військовий, який досконало знає і вміє майстерно поєднувати ці процеси в одному цілому – стає видатним професіоналом і лідером у військовій справі. Командир не завжди є лідером, а лідер – командиром. Будь-який військовослужбовець, незалежно від військових звань і посад, потенційно може бути лідером. Основою лідерства є його моральні цінності й етика поведінки. Військовий лідер завжди веде за собою особовий склад до спільної й усвідомленої більшості мети, мотивує, згуртовує його в команду бойових побратимів, максимально враховуючи індивідуальні потреби кожного [9]. Відповідно система професійної підготовки майбутніх офіцерів-зв'язківців ЗСУ передбачає організацію їх самостійної пізнавальної діяльності шляхом розвитку лідерських якостей і самоменеджменту.

Проведений аналіз стану розвитку управлінської компетентності курсантів ВВНЗ зумовив потребу забезпечення *інтеграції управлінських знань, умінь і навичок на основі міждисциплінарного підходу шляхом упровадження в освітній процес ВВНЗ навчальної дисципліни “Основи військового управління (в тому числі штабні процедури НАТО)”*.

З цією метою у ВВНЗ необхідно розробити і впровадити відповідну навчальну дисципліну з основ військового управління, при цьому включивши до неї тематику штабних процедур НАТО, узгодивши її із дисциплінами військово-професійної підготовки і складеної відповідно до освітньо-професійної програми першого (бакалаврського) рівня підготовки здобувачів освітнього ступеню бакалавр. Предметом вивчення такої навчальної дисципліни має бути теорія і практика основ військового управління та практичної роботи командирів з організації управління підрозділами, змісту, технології обґрунтування і прийняття рішень, міжнародних стандартів та євроатлантичних процедур роботи штабів і управління підрозділами, а також їх реалізація з урахуванням активних чинників при керівництві військовими колективами.

Методичною основою вивчення цієї дисципліни є викладання навчального матеріалу логічними за-

кінченими частинами з формуванням у курсантів чіткого розуміння основних питань. Для реалізації кінцевої мети досягнення необхідного рівня сформованості вмінь і знань курсантів під час вивчення дисципліни має застосовуватись контекстний підхід до навчання та проблемне навчання [18]. Для наочного представлення та демонстрації основних понять та об'єктів навчальної дисципліни, основних закономірностей, зв'язку теоретичних положень з практикою під час викладання дисципліни повинні застосовуватися технічні засоби навчання та технології дистанційного навчання.

Метою викладання навчальної дисципліни “Основи військового управління (у тому числі штабні процедури НАТО)” є надання курсантам знань теоретичних основ управління військами, складових систем управління військами, теоретичних основ прийняття рішень, основних положень бойових статутів, керівних документів, збірників та інструкцій, форм основних бойових документів, наказів та розпоряджень, міжнародних стандартів і процедур роботи штабів НАТО з управління підрозділами при виконанні бойових завдань та при участі у міжнародних миротворчих операціях; набуття курсантами вмінь організувати та безпосередньо проводити заходи бойової та індивідуальної підготовки, здійснювати контроль за її виконанням, планувати та здійснювати заходи з підтримання постійної бойової готовності, вести плануючі документи з бойової готовності та з мобілізаційної роботи, готувати різні види службових документів, використовуючи вміння обробки інформації на ПЕОМ, застосовувати комунікативні й інформаційні технології у процесі підготовки, прийняття і впровадження управлінських рішень.

Наступною умовою є *вибір відповідних активних методів навчання та застосування ІКТ, тренажерних комплексів та симуляторів при відпрацюванні навичок ухвалення управлінських рішень як важливої складової професійної компетентності*.

Одним з ефективних шляхів забезпечення майбутніх офіцерів ЗСУ необхідними теоретичними знаннями та практичними навиками є застосування форм і методів активного навчання. Необхідність відповідати стандартам НАТО, реагувати на глобалізаційні процеси вимагає забезпечення адаптивності системи освіти в умовах ВВНЗ [13]. На думку О. Поплавської, традиційні методи навчання (пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, метод проблемного викладання тощо), потрібно поєднувати з інноваційні, які провокують розвиток свободи мислення, інтуїції та сприяють формуванню здатності до прийняття рішень, такими як “...проектний метод навчання, методи колективного прийняття рішень (“мозковий штурм”, метод навчання на основі сценаріїв, круглий стіл, ділова гра тощо), креативне навчання, метод проєктів та навчання за прин-

## ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЩОДО ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ПІДРОЗДІЛІВ ЗВ'ЯЗКУ

ципом партисипативності, а також рольові ігри, семінари і консультації, інтерактивні самостійні роботи” [11]. Сьогодні формуванню управлінської компетентності сприяє активне застосування усних, письмових та практичних форм і методів навчання, зокрема: бесід, співбесід, обговорень, дискусій, складання діалогів і виконання творчо-індивідуальних завдань, захист проєктів, застосування сучасних інтерактивних технологій навчання (Memrise, Kahoot, Quizlet, Mentimeter), методів стимулювання та мотивації курсантів, контролю та самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності, застосування освітніх онлайнплатформ Zoom, Skype, Moodle, Googlemeet (для забезпечення освітнього процесу в умовах карантину і воєнного стану).

Використання активних методів навчання спрямовано на активізацію пізнавальної діяльності майбутніх офіцерів ЗСУ та відповідає підходам до підготовки персоналу збройних сил, що діють у країнах-партнерах з НАТО і постійно обговорюються під час семінарів програми НАТО DEEP з питань вдосконалення системи вищої військової освіти.

В основу професійної підготовки у ВВНЗ покладено формування у курсантів управлінської компетентності для ефективного керівництва майбутніми підлеглими та підрозділами. Цьому сприяють обмін досвідом та тренінги, що проводяться експертами НАТО, залучення до навчальних занять офіцерів-лідерів, які брали участь у бойових діях. Наприклад, у ВПІ обговорення з курсантами підсумків міжнародного обміну досвідом з ВВНЗ країн НАТО дало змогу реалізувати особливий розпорядок діяльності курсантів старших курсів. Крім того, курсанти старших курсів під час командно-методичної підготовки залучаються помічниками керівників занять у загально-військової підготовки для курсантів 1 курсу, що допомагає їм оцінити ступінь досягнення результатів навчання. Такі форми і методи забезпечують реалізацію студентоцентрованого підходу, перетворюють курсанта на активного учасника освітнього процесу.

Особливе значення для формування управлінської компетентності майбутніх офіцерів сьогодні має застосування ІКТ технологій, тренажерних комплексів та симуляторів для відпрацювання навичок ухвалення управлінських рішень. Так, у ВВНЗ останніми роками активно використовується технологія імітаційного моделювання бойових дій в умовах професійної підготовки майбутніх офіцерів у таких формах, як: військові ігри, командно-штабні навчання, тактичні тренування, командно-штабні тренування, групові вправи, практичні заняття тощо. Завдяки імітаційному моделюванню з використанням розподіленої інформаційної мережі, відповідного програмного обладнання, тренувальних сценаріїв та навчально-методичного забезпечення освітнього

процесу значно посилюється практична складова освітнього процесу без виїздів на навчальні полігони.

Так, використання освітніх технологій уможливорює уникати деяких недоліків класичного навчання у ВВНЗ, пов'язаних із пасивністю курсантів, формальним характером отримання знань майбутніми офіцерами. Організація навчання в імітаційному середовищі формує досвід спільного виконання професійних завдань, продуктивного професійного спілкування, практичної трансформації засвоєних знань в умовах активного використання інформаційно-освітніх технологій [5]. Також до професійної підготовки майбутніх офіцерів ЗСУ необхідно впроваджувати технології мобільного навчання для забезпечення освітнього процесу в умовах навчання поза закладом освіти, або під час військового стажування у підрозділах ЗСУ, впроваджувати симулятори і тренажерні комплекси на основі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що уможливають моделювання робочого місця офіцера підрозділу зв'язку ЗСУ, надають можливість симуляції професійної діяльності фахівців підрозділів зв'язку.

**Висновки.** Визначення організаційно-педагогічних умов формування управлінської компетентності майбутніх офіцерів-зв'язківців ЗСУ у ВВНЗ здійснено з урахуванням результатів аналізу психолого-педагогічних досліджень, Концепції трансформації системи військової освіти, особливостей організації освітнього процесу у ВВНЗ, результатів експертного опитування, а також результатів аналізу практики професійної підготовки майбутніх офіцерів у ВВНЗ. Це дало підставу для висновків, що зазначені умови безпосередньо подієво забезпечувати ефективне формування її структурних компонентів: когнітивного, мотиваційного, діяльнісного, рефлексивно-оцінного, емоційно-вольового, а також особистісних якостей майбутніх офіцерів-зв'язківців. Для цього необхідно створити цілісну педагогічну систему формування управлінської компетентності майбутніх офіцерів підрозділів зв'язку під час організації освітнього процесу у ВВНЗ, що вимагає реалізації визначених організаційно-педагогічних умов формування управлінської компетентності майбутніх офіцерів-зв'язківців ЗСУ у ВВНЗ.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Балендр А. Професійна підготовка фахівців з охорони кордону в країнах Європейського Союзу: теорія і практика: монографія. Хмельницький: Вид-во НАДПСУ. 2020. 503 с.
2. Берестецька Н.В. Особливості підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до професійного спілкування. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні та психологічні науки. 2013. № 2. С. 17–23. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnrv\\_ppn\\_2013\\_2\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnrv_ppn_2013_2_4)

**ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ  
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЩОДО ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ПІДРОЗДІЛІВ ЗВ'ЯЗКУ**

3. Гребенюк Л.В. Формування готовності майбутніх офіцерів збройних сил України до професійної взаємодії у міжнародних операціях з підтримання миру і безпеки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2019. 20 с.

4. Дороніна М.С., Пересунько В.І. Самоменеджмент: сутність, умови виникнення і розвитку. *Економіка і управління*. 2006. № 4. С. 7–12.

5. Заїка Л.А. Формування професійної компетентності майбутніх магістрів військового управління із застосуванням технології імітаційного моделювання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Нац. ун-т оборони України імені І. Черняхівського. Київ, 2019. 20 с.

6. Маслій О.М. Модель формування компетентності майбутніх офіцерів у сфері військово-економічної логістики: результати педагогічного експерименту. *Наука і освіта*. Одеса: Південний науковий Центр НАПН, України, 2010. № 2/LXXXIX. С. 102–110.

7. Мисечко О.В. Педагогічна технологія формування вмінь службового спілкування у майбутніх офіцерів-прикордонників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2006. 20 с.

8. Орбан-Лембрык Л.Е. Психологія управління: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2003. 568 с.

9. Павленко О.А., Сотніченко В.М., Бірюков П.В., Зиборева О.Б. Основи військового управління: навчальний посібник. Київ: ВІПІ, 2021. 271 с.

10. Підходи, практики, принципи і стандарти НАТО в Секторі Безпеки і Оборони України. Ключові досягнення станом на вересень 2022 року. URL: [https://www.kmu.gov.ua/storage/app/sites/1/18%20-%20Department/18%20-%20PDF/2022/09.2022/broshura\\_UA.pdf](https://www.kmu.gov.ua/storage/app/sites/1/18%20-%20Department/18%20-%20PDF/2022/09.2022/broshura_UA.pdf)

11. Поплавська О.А. Дистанційне навчання як прогресивна форма підготовки майбутніх економістів. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2013. Вип. 7. С. 134–137.

12. Постанова Кабінету Міністрів України від 30 грудня 2022 р. 1490 “Концепція трансформації системи військової освіти”. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/view/kp221490?an=28>

13. Рижиков В.С., Кравченко О.І. Моделювання практики використання системного підходу в побудові професійної підготовки у ВВНЗ України. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2017. № 58. С. 166–173.

14. Сорока О.В. Управлінська компетентність менеджерів соціокультурної діяльності. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогіка*. 2019 (2). С. 78–84.

15. Balendr, A.V. (2018). Designing professionally oriented training courses for border guards in accordance with the sectoral qualifications framework based on the virtual aula platform. *Information Technologies and Learning Tools*, 63 (1), С. 68–80.

16. Balendr, A.V., Korolov, V.O., Adamchuk, O.V., Iakymchuk, A.V., Sinkevych, S.V. & Bloshchynskiy, I.H. (2019). Border guards' distance learning development in the European Union countries. *Інформаційні технології і засоби навчання*, (71, № 3), С. 305–319.

17. Shumovetska, S., Didenko, O., Boreichuk, D., Balendr, A. & Snitsa, T. Pedagogical Conditions of Organizational Culture Formation of Future Border Guard Officers. *Postmodern Openings*, 12 (1Sup1), 2021. pp. 90–112.

18. Soroka, O., Kalaur, S. & Balendr, A. Monitoring of Corporate Culture Formation of Specialists of Social Institu-

tions. *Postmodern Openings/Deschideri Postmoderne*, 2019, 11. URL: <https://lumenpublishing.com/journals/index.php/trm/article/view/1470/pdf>

#### REFERENCES

1. Balendr, A. (2020). Profesiynna pidhotovka fakhivtsiv z okhorony kordonu v krayinakh Yevropeyskoho Soyuzu: teoriya i praktyka [Professional training of border guards in the countries of the European Union: theory and practice]. *Monograph. Khmelnytskyi*, 503 p. [in Ukrainian].

2. Berestetska N.V. (2013). Osoblyvosti pidhotovky maybutnikh ofitseriv-prykordonnykiv do profesiynoho spilkuvannya [Peculiarities of training future border officers for professional communication]. *Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Service of Ukraine. Series: Pedagogical and psychological sciences*. No. 2. pp. 17–23. Available at: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnapv\\_pn\\_2013\\_2\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnapv_pn_2013_2_4) [in Ukrainian].

3. Grebenyuk, L.V. (2019). Formuvannya hotovnosti maybutnikh ofitseriv zbroynykh syl ukrayiny do profesiynoyi vzayemodiyi u mizhnarodnykh operatsiyakh z pidtrymannya myru i bezpeky [Formation of the readiness of future officers of the armed forces of Ukraine for professional cooperation in international operations to maintain peace and security]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv, 20 p. [in Ukrainian].

4. Doronina, M.S. & Peresunko, V.I. (2006). Samomenedzhment: sutnist, umovy vynyknennya i rozvytku [Self-management: essence, conditions of emergence and development]. *Economics and management*. No. 4. pp. 7–12 [in Ukrainian].

5. Zayka, L.A. (2019). Formuvannya profesiynoyi kompetentnosti maybutnikh mahistriv viyskovoho upravlinnya iz zastosuvanniam tekhnolohiyi imitatsiynoho modelyuvannya [Formation of professional competence of future masters of military administration with the use of simulation modeling technology]. *Extended abstract of candidate's thesis*. National University of Defense of Ukraine named after I. Chernyakhovskiy. Kyiv, 20 p. [in Ukrainian].

6. Maslii, O.M. (2010). Model formuvannya kompetentnosti maybutnikh ofitseriv u sferi viyskovo-ekonomichnoyi lohistyky: rezultaty pedahohichnoho eksperymentu [Model of competence formation of future officers in the field of military-economic logistics: results of a pedagogical experiment]. *Science and education*. Odessa: Southern Scientific Center of National Academy of Sciences of Ukraine, No. 2/LXXXIX. pp. 102–110. [in Ukrainian].

7. Mysechko, O.V. (2006). Pedahohichna tekhnolohiya formuvannya vmin sluzhbovoho spilkuvannya u maybutnikh ofitseriv-prykordonnykiv [Pedagogical technology of formation of official communication skills in future border officers]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Khmelnytskyi, 20 p. [in Ukrainian].

8. Orban-Lembryk, L.E. (2003). Psykholohiya upravlinnya [Psychology of management]. Kyiv, 568 p. [in Ukrainian].

9. Pavlenko, O.A., Sotnichenko, V.M., Biryukov, P.V. & Ziboreva, O.B. (2021). Osnovy viyskovoho upravlinnya [Fundamentals of military management]. *Textbook*. Kyiv, 271 p. [in Ukrainian].

10. Pidkhody, praktyky, pryntsyipy i standarty NATO v Sektori Bezpeky i Oborony Ukrayiny. Klyuchovi dosyahennya stanom na veresень 2022 roku [Approaches, practices, principles and standards of NATO in the Security and Defense Sector of Ukraine. Key achievements as of September 2022]. Available at: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/site>

s/1/18%20-%20Department/18%20-%20PDF/2022/09.2022/broshura\_UA.pdf [in Ukrainian].

11. Poplavska, O.A. (2013). Dystantsiynе navchannya yak prohresyivna forma pidhotovky maybutnikh ekonomistiv [Distance learning as a progressive form of training future economists]. *Updating the content, forms and methods of education and upbringing in educational institutions*. Issue 7. pp. 134–137. [in Ukrainian].

12. Postanova Kabinete Ministriv Ukrainy vid 30 hrudnia 2022 r. 1490 “Kontseptsia transformatsii systemy viiskovoi osvity”. [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated December 30, 2022 No. 1490 “Concept of transformation of the military education system”]. Available at: <https://ips.ligazakon.net/document/view/kp221490?an=28> [in Ukrainian].

13. Ryzhikov, V.S. & Kravchenko, O.I. (2017). Modeliuvannya praktyky vykorystannia systemnoho pidkhodu v pobudovi profesiinoi pidhotovky u VVNZ Ukrainy [Modeling of the practice of using a system approach in the construction of professional training in higher educational institutions of Ukraine]. *Collection of scientific works of the Military Institute of Taras Shevchenko Kyiv National University*. No. 58. pp. 166–173. [in Ukrainian].

14. Soroka, O.V. (2019). Upravlinska kompetentnist menedzheriv sotsiokulturnoi diialnosti [Managerial competence

of managers of socio-cultural activities]. *Bulletin of the National Academy of the State Border Service of Ukraine. Series: Pedagogy*. (2). pp. 78–84. [in Ukrainian].

15. Balendr, A.V. (2018). Designing professionally oriented training courses for border guards in accordance with the sectoral qualifications framework based on the virtual classroom platform. *Information Technologies and Learning Tools*, 63 (1), pp. 68–80. [in English].

16. Balendr, A.V., Korolov, V.O., Adamchuk, O.V., Iakymchuk, A.V., Sinkevych, S.V. & Bloschynskiy, I.H. (2019). Border guards’ distance learning development in the European Union countries. *Information technologies and teaching aids*, (71, No. 3), pp. 305–319. [in English].

17. Shumovetska, S., Didenko, O., Boreichuk, D., Balendr, A. & Snitsa, T. (2021). Pedagogical Conditions of Organizational Culture Formation of Future Border Guard Officers. *Postmodern Openings*, 12 (1Sup1), pp. 90–112. [in English].

18. Soroka, O., Kalaur, S. & Balendr, A. (2019). Monitoring of Corporate Culture Formation of Specialists of Social Institutions. *Postmodern Openings/Deschideri Postmoderne*, 11. Available at: <https://lumenpublishing.com/journals/index.php/trem/article/view/1470/pdf> [in English].

Стаття надійшла до редакції 30.12.2022

УДК 37.011.3-051:74]615.9.923.2

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.273192>

**Ольга Стрелец**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мистецьких дисциплін і методик навчання Університет Григорія Сковороди в Переяславі

## ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

*У статті розглянуто проблеми саморозвитку майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Проаналізовано науково-методичну літературу з питань професійного саморозвитку майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. За результатами аналізу науково-методичної літератури визначено й охарактеризовано методологічні підходи в контексті аксіологічного, суб’єктно-особистісного, креативно-рефлексивного, творчо-діяльнісного підходів.*

**Ключові слова:** професійний саморозвиток; мотиви; майбутній учитель образотворчого мистецтва; науково-методологічні підходи.

**Лит. 10.**

**Olha Strilets, Ph.D.** (Pedagogy), Associate Professor of the Artistic Disciplines and Teaching Methods Department of Hryhoriy Skovoroda University in Pereiaslav

## PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF THE FUTURE FINE ART TEACHERS

*The article deals with the problems of self-development of the future fine art teacher. The analysis of scientific-methodical literature on the professional self-development of the future fine art teacher is conducted. It is revealed that the professional self-development future fine art teacher’s is a purposeful, multifaceted, integrative creative process, which consists in the formation of knowledge, skills, development of individual creative thinking, elements of pedagogical and performing techniques, mastering the content of higher education and ensuring a high level of their future professional activity.*

*In order to study the specifics of the future fine art teacher, it was defined the methodological approaches that are interconnected and facilitate the effectiveness of the future specialists’ professional self-development, namely: axiological (orienting the motivational direction of students to self-development, the weight of which the system of generally human values, the valuable attitude to the fine art compositions), subject-personal (introduces personal experience of students in accordance with the content of studying. Understanding the essence and content of scientific-methodological approaches allowed to find out that the process of the future fine art teacher’s professional self-development is particular in the educational process. It is proved that the professional self-development of the future fine art teacher provides two factors – the mobile application of existing valuable knowledge and skills, modern forms and methods of applying information and communication technologies.*



*Thus, the introduction of scientific-methodological approaches in the training process of the future fine art teacher's professional self-development involves the effectiveness and quality of an explored phenomenon that influences the creative personality's formation.*

*Generalizing the above mentioned, it should be claimed that the process of the future fine art teacher's self-development is the basis of higher education functioning and provides perspectives for the development of Ukrainian educational system.*

**Keywords:** professional self-development; motives; future fine art teacher; scientific-methodological approaches.

**П**остановка проблеми. Новітні тенденції в розвитку суспільства потребують від сучасної вищої школи розроблення напрямів підготовки студентів, зорієнтованих на особистісний розвиток випереджувального характеру, що сприяє формуванню потреби саморозвитку, становлення самостійності, активізації прагнення до самовираження майбутнього вчителя. Модернізація освітнього простору, зокрема мистецької освіти, передбачає удосконалення підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, актуалізує проблему становлення особистості, розкриття її власних можливостей. У сучасних умовах дистанційної освіти основним завданням майбутніх фахівців має бути самостійна робота: набуття знань, умінь, навичок, оволодіння інноваційними способами діяльності.

Процес самовдосконалення майбутнього учителя образотворчого мистецтва триватиме протягом усього творчого життя і професійної діяльності. І мотивом саморозвитку є не тільки бажання глибше пізнавати ідеали мистецтва, а й сформувати у собі і в своїх вихованцях духовні та естетичні почуття, які збагачують душу і наповнюють серце, адже вони є змістовою основою духовно-практичного процесу. І. Прокопенко у праці “Сенс життя – у вічному пошуку” стверджує: “Людина культури – це гуманна особистість. Гуманність – царина моралі, в якій любов до людей передбачає милосердя, чуйність, добро, емпатію, піклування і захист, розуміння цінності й індивідуальності кожної людини... Формування такої особистості передбачає розвиток проблем пізнання й самопізнання, краси, спілкування, творчості, пошуку сенсу життя, щастя, формування ідеалу” [10, 454].

Саморозвиток майбутнього вчителя образотворчого мистецтва впродовж життя дійсно формує духовно багату особистість, яка володіє творчими здібностями, віддана власній справі, розуміє і прагне розкрити сенс свого життя.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Поняття “саморозвиток особистості” є об’єктом дослідження багатьох науковців натрапляємо у галузі педагогіки. Зокрема, цікаві міркування теорії та методики саморозвитку: Л. Виготського, І. Зязюна, В. Лозового, Р. Немова, А. Харгрівса та ін.; особливості підготовки майбутніх педагогів були предметом обсервації – В. Андрущенко, Н. Дем’яненко, О. Лавріненка, О. Отич, О. Шевнюк та ін.; мотив діяльності та поведінки студіювали – Д. Макклелланд, А. Маслоу, О. Орлов, С. Рубінштейн та ін.; філософський аспект особливості естетичного почуття розглядали

І. Гегель, Л. Левчук, І. Кант, Г. Лессінг, Ж.-Ж. Руссо та ін.; професійні мотиви самоосвіти та саморозвитку висвітлені у працях П. Гальвані, С. Гончаренка, І. Наумченка, Б. Ніан, В. Олійника та ін.

**Мета статті** – проаналізувати професійний саморозвиток майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Відповідно до поставленої мети визначили такі завдання: 1) з’ясувати стан означеної проблеми в сучасних дослідженнях; 2) визначити науково-методологічні підходи в процесі професійного саморозвитку майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

**Виклад основного матеріалу.** Актуальними питаннями освітнього простору на початку ХХІ ст. залишаються: зорієнтованість навчання і виховання особистості, створення умов для самостійного навчання, культивування внутрішніх стимулів духовного розвитку, творчості, активності, шляхи особистості на самовиховання.

Щоб теоретично обґрунтувати поняття “професійний саморозвиток майбутніх учителів образотворчого мистецтва”, розглянемо сутність базового терміна: “саморозвиток”.

Поняття “саморозвиток” є багатоаспектним за своїм змістом.

За твердженням І. Беха: “Саморозвиток це – самозміна суб’єкта у напрямі свого Я – ідеального, яке виникає під впливом зовнішніх і внутрішніх причин”. І. Кононенко характеризує “саморозвиток, як усвідомлений і керований особистістю процес, в результаті якого відбувається удосконалення фізичних, розумових і моральних потенцій людини, розгортання її індивідуальності; само зміна суб’єкта у напрямі свого Я – ідеального, яке виникає під впливом зовнішніх і внутрішніх причин” [5, 38–143]. Схилиємось до думки Т. Северіна, що “процес саморозвитку є значно ширшим за процес самовдосконалення та реалізується як у свідомо визначених, так і в неусвідомлених формах з метою вироблення чи зміни фізичних або моральних якостей” [6, 125].

Проблему саморозвитку особистості розглядали вчені ще з античності, але предметом пильного аналізу стала переважно у другій половині ХХ ст. Важливою умовою саморозвитку особистості є внутрішня потреба у його здійсненні та самопізнання себе, тому означений процес вважається керованим, регульованим, організованим самою особистістю. Зовнішніми факторами саморозвитку особистості є впливи середовища та цілеспрямоване виховання. Саморозвиток здійснюється у стихійних і усвідомлених формах. У неусвідомлених, стихійних формах

саморозвиток відбувається, коли індивід не ставить за мету змінити себе зусиллями (імітація, стихійна адаптація, гра), в усвідомлених (самовиховання, самоосвіта, самостворення, самовдосконалення) особистість виступає одночасно як суб'єкт цілеспрямованої діяльності, так і об'єкт, який необхідно змінити за допомогою цієї діяльності. Отже, "процес саморозвитку не має меж, як немає меж досконалості людини" [7, 368].

Професійний розвиток і саморозвиток особистості є об'єктом дослідження багатьох психологів та педагогів і визначаються як процес набуття та вдосконалення професійно-особистісних якостей, професійних знань, вмінь та навичок. Питання професійного розвитку та саморозвитку вчителя розглядалися у працях багатьох дослідників і визначається як процес, що передбачає підвищення суб'єктного компонента особистості майбутнього фахівця у процесі його саморозвитку. Порівнюючи поняття "розвиток" і "саморозвиток", можна з певністю сказати, що розвиток проходить поступово під впливом інших людей (батьків, учителів, викладачів тощо) і відбувається на основі досягнення цілей, поставлених іншою особою, а процес саморозвитку здійснюється відповідно до власних задумів, переконань, прагнень і цілей самої особистості.

В. Фрицюк визначає саморозвиток особистості як "цілеспрямовану, систематичну, високоорганізовану й творчу діяльність, процес цілеспрямованої творчої зміни особистістю власних духовно-ціннісних, морально-етичних, діяльнісно-практичних, чуттєвих, інтелектуальних, характерологічних особливостей для найбільш успішного досягнення своїх життєвих цілей і більш ефективного виконання свого людського, соціального призначення". При цьому науковець професійний саморозвиток розуміє як "свідому діяльність людини, спрямовану на повну самореалізацію себе як особистості в тій соціальній сфері, яку визначає її професія" [8, 27].

В. Піддячий стверджує, що "професійний саморозвиток майбутнього педагога – це процес еволюційних та революційних якісних психофізіологічних змін майбутнього педагога, які характеризуються ускладненням, удосконаленням, оновленням структури його професійних якостей через цілеспрямовану самоосвітню та самовиховну діяльність, характерними ознаками якої є автономність, набуття досвіду, спрямованість на себе, другорядність стороннього впливу" [4, 272–281]. Н. Чорна розглядає професійний саморозвиток майбутніх учителів мистецьких спеціальностей як "безперервний, цілеспрямований процес особистісного та професійного зростання, спрямований на підвищення рівня власної професійної компетенції шляхом удосконалення професійно значущих якостей, умінь і навичок та реалізації творчих здібностей відповідно до соціальних

вимог з метою досягнення значних результатів у майбутній професійній діяльності" [9, 14].

Однією з основ професійного саморозвитку майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в умовах вищого освітнього закладу є формування позитивної мотивації навчальної діяльності. З цього приводу науковці зазначають, що наявність суб'єктивної складової (формування внутрішньої мотивації, потреби саморозвитку як фахівця, саморефлексію) впливає на успішність досліджуваного процесу. Так, у теорії Д. Макклелланда, мотивацією професійного саморозвитку майбутнього вчителя визначено такі потреби: досягнення успіху (проявляється у прагненні до більш досконалої навчальної роботи з метою підвищення її ефективності); владі (проявляється в несвідомому прагненні впливати на поведінку інших, брати відповідальність за їхні дії); приналежності (виявляється у несвідомому прагненні до близьких зв'язків і дружніх стосунків із колегами по групі, отриманні від них підтримки); уникненні (проявляється через страх перед невдачею, відверненням, неприйняттям). За свідченням науковця, ці потреби у виникають упродовж життя особистості на основі набутого досвіду. Згідно з дослідженням П. Сірса про мотиви професійного саморозвитку майбутнього вчителя на естетичних засадах, можна окреслити такі внутрішні вимоги: прагнення досягти бажаного рівня професійної майстерності; прагнення викликати до себе увагу; прагнення відчувати зв'язок із групою, у якій навчається чи працює реципієнт (відданість їй); внутрішній інтерес або цікавість; отримання насолоди від праці; уникнення неприємностей та тривоги; авторитаризм; прагнення до суперництва; прагнення до влади; дотримання загальних правил; прагнення до задоволення, веселого настрою; прагнення до дружньої взаємодії; прагнення отримати визнання; самооцінка [3]. М. Бушканець зауважує, що мотивами професійного саморозвитку є: усвідомлення громадського обов'язку; колективістські устремління; задоволення від процесу діяльності; прагнення до захопчень і нагород; прагнення звертати на себе увагу; прагнення керувати; бажання наслідувати інших; прагнення до самовиховання. В. Моргуна розглядає мотиви професійного саморозвитку майбутнього педагога на естетичних засадах як "потребу в праці; потребу в спілкуванні; потребу в грі; потребу в самовдосконаленні" [5, 138–143].

Отже, до основних мотивів процесу саморозвитку майбутнього вчителя образотворчого мистецтва можна віднести: поведінку, самооцінку, особливості професійної діяльності, бажання постійно творити, служіння іншим.

Самостійна робота займає важливе місце у фаховій підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва. З цього приводу В. Ковальчук окреслює

комплекс взаємопов'язаних педагогічних умов професійного саморозвитку у процесі підготовки майбутнього фахівця, а саме: 1) орієнтація процесу навчання на формування спрямованості майбутнього спеціаліста на самоактуалізацію та самодетермінацію в майбутній професійній діяльності; 2) збагачення змісту навчання системою понять і концепцій, що орієнтують майбутніх фахівців на рефлексію, самопроєктування, самонавчання, самоорганізацію, саморозвиток у сфері професійно значимих якостей особистості [2, 14]. Науковець поділяє процес професійного саморозвитку майбутнього фахівця на три етапи:

I етап передбачає розвиток початкового недиференційованого інтересу до певного виду діяльності, головного для формування професійної мотивації (використання бесід, дискусій, аналізу конкретних ситуацій);

II етап передбачає формування позитивних професійних ціннісних орієнтацій, які дають змогу побудувати у свідомості студента ідеальну модель майбутньої фахової діяльності, яка служить еталоном у професійному саморозвитку;

III етап передбачає активне формування професійних умінь, необхідних для практичної діяльності. Воно здійснюється під час розроблення та реалізації навчальних проєктів у змодельованих та реальних умовах конкретних ситуацій і вимагає від студентів самостійності, ініціативності, творчого підходу, наполегливості тощо [2, 14].

Проаналізувавши науково-методичну літературу з досліджуваного феномену можемо визначити науково-методологічні підходи, а саме:

– *Аксіологічний підхід* передбачає ціннісно-орієнтаційне змістове наповнення форм і методів освітнього процесу на саморозвиток майбутнього учителя образотворчого мистецтва. Означений підхід орієнтує мотиваційну спрямованість студентів до саморозвитку, вагомим підґрунтям якої є система загальнолюдських цінностей, ціннісне ставлення до творів образотворчого мистецтва. Визначений аксіологічний підхід передбачає формування професійних якостей та практичних навичок, що сприяють саморегуляції, самоорганізації, самореалізації й саморозвитку майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

– *Суб'єктно-особистісний підхід*, який забезпечує у майбутнього вчителя образотворчого мистецтва здатність до самостійної інноваційної діяльності. Реалізація такого підходу потребує розроблення комплексної програми професійного саморозвитку, яка забезпечуватиме розвиток творчої особистості як суб'єкта інноваційної діяльності. Впровадження суб'єктно-особистісного підходу в освітній процес передбачає вивчення навчального матеріалу, що дозволяє зводити особистісний досвід студентів у відповідність до змісту навчання і тим самим активувати їх до саморозвитку.

– *Креативно-рефлексивний підхід*, що є провідним у започаткованому дослідженні, спрямовує майбутніх учителів образотворчого мистецтва до самоконтролю, до самопізнання і самооцінки. Підкреслимо, що рефлексія пов'язана з усвідомленням людини як цілісної особистості, яка розвиває і реалізує власну індивідуальність. Сутнісними ознаками креативно-рефлексивного підходу є самостпостереження, що впливає на свідомість особистості: відтворення у мовленні, думках та бажаннях, інтелектуальних й емоційних почуттях, ставлення особистості до себе і до навколишнього світу, визначає специфіку майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до усвідомлення власної діяльності, до саморозвитку в ній.

– *Творчо-діяльнісний підхід* забезпечує здатність майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до оволодіння інноваційними формами, методами, до трансформації їх у кожній конкретній педагогічній ситуації. Означений підхід ґрунтується на визначенні творчої діяльності як основної, вирішальної умови саморозвитку особистості і передбачає внутрішні передумови до професійного саморозвитку майбутнього вчителя образотворчого мистецтва та пов'язаний з піднесенням пізнавальної активності студентів, їх самостійності в художньо-творчій діяльності, що впливає на емпатійність, гнучкість означеного процесу.

Отже, впровадження науково-методологічних підходів у навчальний процес професійного саморозвитку майбутнього вчителя образотворчого мистецтва треба застосовувати ціннісні знання й вміння, сучасні форми і методи, інформаційно-комунікативні технології, що передбачає ефективність і якість досліджуваного феномену, впливаючи на формування творчої особистості.

**Висновки і перспективи подальших наукових розвідок.** Узагальнюючи вищесказане можемо стверджувати, що процес професійного саморозвитку майбутнього вчителя образотворчого мистецтва є важливою умовою функціонування вищої освіти та надає перспективи розвитку української освітньої системи.

Перспективу подальшого дослідження означеної проблеми вбачаємо у визначенні педагогічних умов у процесі професійного саморозвитку майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Саморозвиток і процес самореалізації особистості. *Методист*. 2015. № 11 (47). С. 18–26.
2. Ковальчук В.А. Професійний саморозвиток майбутнього фахівця: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 204 с.
3. Кузікова С.Б. Психологія саморозвитку: навч. посібник. Сум. держ. пед. ун-т ім. А.С.Макаренка. Суми: МакДен, 2011. 149 с.
4. Піддячий В.М. Обґрунтування сутності професійного саморозвитку майбутнього педагога. *Проблеми та*

перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць. Харків : НТУ "ХПІ", 2015. Вип. 43 (47). С. 271–280.

5. Піддячий В.М. Естетичне почуття в контексті стосунків між викладачем та студентом. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія № 5, Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ, 2012. Вип. 35. С. 138–143.

6. Северіна Т.М. Ціннісна детермінація особистісного самовдосконалення студентів у навчально-виховному процесі вищих педагогічних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Державний педагогічний університет П. Тичини. Умань. 2012. 225 с.

7. Сучасний психолого-педагогічний словник / ред. О.І. Шапран. Переяслав-Хмельницький. 2016. 473 с.

8. Фрицюк В. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2017. 40 с.

9. Чорна Н. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2016. 21 с.

10. Я – концепція академіка Неллі Ничкало у вимірі професійного розвитку особистості: зб. наук. праць. Національна академія педагогічних наук України. Київ, 2014. С. 176.

#### REFERENCES

1. Bekh, I. (2015). Samorozvytok i protses samorealizatsiyi osobystosti [Self-development and the process of self-realization of the individual]. *Methodist*. No. 11 (47). pp. 18–26. [in Ukrainian].

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

3. Kuzikova, S. (2011). Psykholohiya samorozvytku [Psychology of self-development: teaching]. Sumy, 149 p. [in Ukrainian].

4. Pidyyachy, V. (2015). Obgruntuvannya sutnosti profesiynoho samorozvytku maybutnoho pedahoha [Justification of

the essence of professional self-development of the future teacher]. *Problems and prospects of the formation of the national humanitarian and technical elite: coll. of science works*. Kharkiv, issue 43 (47). pp. 271–280. [in Ukrainian].

5. Pidyyachy, V. (2012). Estetychne pochuttya v konteksti stosunkiv mizh vykladachem ta studentom [Aesthetic feeling in the context of the relationship between the teacher and the student]. *Scientific journal of the National Ped. Univ. named after M.P. Drahomanova. Series 5, Pedagogical sciences: realities and prospects*. Kyiv, Vol. 35. pp. 138–143. [in Ukrainian].

6. Severina, T. (2012). Tsinnisna determinatsiya osobystisnoho samovdoskonallynya studentiv u navchalno-vykhovnomu protsesi vshchychkh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv [Valuable determination of personal self-improvement of students in the educational process of higher pedagogical educational institutions]. *Candidate's thesis*. Uman, 225 p. [in Ukrainian].

7. Suchasnyy psykholoho-pedahohichnyy slovnyk [Modern psychological and pedagogical dictionary]. (Ed.), O.I. Shapran. Pereyaslav-Khmelnytskyi. 2016. 473 p. [in Ukrainian].

8. Frytsyuk, V. (2017). Teoretychni ta metodychni zasady pidhotovky maybutnykh pedahohiv do bezperervnoho profesiynoho samorozvytku [Theoretical and methodological principles of training future teachers for continuous professional self-development]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Vinnytsia, 40 p. [in Ukrainian].

9. Chorna, N. (2016). Formuvannya hotovnosti do profesiynoho samorozvytku maybutnykh uchyteliv mystetskykh spetsialnostey [Formation of readiness for professional self-development of future teachers of art specialties]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Vinnytsia, 21 p. [in Ukrainian].

10. Ya – kontseptsiya akademika Nelli Nychkalo u vymiri profesiynoho rozvytku osobystost [I am the concept of academician Nellie Nychkalo in the dimension of professional development of the individual]. Coll. of science works National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Kyiv, 2014. p. 176. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 11.01.2023



“Гарна картина рівноцінна гарному вчинку”.

Вінсент Ван Гог  
нідерландський художник

“Пишу може передати тільки живопис”.

Гюстав Моро  
французький художник

“Науку може всякий вивчити – один з великою, інший з меншою працею. Але від мистецтва отримує кожен стільки, скільки він сам в змозі дати”.

Артур Шопенгауер  
німецький філософ

“Будь-яке шире задоволення витонченим є саме по собі джерело моральної краси”.

Костянтин Ушинський  
український педагог



## ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНО-МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ (КОНСТАТУВАЛЬНИЙ ЕТАП)

УДК 316.613.4-047.37:378:373.2.011.3-051(045)  
DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.273187>

**Оксана Попович**, кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри дошкільної та спеціальної освіти  
Мукачівського державного університету

### ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНО-МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ (КОНСТАТУВАЛЬНИЙ ЕТАП)

У статті представлено дослідження емоційно-мотиваційного компонента підготовки майбутніх вихователів дітей раннього віку. Здійснено систематизацію та системний опис поняття “професійний габітус”, що уможливило обґрунтування центрального аспекта формування досвіду здобувачів вищої освіти, їх розвиток відповідно до вимог спеціальності, яку здобувають. У межах дослідження звернено увагу на той факт, що підготовка майбутніх вихователів повинна бути спрямована на формування, розвиток і збагачення культурного потенціалу (інтелектуального, психологічного й соціального капіталу). Доведена важливість емоційно-мотиваційного компонента готовності майбутнього вихователя до роботи з дітьми раннього віку.

**Ключові слова:** майбутні вихователі закладу дошкільної освіти; діти раннього віку; готовність майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку; професійний габітус; культурний капітал; інтелектуальний капітал; психологічний капітал; соціальний капітал; емоційний капітал.

**Рис. 1. Літ. 19.**

**Oksana Popovych, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor,**  
Associate Professor of the Preschool and Special Education Department  
Mukachevo State University

### THE RESEARCHES OF THE EMOTIONAL AND MOTIVATIONAL COMPONENT OF TRAINING OF FUTURE EDUCATORS OF CHILDREN OF EARLY AGE (THE ASCERTAINING STAGE)

In the conditions of searching for effective training of future educators, research on its components is being intensified rapidly, because a person is shaped by social environment, environment and living conditions. This allows us to assert that the basis of future professional activity is the professional habitus, the conceptual tools of which can be defined as elements of social, cultural, professional capital, experience and aspirations.

The article is aimed at systematizing and systematically describing the concept “professional habitus” in order to explain the central aspect of shaping the experience of higher education students, their development in accordance with the requirements of the specialty they are studying.

The study has drawn attention to the fact that the training of future educators should be aimed at the formation, development and enrichment of cultural potential (intellectual, psychological and social capital). The importance of the emotional and motivational component of the future educator's readiness to work with young children has been proved, as it involves the presence of a holistic system of ideas about the future teaching profession, a positive attitude towards the profession; the formation of emotional stability – an integrative quality of a person characterized by the interaction of emotional, volitional, intellectual and motivational components of mental activity that ensure the optimal successful achievement of the goal of activity in a difficult emotional environment.

**Keywords:** future preschool educators; early age children; readiness of future educators to work with early age children; professional habitus; cultural capital; intellectual capital; psychological capital; social capital; emotional capital.

**П**остановка проблеми. У дослідженнях сучасних зарубіжних авторів все частіше використовується термін “габітус” для позначення місця та призначення особистості в суспільстві. На думку П'єра Бурдьйо (Pierre Bourdieu [Bourdieu]), людину формує соціальне оточення, середовище та умови життя. Саме від габітусу залежить міра амбіцій, здатність повірити у свої сили та відстояти свою позицію.

Елементи соціального, культурного та професійного капіталу, досвіду і прагнень можуть бути одночасно нечіткими та несвідомими – елементами, які називають професійним габітусом. Ці концептуальні інструменти висвітлюють, як емоційний досвід співробітників, який переплітається з цін-

ностями та переконаннями, минулим / справжнім досвідом навчання, має місце в реальних та уявних стосунках.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Феномен “професійна культура” є міждисциплінарним поняттям, яке привертає увагу науковців різних галузей знань: педагогів, психологів, філософів, менеджерів, соціологів, культурологів та ін. У контексті нашого наукового пошуку значну цінність становлять праці вітчизняних науковців Н. Лавриченко, К. Пилипенко, О. Шевчишена, які вивчали аспекти формування емоційної стійкості як важливої якості майбутнього педагога. Іноземні науковці Y. Andrew, R. Bar-On, Y. Bi, X. Ye, P. Bourdieu, H. Colley, P.O. Erixon, D. Goleman, H. Colley, D. James, K. Diment

та інші розкривають взаємозв'язок емоційної стійкості з емоційною працею, психологічним та емоційним капіталом людини.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні вагомості емоційно-мотиваційного компонента в процесі професійної підготовки майбутніх вихователів дітей раннього віку.

**Виклад основного матеріалу.** Кайлі Рудік та співавтори дослідження С. Kyle Rudick, F.I. Quiñones Valdivia, L. Hudachek, J. Specker, & A.K. Goodboy [18] розвивають поняття “професійний габітус”, щоб пояснити центральний аспект досвіду здобувачів вищої освіти, оскільки вони повинні орієнтуватися на певний набір диспозицій – як ідеалізованих, так і свідомих. Схильність до фаху, яка пов'язана зі статтю, сімейним становищем і конкретним становищем в навчальній аудиторії, необхідна, але недостатня для ефективного навчання. Професійний габітус, на думку дослідників, зміцнює та розвиває їх відповідно до вимог спеціальності, яку студенти здобувають. Професійний габітус передбачає розвиток не тільки “почуття” того, як бути, але й “чутливості”: необхідних почуттів і моральності, здатності до емоційної праці.

Так, Р.О. Егіхон та І. Егіхон Агтеман [10] зазначають, що є сенс використовувати поняття “професійний габітус”, щоб наголосити на розвитку ідентичності студентів у межах різних професійних культур (догляд за дітьми, медичні дослідження). Студентське “навчання як становлення” охоплює також гендерні стереотипи, сприйнятливість до почуттів та вдач, *здатність до емоційної праці*. Автори розуміють “габітус” у цьому контексті як норми чи соціальний порядок, які мають тенденцію контролювати та спрямовувати мислення і поведінку людей. Габітус, зі свого боку, породжує владні відносини, які культурно та символічно оновлюються у взаємодії між здатністю індивіда діяти незалежно (“агентність”) і структурами конкретного контексту.

П'єр Бурдьйо [8] також увів до наукового обігу термін “капітал”, розширивши розуміння, описуючи його, як перевагу такого роду, коли капітал розглядається як прибуток (або збиток), який людина може використовувати або накопичувати впродовж усього життя. На його думку, цей капітал може бути інтерпретований як рівень влади між людьми в тому сенсі, що, наприклад, більш високий рівень знань (культурний капітал) може забезпечити переваги перед іншими, особливо з урахуванням того, що процеси можуть змінюватися з часом. Дослідник визначив, що *люди володіють трьома видами капіталу*: перший – *інтелектуальний* (знання, уміння, навички, власний досвід; його формують, розвивають і збагачують освіта і книги), другий (є більш важливим) – *психологічний*, а третій – *соціальний* (система віри у власну діяльність, що професійна праця має сенс тощо). Існує професійний простір, у

якому індивід може експлуатувати свій соціальний, професійний і культурний капітал. Учений також визначав *соціальний капітал як накопичені фактичні або віртуальні ресурси*, надбані окремими особами або групами завдяки володінню більш-менш інституціолізованими відносинами взаємного знайомства і визнання. Отже, соціальний капітал пов'язано із соціальними зв'язками, які особистість може використовувати для просування себе, своїх ідей тощо.

У дослідженні К.С. Фу (C.S. Fu) [11] взяла участь 385 вихователів закладів дошкільної освіти. Взаємозв'язок між їхньою емоційною працею, залученням до роботи та психологічним капіталом вивчався за допомогою ієрархічного регресійного аналізу. Крім того, було досліджено, чи опосередковує психологічний капітал вплив на залучення до роботи. Результати показують, що високий психологічний капітал полегшує емоційне навантаження вихователів. Більше того, “самоефективність” та “оптимізм” пом'якшували потребу у психологічному задоволенні працею у вихователів закладів дошкільної освіти. Крім того, “оптимізм” опосередковував вплив на взаємозв'язок між емоційною працею та професійною залученістю вихователів закладів дошкільної освіти.

Дослідниця Ярроу Андрю (Y. Andrew) [5] розглядає емоційний капітал як ресурс для персоналу в службах догляду за дітьми в Австралії. Результати її дослідження засвідчують, що *інвестування в емоційний капітал є ключем до довгострокової прихильності та готовності* зі сторони вихователя до діяльності з догляду за дітьми та має оцінюватися відповідним чином.

*Готовність майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку* розглядається нами як стійка характеристика особистості, цілісний комплекс, який поєднує емоційні, мотиваційні, когнітивні та діяльнісні компоненти узгоджені зі змістом і умовами тієї професійної діяльності, яку опановує майбутній педагог. Розглянемо докладно один із компонентів готовності майбутнього вихователя до роботи з дітьми раннього віку, а саме емоційно-мотиваційний.

*Емоційно-мотиваційний компонент* передбачає у майбутніх вихователів дітей раннього віку наявність: почуття натхнення, відповідальності, упевненості у власному успіху, мотивації, мети та зацікавленості до навчальної діяльності, цілісної системи уявлень про майбутню педагогічну професію, позитивну установку на професію. *Мотиваційний компонент* готовності характеризується наявністю зацікавленості у педагогічній діяльності, потребою успішно та якісно виконати пропонуване завдання, прагненням досягти успіху в навчанні та презентувати себе з кращої сторони.

Мотиваційний компонент охоплює внутрішню (зорієнтована на процес пізнання та його результат)

## ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНО-МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ (КОНСТАТУВАЛЬНИЙ ЕТАП)

та зовнішню (уникнення невдач, отримати похвалу, визнання, нагороду тощо) мотивацію здобувачів освіти.

*Ознакою сформованості емоційно-мотиваційного компонента* виступає сформованість налаштування на досягнення професійної мети, психологічні механізми налаштування на діяльність. На формування цього компонента впливають суб'єктивні характеристики емоційної сфери особистості майбутнього вихователя, адаптованість до освітнього процесу тощо.

В останні десятиліття емоціям як майбутніх педагогів, так і тих, хто вже працює в закладах дошкільної освіти, приділяється дедалі більше уваги в освітніх і наукових колах. Проте тема емоцій під час виконання професійних обов'язків педагогом на робочому місці починає привертати дедалі більшу увагу дослідників, ніж студентської молоді. Вивчення особливостей праці вихователя, що вимагає значної *емоційної напруги* (далі використовуємо сталий європейський термін – “*емоційна праця*”), спрямовано на усунення стресу, який пов'язано з емоціями, тому що професійна роль вихователя вимагає демонстрації дітям, батькам, колегам певних емоцій. Тим не менше, дослідник А.А. Грандей (А.А. Grandey) [14] стверджує, що ще не було всеосяжного дослідження, яке мало бути підґрунтям для керівництва цією роботою, а попередні дослідження часто розходилися в думках щодо визначення та практичного застосування емоційної праці. Автор запропонував *регуляцію емоцій розглядати як керівну теорію розуміння механізмів емоційної праці*.

Найважливішим чинником впливу та взаємодії в освітньому процесі з дітьми раннього віку є *емоційність вихователя*. Від емоційності дорослого, який перебуває поруч із малюками, залежить успіх емоційного впливу, який спонукає дітей до дій, активізує їх активність та діяльність.

Однією з професійних якостей майбутнього вихователя дітей раннього віку є *емоційна стійкість* [2; 4]. Ця якість необхідна для збереження його психологічного та психічного здоров'я, профілактики емоційного виснаження. За наявності значної кількості різноманітних підходів до тлумачення терміна “емоційна стійкість”, К. Пилипенко зазначає, що загалом йдеться про здатність індивіда протистояти тим емоціогенним подразникам, які можуть негативно впливати на перебіг діяльності, та зберегти власну працездатність [3].

Аналіз літератури з цієї проблематики уможливив авторці визначити зміст терміна “емоційна стійкість”: “Інтегративна якість особистості, що характеризується такою взаємодією емоційних, вольових, інтелектуальних і мотиваційних компонентів психічної діяльності індивідуума, які забезпечують оптимальне успішне досягнення мети діяльності у складній емоційній обстановці” [2, 17].

Дотичним до завдань нашої наукової роботи є внесок Х. Коллі (Н. Colley) [15], яка досліджувала ступінь емоційної взаємодії майбутніх фахівців з раннього розвитку (медичні сестри груп раннього віку) та дітьми, які перебувають під їхньою опікою. Шляхом дослідження культур навчання додаткової освіти автор розглядає, як майбутні медсестри ясел спочатку навчаються використовувати емоції у своїй роботі (упродовж їхнього дворічного курсу навчання). Аналізуючи навчальні програми, а також соціальні практики навчання, автор показує, як гендерне та класове позиціонування поєднується з професійною освітою та навчанням для створення імперативів про “правильні” емоції у догляді за дітьми. Х. Коллі порівнює теорії емоційного капіталу та емоційної праці і передбачає, що потрібне соціальне, а не індивідуальне розуміння того, як почуття змушують працювати. Дослідниця дійшла висновку, що емоційна праця несе витрати няньки не тому, що діти “споживають” її емоційні ресурси, а тому, що її емоційна робоча сила контролюється й експлуатується роботодавцями (у нашому випадку – це директор ЗДО, старший вихователь-методист, батьки, громадські організації та ін.).

Термін “емоційна праця” (іноді “емоційна робота”) було відкрито Д. Маккензі (J.L. Mackenzie) [17] для різних інтерпретацій і педагогічних досліджень. Системний огляд літератури здійснено Д. Джеунг, К. Кім та С. Чанг (D.Y. Jeung, C. Kim, & S.J. Chang) [16] для вивчення зв'язку між емоційною працею та вигоранням, а також для вивчення ролі особистості у цих відносинах. Результати цього огляду доводять, що *емоційна праця є професійним стресором для педагогів*, що призводить до вигорання. Подальше вивчення особистісних якостей вихователів дітей раннього віку необхідне для розуміння взаємозв'язку між емоційною працею і наслідками здоров'я, як-от: *емоційне вигорання, психологічний дистрес і депресія*. Отже, вихователі закладів дошкільної освіти можуть легко втомлюватись та зношуватись, що також відомо як “професійне вигорання”, у відповідь на довготривалі професійні стреси під час міжособистісної взаємодії. Професійне вигорання вихователів закладів освіти може охоплювати такі компоненти: *емоційне виснаження*, редукцію професійних досягнень і деперсоналізацію. Емоційне виснаження як наслідок перевтоми, трапляється у будь-якій професії, проте педагогічна – одна з найуразливіших.

У дослідженнях (Д. Джеунг, К. Кім та С. Чанг) [16] також вивчався вплив психологічного капіталу на емоційне вигорання на роботі. Результати показали, що у педагогів є дві стратегії емоційної праці (глибокий вплив і вираження природних емоцій), що негативно корелюють з психологічним капіталом і позитивно корелюють з вигоранням на роботі. Психологічний капітал може значно опосередку-

вати та пом'якшувати вплив емоційних трудових стратегій на вигорання на роботі. *Емоційне виснаження* є серйозною проблемою професійного здоров'я, з якою стикаються педагоги, воно серйозно впливає на їхнє психічне та психологічне здоров'я.

Так, Я. Бі та Х. Є. (Y. Bi & X. Ye) [7] досліджували чинники, що впливають на емоційне виснаження (N = 815 випробуваних). Було виявлено, що уважність та емоційне виснаження мають негативну кореляцію; опосередковувальна роль психологічного капіталу між рисою уважності та емоційною виснаженістю незначна; значуща опосередкована роль є у залученні до роботи між уважністю та емоційним виснаженням. Автори дослідження встановили значний ланцюговий опосередковувальний ефект психологічного капіталу і залучення до роботи між уважністю та емоційним виснаженням.

Дослідження Р. Тостена та М. Торпака (R. Tosteen & M. Torpak) [19] було спрямовано на вивчення впливу компетенцій психологічного капіталу педагогів на їхні емоційні трудові компетенції (N = 266 респондентів). Результати показують, що педагоги мають високий рівень позитивного психологічного капіталу (всі виміри самоефективності, оптимізму, довіри, екстраверсії та надії) і, хоча він відносно низький порівняно з компетенціями психологічного капіталу, вони часто демонструють емоційну трудову поведінку. Виявлено також, що наявність у педагогів PsyCap-компетенцій впливає на їхню схильність до прояву емоційно-трудової поведінки. Результати аналізованих досліджень необхідні нам для усвідомлення важливості розробки програм навчання майбутніх вихователів управління стресом і зменшення несприятливих наслідків емоційної праці.

М'які навички, або *soft skills*, належать до категорії надпрофесійних. Набуття майбутнім вихователем дітей раннього віку м'яких навичок перехреснується та перебуває у взаємозв'язку з соціально-емоційним інтелектом. Для того, хто обирає професію вихователя закладу дошкільної освіти, є значущим рівень власного розвитку саме емоційного інтелекту.

У дослідженні ми будемо користуватися визначенням емоційного інтелекту, яке запропоновано Деніелом Гоулманом (D. Goleman) [13], а саме: "здатність людини тлумачити власні емоції та емоції оточуючих для того, щоб використати отриману інформацію для реалізації власної мети" [13, 19]. Надаючи в своїй роботі конкретні рекомендації щодо опанування емоційним інтелектом, вчений стверджує, що коефіцієнт EQ як емоційний показник інтелекту у порівнянні з коефіцієнтом інтелектуальності IQ є більш значущим, оскільки уміння ідентифікувати і регулювати власні емоції та розуміти емоції інших є більш точним показником інтелекту, ніж здатність логічно мислити. Д. Гоулман стверджує, що "емоційний інтелект, можливо, значною

мірою набувається, і він продовжує розвиватися в міру того, як ми йдемо по життю та вчимося на власному досвіді – наша компетентність у цьому питанні може продовжувати зростати" [13, 20].

У 1985 р. Реуве Бар-Он (Bar-Onar) увів до наукового обігу термін "коефіцієнт емоційності" та запропонував новий тест (EQ-I) з метою його вимірювання за аналогією з коефіцієнтом інтелектуальності IQ. Змішаною моделлю емоційного інтелекту є модель, яка теж розроблена Р. Бар-Оном [6], що охоплює 15 взаємопов'язаних емоційних і соціальних компетенцій. Ці компетенції згруповано за п'ятьма основними факторами і вимірюються за допомогою опитувальника емоційного коефіцієнта Бар-Он (EQ-i). EQ-i містить 133 пункти у формі коротких пропозицій і використовує п'ятибальну шкалу Ренсіса Лайкерта (R. Likert), відповідно до якої учасники відповідають за шкалою від "дуже рідко чи неправильно про мене" (1) до "дуже часто правильно про мене чи правильно про мене" (5). Результати можуть бути перетворені на оцінку EQ за кожним із п'яти факторів і кожним із 15 підфакторів. Із поміж факторів та підфакторів Бар-Он EQ-i є такі: управляти власними емоціями, тримати їх під контролем; розпізнавати, усвідомлювати й виражати емоції, почуття; розуміти, що відчувають інші люди й підтримувати з ними стосунки тощо.

З метою з'ясування готовності майбутніх вихователів розвивати власний соціально-емоційний інтелект, нами було проведено опитування серед третьокурсників. За допомогою Google-форми, розробленої на кафедрі педагогіки та психології Київського університету імені Бориса Грінченка, було використано тематичний блок "Соціально-емоційний інтелект" [1, 63]. Ми адаптували опитувальник до завдань нашого дослідження, сформулювавши запитання у такий спосіб: На вашу думку, соціально-емоційний інтелект потрібно розвивати для того, щоб: (оберіть 5 пунктів із 10-ти): 1. Керувати власними емоціями. 2. Розуміти емоції інших людей. 3. Розуміти емоції вихованців, з якими я буду працювати. 4. Розвивати комунікативні здібності. 5. Виявляти емпатію до дітей та дорослих. 6. Підвищувати мотивацію до навчання і майбутньої роботи з дітьми раннього та дошкільного віку. 7. Досягати комунікативних цілей у професійних ситуаціях. 8. Конструктивно врегулювати конфлікти з колегами або батьками вихованців. 9. Підтримувати психічне і психологічне здоров'я: власне, вихованців та інших людей. 10. Мати багато друзів.

Аналіз результатів анкети засвідчив, що 89,8 % респондентів висловилися за опцію "розуміти емоції вихованців, з якими я буду працювати" (3 опція); 88,7 % обрали опцію (2) – "розуміти емоції інших людей"; 85,7 % – "керувати власними емоціями" (1); 83,6 % – "виявляти емпатію до дітей та дорослих" (5); опція (9) "підтримувати психічне і психоло-



## ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНО-МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ (КОНСТАТУВАЛЬНИЙ ЕТАП)

гічне здоров'я: власне, вихованців та інших людей" посіла п'яте місце під час вибору – 81,6 % респондентів. Ще п'ять опцій мали рейтинг від 65 % до 51,5 %. Отже, майбутні вихователі дітей раннього

віку виявили високий рівень розуміння значення соціально-емоційного інтелекту для соціальної взаємодії з малюками та іншими людьми.

Отримані результати унаочнено на рис. 1.



Рис. 1. Результати опитування майбутніх вихователів дітей раннього віку: тематичний блок "Соціально-емоційний інтелект"

Нами також проведено діагностику домінантної емоційної модальності у вихователів, які мають стаж педагогічної роботи понад 10 років. Під модальністю розуміється кожен із різноманітних каналів, що вважаються чутливими до емоцій (тобто фізіологічні показники, голосові невербальні показники, вирази обличчя, поза та жести, а також вербальний зміст). Було використано опитувальник "Емоційні модальності (чутливості) педагогів закладу дошкільної освіти" (автор – Л. Рабинович у модифікації Т. Сиріца, адаптовано О. Попович). Адаптований опитувальник містив 42 запитання. Педагоги ЗДО обирали один з чотирьох запропонованих варіантів відповіді "безумовно, так", "можливо, так", "можливо, ні", "безумовно, ні". Вибірка складала  $N = 57$  респонденток. Середні показники досліджуваних станів дали підставу нам зробити висновки про домінування тієї чи тієї емоційної модальності у вихователів закладів дошкільної освіти.

Відповідно до кількості балів, які зазначено в опитувальнику, емоції розміщалися у ранговій послідовності від домінантної до вираженої мінімально. Формули індивідуальної модальної структури емоційності було складено за початковими літерами назв емоцій (гнів, печаль, радість, страх, печаль), а саме: ГПРС, ППРС, РГПС тощо. Отже, ми одержали кількісне співвідношення домінантних емоцій. Виходячи з чотирикомпонентної структури емоційності (типу ГПРС), кожний компонент було оцінено за 4-бальною шалюю. Домінування емоцій у модальній структурі емоційності вихователів закладів

дошкільної освіти розподілилося так: емоція гніву – 18,0 %; емоція печалі – 12,0 %; емоція радості – 53,0 %; емоція страху – 17,0 %.

Значення емоцій, крім домінантної, будуть прагнути до середнього арифметичного, яке для кожної з інших трьох емоцій, що не займають домінантну позицію, обчислювалося за такою формулою:  $E = (3+2+1):3 = 2$ .

Отже значення "Е" описує передбачуване середнє значення (математичне очікування) кожної емоції, крім домінантної, для всієї вибірки.

Якісний аналіз засвідчив цікаві, іноді неочікувані відповіді. Наведемо найбільш показові відповіді в кількісних показниках.

Так, відповідь на сьоме та дванадцяте запитання: "Чи обурюєтеся ви, якщо батьки дітей не виконують ваші прохання та вимоги?" і "Як часто ви не в змозі стримати свої емоції за негативної поведінки дітей?" (емоція гніву) засвідчила, що 48,0 % респонденток надали відповідь "Безумовно, так", а 52,0 % – "Можливо, так" (однакові відповіді на два запитання). Запитання, які презентовано емоцією печалі (запитання 9 "Чи можна сказати, що ви не вірите в свої педагогічні здібності?"; запитання 20 "Вам буває сумно після невдало проведеного заняття?"), мали однакове кількісне вираження: "Безумовно, так" – 33,3 %; "Можливо, так" – 33,3 %; "Можливо, ні" – 33,3 %.

На запитання "Чи можна сказати, що перед заняттям ви майже завжди відчуваєте себе бадьорою та веселою?" (№ 3), "Ваша робота приносить вам

радість?” (№ 13) відповіді ранжувалися у такий спосіб (емоція *радість*): “Безумовно, так” – 0,0 % (№ 3); 57,1 % (№ 13); “Можливо, так” – 57,1 % (№ 3); 14,3 % (№ 13); “Можливо, ні” – 28,6 % (№ 3); 14,3 % (№ 13); “Безумовно, ні” – 14,3 % (№ 3), 14,3 % (№ 13).

Відповіді на запитання № 21 “Вам властиво почуття задоволеності своєю професією?” були такими: “Безумовно, так” – 28,6 %; “Можливо, так” – 57,1 %; “Можливо, ні” – 14,3 %; “Безумовно, ні” – 0,0 %.

Емоцію суму представлено одинадцятьма запитаннями. Пропонуємо декілька відповідей, які є найбільш показові щодо визначення домінантної модальності. На запитання № 9 “Чи можна сказати, що ви не вірите в свої педагогічні здібності?” було отримано такі відповіді: “Безумовно, так” – 0,0 %; “Можливо, так” – 28,6 %; “Можливо, ні” – 42,9 %; “Безумовно, ні” – 28,6 %. Запитання № 25 “Чи часто невдачі в роботі призводять вас до відчаю?” мало такі відповіді від респонденток: “Безумовно, так” – 28,6 %; “Можливо, так” – 42,9 %; “Можливо, ні” – 14,3 %; “Безумовно, ні” – 14,3 %.

Поділ емоцій на позитивні й негативні визначається відповідністю / невідповідністю очікувань і отриманих результатів (досягнень). Емоційний світ особистості різноманітний, під час своєї роботи вихователі закладів дошкільної освіти, на жаль, відчувають більше негативних валентних емоцій, ніж позитивних. Емоція гніву (роздратування меншою мірою) найчастіше виникає через непорозуміння з боку колег, батьків, конфлікти з навколишніми. Емоція страху (побоювання та почуття провини) розвивається, якщо за вихователем спостерігають керівники закладу, або колеги, тоді педагоги ставлять під сумнів свої професійні здібності. Тренінги, семінари, індивідуальні бесіди та консультації можуть позитивно впливати та бути корисними інструментами, які допоможуть вихователям професійно розвивати професійну ідентичність та емоційність.

**Висновки.** Отже, праця вихователя пов’язана з емоційною напругою, є професійним стресором для майбутніх вихователів дітей раннього віку. Серйозною проблемою їх професійного здоров’я є емоційне виснаження. Для збереження психологічного та психічного здоров’я, профілактики емоційного виснаження майбутнього вихователя дітей раннього віку необхідно формувати у здобувачів важливі професійні особистісні якості. Важливим компонентом підготовки, на думку автора, є емоційно-мотиваційний, адже під час первинної професіоналізації формуються професійні інтереси здобувачів вищої освіти, цінності, емоційна стійкість, а також відбувається формування особистісних якостей, які є властивими, необхідними та важливими саме для цієї фахової спрямованості.

Урахування результатів проведеного дослідження допомогло нам спланувати ефективну систему

підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з дітьми раннього віку.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Лавриченко Н. Проблема соціально-емоційного інтелекту у підготовці педагогів. *Молодь і ринок*. 2022. № 6 (204). С. 60–65.
2. Пилипенко К.В. Формування емоційної стійкості як професійно важливої якості майбутнього практичного психолога: дис. ... канд. психол. наук : спец. : 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія”. Київ, 2010. 160 с.
3. Пилипенко К.В. Емоційна стійкість як професійно важлива якість майбутнього педагога. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2019. Вип. 9. С. 154–159. doi: 10.31812/psychology.v9i0.3723. <https://journal.kdpu.edu.ua/psychology/article/view/3723>
4. Шевчишена О.В. Проблема емоційної стійкості в контексті професійного здоров’я вчителя. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Сер.: Педагогічні та психологічні науки*. 2014. № 4. С. 531–540.
5. Andrew Y. “I’m strong within myself”: gender, class and emotional capital in childcare”. *British Journal of the Sociology of Education*. 2012. pp. 651–668. <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.835711>
6. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*. 2006. № 18 (Suppl). pp. 13–25.
7. Bi Y., & Ye X. The effect of trait mindfulness on teachers’ emotional exhaustion: The chain mediating role of psychological capital and job engagement. *Healthcare (Switzerland)*. 2020. 9 (11). <https://doi.org/10.3390/healthcare9111527>
8. Bourdieu, P. Les rites d’institution, *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 43 (1982). pp. 58–63.
9. Colley H. Learning to Labour with Feeling: Class, Gender and Emotion in Childcare Education and Training. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 2006. Vol. 7 (1). pp. 15–29. <https://doi.org/10.2304/ciec.2006.7.1.15>
10. Erixon P.O. Erixon Arreman I. ECEC Students’ Writing Trajectories: *Academic Discourse and “Professional Habitus”*. 2018. pp. 968–983. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1476403>
11. Fu C.S. The effect of emotional labor on job involvement in preschool teachers: Verifying the mediating effect of psychological capital. *Turkish Online Journal of Educational Technology*. 2015. Vol. 14 (3). pp. 145–156.
12. Geoff T. Don’t we care?: the ethics and emotional labour of early years professionalism. *Early Years*. 2011. Vol. 31:1. pp. 85–95, DOI: 10.1080/09575146.2010.536948
13. Goleman D. Working with emotional intelligence. *New York: Bantam Books*. 1995. 383 p.
14. Grandey A.A. Emotion regulation in the workplace: a new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*. 2020. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.5.1.95>
15. Colley H., James D., Diment K. & Tedder M. Learning as becoming in vocational education and training: class, gender and the role of vocational habitus. *Journal of Vocational Education & Training*. 2003. Vol. 55:4. pp. 471–498, DOI: 10.1080/13636820300200240
16. Jeung D.Y., Kim C. & Chang S.J. Emotional labor and burnout: A review of the literature. *Yonsei Medical Journal. Yonsei University College of Medicine*. 2017. <https://doi.org/10.3349/yjmj.2018.59.2.187>

**ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНО-МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА ПІДГОТОВКИ  
МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ (КОНСТАТУВАЛЬНИЙ ЕТАП)**

17. Mackenzie J.L. The study of alternations in a dialogic Functional Discourse Grammar. In *Pilar Guerrero Medina. Morphosyntactic Alternations in English: Functional and Cognitive Perspectives*. London: Equinox. 2011. pp. 38–61.

18. Kyle Rudick, C., Quiñones Valdivia, F.I., Hudachek, L., Specker, J., & Goodboy, A.K. (2019). A communication and instruction approach to embodied cultural and social capital at a public, 4-year university. *Communication Education*. 2019. Vol. 68(4). pp. 438–459.

19. Tosten R. & Toprak M. Positive psychological capital and emotional labor: A study in educational organizations. *Cogent Education*. 2017. Vol. 4 (1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1301012>

**REFERENCE**

1. Lavrychenko, N. (2022). Problema sotsialno-emotsiynoho intelektu u pidhotovtsi pedahohiv [The problem of social and emotional intellect in teacher training]. *Youth and market*. Vol. 6, pp. 60–65. [in Ukrainian].

2. Pylypenko, K.V. (2010). Formuvannya emotsiynoyi stiykosti yak profesiyno vazhlyvoyi yakosti maybutnoho praktychnoho psykholoha [Formation of emotional stability as a professionally important quality of the future practical psychologist]. *Candidate's thesis*. Kyiv, 160 p. [in Ukrainian].

3. Pylypenko, K.V. (2019). Emotsiyna stiykist yak profesiyno vazhlyva yakist maybutnoho pedahoha [Emotional stability as a professionally important quality of the future teacher]. *Actual problems of psychology in educational institutions*. Vol. 9, pp. 154–159. doi: 10.31812/psychology.v9i0.3723. Available at: <https://journal.kdpu.edu.ua/psychology/article/view/3723> [in Ukrainian].

4. Shevchyshena, O.V. (2014). Problema emotsiynoyi stiykosti v konteksti profesiynoho zdorovya vchytelya [The problem of emotional stability in the context of the teacher's professional health]. *Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Service of Ukraine. Ser.: Pedagogical and psychological sciences*. Vol. 4, pp. 531–540. [in Ukrainian].

5. Andrew Y. (2012). "I'm strong within myself": gender, class and emotional capital in childcare. *British Journal of the Sociology of Education*, pp. 651–668. Available at: <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.835711> [in English].

6. Bar-On R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*. Vol. 18, pp. 13–25. [in English].

7. Bi Y. & Ye X. (2020). The effect of trait mindfulness on teachers' emotional exhaustion: The chain mediating role of psychological capital and job engagement. *Healthcare (Switzerland)*. Vol. 9 (11). Available at: <https://doi.org/10.3390/healthcare9111527> [in English].

8. Bourdieu, P. (1982). Les rites d'institution, *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 43, pp. 58–63. [in French].

9. Colley H. (2006). Learning to Labour with Feeling: Class, Gender and Emotion in Childcare Education and Training. *Contemporary Issues in Early Childhood*. Vol. 7 (1), pp. 15–29. Available at: <https://doi.org/10.2304/ciec.2006.7.1.15> [in English].

10. Erixon, P.O. & Erixon Arreman I. (2018). ECEC Students' Writing Trajectories: Academic Discourse and "Professional Habitus", pp. 968–983. Available at: <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1476403> [in English].

11. Fu, C.S. (2015). The effect of emotional labor on job involvement in preschool teachers: Verifying the mediating effect of psychological capital. *Turkish Online Journal of Educational Technology*. Vol. 14 (3), pp. 145–156. [in English].

12. Geoff, T. (2011). Don't we care?: the ethics and emotional labour of early years professionalism. *Early Years*. Vol. 31:1, pp. 85–95, Available at: DOI: 10.1080/09575146.2010.536948 [in English].

13. Goleman, D. (1995). Working with emotional intelligence. New York: Bantam Books, 383 p. [in English].

14. Grandey, A.A. (2020). Emotion regulation in the workplace: a new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*. Available at: <https://doi.org/10.1037/1076-8998.5.1.95> [in English].

15. Colley, H., James, D., Diment, K. & Tedder, M. (2003). Learning as becoming in vocational education and training: class, gender and the role of vocational habitus. *Journal of Vocational Education & Training*. Vol. 55:4, pp. 471–498, Available at: DOI: 10.1080/13636820300200240 [in English].

16. Jeung, D.Y., Kim, C. & Chang, S.J. (2017). Emotional labor and burnout: A review of the literature. *Yonsei Medical Journal*. Yonsei University College of Medicine. Available at: <https://doi.org/10.3349/ymj.2018.59.2.187> [in English].

17. Mackenzie, J.L. (2011). The study of alternations in a dialogic Functional Discourse Grammar. In *Pilar Guerrero Medina. Morphosyntactic Alternations in English: Functional and Cognitive Perspectives*. London: Equinox., pp. 38–61. [in English].

18. Kyle Rudick, C., Quiñones Valdivia, F.I., Hudachek, L., Specker, J. & Goodboy, A.K. (2019). A communication and instruction approach to embodied cultural and social capital at a public, 4-year university. *Communication Education*, Vol. 68 (4), pp. 438–459. [in English].

19. Tosten, R. & Toprak, M. (2017). Positive psychological capital and emotional labor: A study in educational organizations. *Cogent Education*. Vol. 4 (1). Available at: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1301012> [in English].

Стаття надійшла до редакції 09.01.2023



*“Ви отримуєте від життя лише те, що наважуєтесь попросити. Не бійтеся підвищувати планку”.*

*Опра Гейл Вінфрі  
американська акторка*



УДК 378.147.34(045)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.273171>

**Тетяна Дорош**, кандидат наук з державного управління,  
доцент, професор кафедри фортепіано  
Комунального закладу “Харківська гуманітарно-педагогічна академія”  
Харківської обласної ради  
**Олена Турукіна**, викладач-методист кафедри фортепіано  
Комунального закладу “Харківська гуманітарно-педагогічна академія”  
Харківської обласної ради

### ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В УМОВАХ ВІЙНИ

У статті досліджено проблеми дистанційного навчання майбутніх учителів музики в умовах війни. Розкрито зміст завдань, де кожен здобувач має можливість реалізувати власні ідеї, внести свій особистий внесок у спільну перемогу. Під час проведення індивідуальних музичних занять важливого значення набуває добір музичного матеріалу, особливості виконавської інтерпретації. Наведено приклади участі майбутніх фахівців у творчих проєктах, науково-методичних конференціях, міжнародному дистанційному конкурсі номінації – інструментальне мистецтво.

**Ключові слова:** музичний твір; здобувач освіти; музичні заняття; майбутній учитель музики.

**Лім. 6.**

**Tetiana Dorosh, Ph.D. (Public Administration),**  
Professor of the Piano Municipal Department  
“Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy”, Kharkiv Regional Council  
**Olena Turukina, Methodist Lecturer**  
“Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy”, Kharkiv Regional Council

### ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN WARTIME

Today we are facing an essential task to support and preserve professional education, in particular, the high-quality training of future music teachers, for whom comfortable conditions should be created for the successful realization of creative potential and the thriving of one's own abilities, and various types of creative activities should be offered. This is what determined the relevance of our article. To organize the educational process in wartime, it is advisable to conduct individual music lessons of piano in a real-time format using the Zoom and Google Meet programs. The close connection between the participants of the process makes it possible to enthusiastically explore new musical material, work out technical difficulties, and gain further experience. The effectiveness of classes largely depends on activeness, fullness and dynamism, the relevance of techniques, methods, and tools used, the novelty of the information provided, and the positive attitude towards instrumental art of all participants. In addition, it is important to involve future specialists in research work, which ensures their continuous participation in academic activities throughout the entire educational process. Research of contradictory issues involves constant contact of the student with the supervisor of their scientific work, the result of which is a report at conferences and a publication in open access. Cognitive work can be a means of creative self-realization, which ensures the formation of academic and creative competencies of a specialist. Performative and educational activities enable future specialists, on the one hand, to focus on the systematic acquisition of knowledge, the expansion of their worldview, and on the other hand, to share their achievements. It is also worth being an active participant in national and international competitions and festivals in the “Instrumental performance” category. This approach gives the students an opportunity to demonstrate their own abilities to understand an emotionally meaningful musical text and to reveal their artistic qualities during the performance. The facts considered here require further discussion and elaboration in order to preserve high-quality and effective training, strengthen the role of higher education in the defense capability of our country, and gain special experience of working in wartime conditions.

**Keywords:** piece of music; higher education student; music lessons; future music teacher.

**П**остановка проблеми. Повномасштабне військове вторгнення РФ в Україну 24 лютого 2022 р. поставило перед нашою державою, суспільством нові виклики, нові реалії в організації та проведенні освітнього процесу. Варто вказати, що за роки пандемії коронавірусу COVID-19, більшість закладів освіти адаптувалися до дистанційного навчання, обрали зручні платформи для безперервного освітнього процесу, тому проблем у

цьому аспекті не виникало. Суттєвим завданням сьогодення є підтримка та збереження професійної освіти, зокрема, якісна підготовка майбутніх учителів музики, яким мають бути створені комфортні умови для розкриття власних здібностей, успішної реалізації творчого потенціалу, запропоновані розмаїті види творчої діяльності для подолання підвищеної тривожності. Саме це й визначило актуальність нашої статті.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Основні закономірності фахової підготовки майбутніх учителів музики, яким має відповідати сучасний освітній процес ЗВО, визначені в науковому доробку науковців Н. Аніщенко, О. Гаврилюк, З. Дубового, Т. Жігінас, М. Михаськової, Є. Проворової та ін. Водночас, війна в Україні суттєво вплинула на освітній процес, змінила життя кожного громадянина. Значно підвищились вимоги до здобувачів, яким належить докласти максимальних зусиль, бути організованими, старанними, дисциплінованими.

**Метою статті** є розкрити особливості організації освітнього процесу майбутніх учителів музики в умовах війни, де в режимі віддаленого навчання здобувачі освіти підтримують інтерес, докладають значних зусиль для спільної взаємодії.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Дистанційне навчання дає можливість організувати освітній процес, забезпечити та підтримати якісне навчання навіть в умовах війни. Здобувачам, які мають доступ до музичного інструмента (у нашому випадку – фортепіано), належить своєчасно підготувати відповідний репертуар, допомогти тим, у кого відсутня така можливість: зробити відеозапис музичних композицій, спільно обговорити позитивні й негативні сторони, якщо такі мали місце під час передачі на електронні носії, обрати більш зручні, якісні, доступні платформи. Окрім того, не зайвим буде мати віртуальне піаніно, навчитися ним володіти. Для цього необхідно завантажити з Інтернету віртуальну клавіатуру (Virtual Piano Online), встановити її на своєму електронному пристрої (мобільному телефоні, планшеті, комп'ютері тощо), пробігтися по всіх клавішах пальцями, щоб почути звучання, відчутти на дотик. Отже, попри всю складність нинішніх подій, навчальна, наукова, методична, організаційна та інші види діяльності мають регулярно проводитися, зберігати мотивацію до всього освітнього процесу.

Для організації освітнього процесу в умовах війни варто обирати ті завдання, що допоможуть майбутньому фахівцю реалізувати власні ідеї, внести особистий внесок у спільну перемогу. На наш погляд, важливо:

1. Проводити індивідуальні музичні заняття зі спеціального фортепіано у форматі реального часу через програми Zoom та Google Meet (більшість здобувачів уміють працювати на цих ресурсах). За допомогою онлай-комунікації відбувається тісний зв'язок між учасниками процесу, що дає змогу захоплено досліджувати новий музичний матеріал, відпрацьовувати технічні труднощі, набувати подальший досвід. Тобто, організувати дистанційне навчання й зробити його продуктивнішим. Ефективність занять значною мірою залежить від активних дій, насиченості та динамічності, доцільності застосування прийомів, методів, засобів, новизни

наданої інформації, позитивного ставлення до інструментального мистецтва всіх учасників.

2. Залучати здобувачів до науково-дослідницької роботи, що забезпечує їхню безперервну участь у науковій діяльності впродовж усього освітнього процесу. Опрацювання дискусійних питань передбачає постійний контакт учасника з керівником наукової роботи, результатом якого є доповідь на конференціях та публікація у відкритому доступі. Пізнавальна робота може бути засобом творчої самореалізації, що забезпечує формування дослідницьких і креативних якостей фахівця.

3. Уміти здійснювати концертно-просвітницьку діяльність, що дає можливість майбутнім учителям музики, з одного боку, орієнтуватись на систематичне здобуття знань, розширення власного світогляду, з іншого – ділитися своїми досягненнями, тобто не лише “споживати”, а й “віддавати”.

4. Бути активним учасником усеукраїнських і міжнародних конкурсів, фестивалів у номінації “Інструментальне виконавство”. Такий підхід дає здобувачам можливість продемонструвати власні здібності, розуміння емоційно-змістовного нотного тексту, розкрити артистичну сторону під час відтворення музичної композиції.

Метою організації та проведення індивідуальних музичних занять є сприяння формуванню професійних умінь, у тому числі умінь свідомого вибору засобів, прийомів, методів роботи, що забезпечують результативність, успішність й ефективність музичної діяльності. Тобто, можемо констатувати, що для майбутнього вчителя музики варто здійснювати якісну професійну підготовку, що включає набуття спеціальних знань, умінь, навичок, практичного досвіду тощо. Пізнання мистецтва виступає як джерело розвитку художніх здібностей, професійно-творчих умінь, як засіб формування світоглядних уявлень, ціннісних орієнтацій, творчого потенціалу, художньо-образного мислення особистості [2, 59]. У цьому контексті важливого значення набуває добір музичного матеріалу, що складає зміст індивідуальних музичних занять, власні підходи в трактуванні художнього образу, його виразне відтворення.

Заслуговує на увагу думка Т. Жігінас, яка наполягає на необхідності обирати ті твори, які викликають емоційний відгук у самого виконавця програми. При цьому авторка рекомендує відмовитись від складних, непосильних для гравця опусів. Нехай це буде не розгорнутий твір, а невелика п'єса, пісня, фортепіанна мініатюра, але виконана досконало, виразно, змістовно, – рекомендує дослідниця [4, 80].

Не менш цікавою є наукова позиція М. Михаськової, яка розглядає майбутнього вчителя музики не лише як фахівця, який доносить своїм ученням інформацію про мистецтво, засоби музичної виразності, особливості мови, а й виступає своєрідним комунікатором емоцій та позитивного ставлення до

музичного мистецтва. Якщо він сам не виявляє позитивного ставлення до музичних творів, то не зможе захопити учнів емоційним переживанням художніх образів, зацікавити музикою, – стверджує вчена [5, 217].

С. Проворова наводить методи цілеспрямованого включення майбутнього фахівця в розумове інтонування всього музичного матеріалу, з яким йому доводиться стикатися. Науковиця вважає, що вміння подумки відстежувати музику, що сприймається, внутрішнє інтонування твору, що виконується, не лише концентрує увагу на звуковій тканині, але, більшою мірою, змушує краще емоційно пережити те, що сприймається та виконується [6, 407].

Н. Аніщенко наголошує на духовному зростанні майбутніх учителів музики, яке здійснюється у безпосередньому контакті з тим чи тим музичним твором. Автор стверджує, що музичне сприйняття впливає не лише на розвиток духовності, ерудиції та світоглядних позицій майбутнього фахівця, а й формує його творчий потенціал, комунікативні вміння, здатність до емпатії, рефлексії та багато інших рис педагогічної діяльності [1, 65].

Вважаємо, що якісними показниками в організації та проведенні дистанційних музичних занять для майбутніх учителів музики під час воєнного стану, є:

- створення позитивної атмосфери, що ґрунтується на доброзичливих відносинах між учасниками освітнього процесу, активній співтворчості, де коригуються їх емоційний і психологічний стан;
- формування у майбутніх фахівців стійкої мотивації на творчу діяльність, бажання самостійно розв'язувати проблемні питання, максимально реалізовувати свої здібності, навички, знання на користь держави;
- адекватна самооцінка своєї власної самостійної роботи.

3. Дубовий наполягає на необхідності формування в майбутньому вчителі музики самостійності засобами дистанційного навчання, яка значною мірою структурована самим здобувачем, при цьому – піддається контролю й корекції, здійснюється при консультативній допомозі викладача з урахуванням психологічних особливостей та особистих інтересів майбутнього фахівця, є засобом його професійного саморозвитку, сприяє самореалізації й саморегуляції, і, урешті-решт, формує його самостійність [3, 119].

Отже, професійна підготовка майбутніх фахівців має бути орієнтована на очікувані результати діяльності, які співвідносяться з кваліфікаційними характеристиками. Принципово важливим є їхнє залучення до різних видів діяльності із застосуванням активних форм творчого самовираження.

Так, під час війни наукова діяльність не була поставлена на паузу: майбутня учителька музики виявила бажання взяти участь у міжнародній нау-

ково-практичній конференції. Здобувачка досліджувала проблеми формування практичного досвіду майбутнього фахівця музичного мистецтва в освітньому процесі. Вона звернула увагу на те, що під час проведення індивідуальних музичних занять учасники накопичують знання, виявляють здатність у розкритті особистого ставлення до музичних творів, стійкий інтерес до музично-педагогічної діяльності загалом. Майбутній фахівець підкреслила, що на індивідуальних заняттях застосовуються навички інтонаційного та цілісного аналізу музичних творів, зв'язки з іншими видами мистецтв. Окрім того, вона вказала, що учасники освітнього процесу вчать вести цікаву розповідь про головних персонажів, визначають особливості драматургії, форму та художній зміст, відтворюють драматургічну концепцію музичного твору.

Не менш цікавою стала участь майбутніх фахівців у Всеукраїнському освітньо-інноваційному проєкті “Марафон музично-оздоровчих практик”, який відбувався за підтримки Ірини Малашевської у творчій зустрічі з педагогами-професіоналами України. Це була досить плідна й цікава розмова із фахівцями музично-оздоровчої діяльності, які поділилися зі слухачами професійним досвідом, власними творчими надбаннями й досягненнями. Після завершення цього заходу всі учасники отримали іменні сертифікати з 16 годинами (0,5 кредитів ЄКТС).

Окрім того проєкту, здобувачі також взяли участь у всесвітній програмі #ErasmusDays 2022, який уже третій рік поспіль відбувається за міжнародною ініціативою. Майбутні фахівці поділилися зі світовою спільнотою своїм досвідом та досягнутими результатами під час війни, нагадали всьому світові про нинішні події в Україні. Програма була створена з музичних композицій композиторів різних країн світу, твори яких звучали на фоні слайдів із зображеннями зруйнованими будинками, пожежами, що стрімко розповсюджувалися навкруги. Самі учасники цього проєкту були свідками цих руйнувань (відеоматеріали робилися особисто здобувачами, без будь-яких запозичень з Інтернету). Щоденний стрес, трагічні новини змінили пріоритети, але не зупинили наш європейський цивілізаційний вибір, не знищили бажання стати учасником мистецьких заходів. Отже, цей проєкт став ковтком свіжого повітря, вірою в свої сили, нашу спільну перемогу. Для оформлення змістовної презентації висувалися такі вимоги:

- кожен слайд зберігати однаковим форматом, добирати доречні фотографії, відеоматеріали з особистого спостереження;
- зробити відеозапис власного виконання інструментальної п'єси, яке має бути з чітким зображенням, якісним, переконливим;
- добрати слайди, де зафіксовані власні досягнення здобувачів у період війни в Україні (сертифікати

участі в міжнародних науково-практичних конференціях, вебінарах, інструментальних конкурсах, фестивалях);

– усі слайди мають бути оформлені в єдиній композиції для збереження динаміки уваги.

Можемо наголосити, що творчість, проявлена учасниками заходу, була необхідна, особливо це відчутно під час війни, оскільки вона дозволяє підтримувати належний емоційний стан на адекватному рівні. Нині важливо не зупинятися на досягнутому, продовжувати розвивати освітній процес, українське музичне мистецтво загалом, щоб вони ставали самобутніми і незалежними від агресивного північного сусіда.

Важливою подією стала участь майбутнього вчителя музики в міжнародному онлайнфестивалі-конкурсі (номінація – інструментальне мистецтво) “Tatra of Stars 2022” (Slovensko, Poprad). Виступ був представлений фортепіанною п’єсою сучасного українського композитора О. Іванька “Саргіссіо”. Стрімкі акордові пасажі створили “об’ємність” музичного твору, надали неповторний колорит у поєднанні з чіткою артикуляцією. У своєму виконанні здобувачка намагалась якомога точніше відтворити звукову палітру примхливої п’єси, застосувати цілий комплекс засобів виразності, передати задум композитора, що передбачає не лише особисте ставлення до авторського тексту, відчуття стилю, форми і змісту твору, але й підключення до цієї роботи спектру вже набутих знань, виконавських умінь і навичок.

Практичне вивчення твору для конкурсного виступу здійснювалось у трьох напрямках:

– визначення характеру труднощів, відпрацювання технічної точності, добір зручної аплікатури, апробація розмаїтих фактурних прийомів;

– самостійний пошук тембральних, акустичних можливостей, що відповідають музичному стилю, жанру, формі;

– пошук інтонаційної виразності, що сприяє цілісному розумінню, глобальному охопленню всього змісту.

Багаторазове повторення музичного твору, відпрацювання окремих епізодів, постійна увага на особисті технічні ресурси, аналіз індивідуального виконання, якій здійснювався завдяки власній відеозйомки (мобільний телефон розміщувався так, щоб було видно руки на фортепіанній клавіатурі виконавця, його обличчя), дало позитивний результат: учасниця конкурсу здобула перемогу.

**Висновки з даного дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку.** Підбиваючи підсумки вищевикладеному, наголосимо, що окреслені напрями можна й потрібно застосовувати для якісної підготовки майбутніх учителів музики навіть в умовах війни в Україні. Висвітлені положення потребують подальшого обговорення й опрацювання, оскільки за будь-яких умов освітній

процес має бути ефективним, якісним, посилювати роль вищої освіти в обороноздатності нашої країни.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Аніщенко Н.В. Особливості діагностування музичного сприйняття майбутніх учителів мистецтвознавчих предметів : монографія. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2014. 184 с.

2. Гаврилюк О.А. Формування професійної готовності майбутніх учителів музики у педагогічних коледжах до художньо-творчої діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вінницький держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, 2018. 294 с.

3. Дубовий З.С. Формування самостійності майбутніх учителів музики у процесі дистанційного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. Київ, 2019. 260 с.

4. Жігинас Т.В. Методика підготовки майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності : навч.-метод. посібник. Київ, 2015. 178 с.

5. Михаськова М.А. Система формування професійного досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва : монографія / за наук. ред. І.М. Шоробури. Хмельницький: ФОП Стрихар А.М., 2020. 521 с.

6. Проворова Є.М. Теорія і практика методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. Київ, 2018. 502 с.

#### REFERENCES

1. Anishchenko, N.V. (2014). Osoblyvosti diahnostuvannya muzychnoho sprynyattya maybutnikh uchyteliv mystetstvoznavchyykh predmetiv [Features of diagnostics of musical perception of future teachers of art subjects]. *Monograph*. Kyiv, 184 p. [in Ukrainian].

2. Havryliuk, O.A. (2018). Formuvannya profesynnoi hotovnosti maybutnikh uchyteliv muzyky u pedahohichnykh koledzhakh do khudozhno-tvorchoi diialnosti [Formation of professional readiness of future music teachers in pedagogical colleges for artistic and creative activities]. *Candidate's thesis*. Vinnytsia, 294 p. [in Ukrainian].

3. Dubovyi, Z.S. (2019). Formuvannya samostiinosti mai-butnikh uchyteliv muzyky u protsesi dystantsiinoho navchannia [Formation of independence of future music teachers in the process of distance learning]. *Candidate's thesis*. Kyiv, 260 p. [in Ukrainian].

4. Zhihynas T.V. (2015). Metodyka pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzyky do kontsertno-osvitnoi diialnosti [Method of preparation of future music masters to to concerto educational to activity]. *Educ.-method. manual*. Kyiv, 178 p. [in Ukrainian].

5. Mykhaskova, M.A. (2020). Systema formuvannya profesynoho dosvidu muzychno-pedahohichnoi diialnosti mai-butnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [System of forming of professional experience of music-pedagogical activity of future music teacher]. *Monograph*. (Ed.). I.M. Shorobura. Khmelnytsk, 521 p. [in Ukrainian].

6. Provorova, Ye.M. (2018). Teoriia i praktyka metodychnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia muzyky na zasadakh prakseolohichnoho pidkhodu [Theory and practice of methodical training of the future teacher based on the praxeological approach]. *Doctor's thesis*. Kyiv, 502 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 20.12.2022

**БАТЬКІВСЬКА ШКОЛА ЯК СПОСІБ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ БАТЬКІВ  
ДО НАВЧАННЯ ЇХНЬОЇ ДИТИНИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ**

УДК 373.3.064.1:373.29-055.52

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.272878>

**Надія Ростикус**, кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри початкової та дошкільної освіти  
Львівського національного університету імені Івана Франка  
**Галина Бойко**, кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри початкової та дошкільної освіти  
Львівського національного університету імені Івана Франка  
**Леся Зозуля**, учитель початкових класів  
Буського закладу загальної середньої освіти – Гімназії імені Євгена Петрушевича  
при Львівському національному університеті імені Івана Франка Буської міської ради

**БАТЬКІВСЬКА ШКОЛА ЯК СПОСІБ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ БАТЬКІВ  
ДО НАВЧАННЯ ЇХНЬОЇ ДИТИНИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ**

*У статті розглянуто проблему готовності батьків до навчання їхньої дитини у школі як потребу сучасного суспільства, поняття готовності до навчання й адаптації дітей молодшого шкільного віку і їхніх батьків. Визначено мету й основні напрями та теми у роботі з батьками щодо сприяння готовності до навчання їхньої дитини у школі. Представлено результати опитування батьків щодо впровадження батьківської школи. Доведено потребу в реалізації педагогічного просвітництва батьків з основ педагогіки.*

**Ключові слова:** готовність до навчання; адаптація; готовність батьків до навчання їхніх дітей; батьківська школа.

**Літ. 6.**

**Nadiya Rostykus**, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the  
Preschool and Primary Education Department  
Lviv Ivan Franko National University  
**Halyna Boiko**, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the  
Preschool and Primary Education Department  
Lviv Ivan Franko National University  
**Lesya Zozulya**, Teacher of Primary School  
Yevheniy Petrushevych Gymnasium  
Ivan Franko Lviv National University of Buska City Council

**PARENTS' SCHOOL AS A WAY TO FORM PARENTS' READINESS  
FOR THEIR CHILDREN' EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL**

*The article deals with the problem of parents' readiness to studying of their children at school as a need of modern society. The results of a survey of parents during a conversation about the introduction of a parents' school, which will address the basics of pedagogy for the successful education, development and upbringing of their children are presented. The authors analyze the scientific literature on the existence of systematic work with parents to form their readiness for children's education at school and establish the absence of such activities, but present the idea and method of its implementation in the results of V.O. Sukhomlynskiy's work on the basis of the Pavlyska School, where the Parents' School once functioned. The concept of readiness for learning and adaptation of primary school children and their parents is considered. The authors emphasize that the younger is the child's age, the more parents worry about how their child will adapt, how the teacher will find an individual approach to their child, what to do if the child fails to cope with the tasks, how to help the child in learning so as not to harm him or her. The purpose and main areas of work with parents to promote their children's readiness for school are identified: pedagogy and psychology, values, interests and motivation, child health, behavior and emotions, adaptation, child socialization, new developments in education, assessment and homework. A list of problematic questions (topics) in each area is provided. It is revealed that some parents mistakenly believe that to spend the time and money in training for the development of their children is an investment in themselves, not in their children, and therefore it is difficult for them to accept that the investment in their own training in the basics of pedagogy for their children's readiness for school is an important contribution to the formation of children themselves. The need to implement pedagogical education of parents on the basics of pedagogy for the successful learning, development and upbringing of their children are proved.*

**Keywords:** readiness for education; adaptation; parents' readiness for their children's education; parents' school.

**П**остановка проблеми у загальному вигляді. В історії розвитку людства на всіх етапах залишається однією з актуальних гострих проблем – проблема освіти, передавання молодшому поколінню кращого досвіду, на-

громадженого людством за всі часи. Кожне століття, кожне суспільство мають свої виклики і труднощі. Стрімкий розвиток інформаційного простору сприяє появі нових великих можливостей в освітній галузі та водночас потребує швидкої реакції суспільства



## БАТЬКІВСЬКА ШКОЛА ЯК СПОСІБ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ БАТЬКІВ ДО НАВЧАННЯ ЇХНЬОЇ ДИТИНИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

на виклики, які вони створюють. Так змінюються й удосконалюються підходи до освітньої діяльності.

Спостерігаючи за батьками дітей дошкільного віку і батьками учнів молодшого шкільного віку з погляду вчителя початкових класів, спілкуючись з батьками учнів, беручи до уваги власний досвід того, як сприймали вступ дитини у школу в ролі мами, бабусі, назріває питання про готовність батьків до навчання їхньої дитини у школі. Аналізуючи наукову літературу, встановлено, що проблемі готовності дітей до навчання в школі присвячено певну увагу, а ось проблему батьківської готовності з психолого-педагогічного погляду в дослідженнях не розглянуто. Однак у працях відомого педагога-класика Василя Олександровича Сухомлинського у томі 4 його праць згадується про “батьківську школу”: педагогіка повинна стати наукою для всіх – і для вчителів, і для батьків. І ми прагнемо дати кожному батькові мінімум педагогічних знань. Для цього в нас є батьківська школа, куди батьки записуються за два роки до вступу їхньої дитини в школу, відвідуючи потім заняття до закінчення нею середньої школи” [5, 42–43]. Однак “Батьківська школа” існувала в роки педагогічної діяльності В. Сухомлинського на базі Павлівської школи, проте не набула масового поширення. Однак така ідея залишається актуальною і в сучасному суспільстві. Саме це є поштовхом до розгляду проблеми готовності батьків до навчання їхньої дитини в школі. Адже справді, що молодший вік дитини, то більше батьки хвилюються про те, як вона адаптується, як педагог знайде індивідуальний підхід до неї; що робити, якщо дитина не справлятиметься зі завданнями, як допомогти їй у навчанні так, щоб не нашкодити. Натрапляємо на відоме в педагогіці твердження, що професійною педагогікою займаються спеціально підготовлені для цього люди – педагоги, а непрофесійною – батьки. Отож, щоб полегшити роки навчання дитини в початкових класах важливо надавати батькам мінімум педагогічних знань.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Проблему готовності до навчання в школі розглянуто у працях І. Беха, А. Богущ, Н. Гавриш, В. Котирло, О. Кохан, С. Нагорної, В. Сухомлинського, І. Храпової, Н. Шиліної та ін.; адаптації дітей до умов навчання в школі – О. Коровіної, С. Мартиненко, І. Мартинюк, О. Савченко та ін. Про готовність й адаптацію батьків до навчання їхніх дітей знаходимо у працях В. Сухомлинського.

**Мета статті** – обґрунтувати потребу Батьківської школи задля формування готовності батьків до навчання їхніх дітей у школі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Мета Батьківської школи полягає у тому, щоб дати батькам мінімальні знання з психології (як допомогти дитині адаптуватися до нових умов, як розвиваються процеси сприйняття, уваги, пам’яті, уяви,

мислення тощо на відповідному віковому етапі; як, за словами польського педагога Януша Корчака “тіднятися до рівня дитини” [2], як дорослому сприймати процес адаптації дитини тощо); педагогіки (якщо дитина потребуватиме допомоги дорослого під час виконання якогось завдання, то як батьки можуть допомогти, щоб це не суперечило загальним педагогічним законам, як зацікавити дитину до виконання завдань, читання тощо), окремих методик навчання, ключових і предметних компетентностей відповідно до освітніх документів закладів початкової ланки загальної середньої освіти. Нами обґрунтовано ідею Батьківської школи та отримано авторське право (Н. Ростикус, Г. Бойко Літературний письмовий твір “Авторська концепція освітніх курсів для батьків “Батьківська школа” (“Батьківська школа”. Дата реєстрації 11.02.2020. № 95971).

Готовність дитини до школи батьки розуміють надто звужено, спрощено, визначаючи основними домінантами навчання читання й лічбу. А. Богущ стверджує, що в практичному аспекті у закладах дошкільної освіти підготовка дітей до школи в більшості випадків зводиться до формування вузько-предметних знань, умінь і навичок, а це призводить до дублювання змісту, методів і форм шкільного навчання, яке не тільки знижує інтерес дітей до навчання, а й шкодить їхньому здоров’ю [1, 3].

Структурний компонент готовності розглядається за двома складниками: який визначає сформовану готовність особистості до будь-якої діяльності на основі фізіологічного розуміння; який забезпечується професійними якостями особистості, що дають можливість на високому рівні майстерності здійснювати професійну діяльність, забезпечуючи кінцевий результат готовим, якісним продуктом [6, 17].

Адаптацію розглядають як активний процес, який може призвести як до позитивних змін (адаптованості), так і негативних (деадаптованості). Саме в цей період дитина найбільш потребує допомоги й підтримки з боку педагогів. Ефективність процесу шкільної адаптації значною мірою визначає успішність навчальної діяльності, збереження фізичного та психічного здоров’я дитини. Деадаптованість учнів призводить до неадекватної, погано контрольованої поведінки, конфліктних стосунків, переключувань в особистісному розвитку, проблем у навчальній діяльності. Деадаптованість – не процес, а стан, що виникає від незадоволення основних потреб у результаті використання неадекватних способів поведінки [3, 252].

З метою розгляду проблеми готовності батьків до навчання їхніх дітей в школі нами проведено опитування (усне спілкування). Серед опитаних: 36 батьків з Чернівецької та Львівської областей, а також Франції, Німеччини, США, Польщі, Чехії, Італії та Австрії (опитування проводили в аеропорту ім. Короля Данила Галицького, м. Львів, 2020 р.).

## БАТЬКІВСЬКА ШКОЛА ЯК СПОСІБ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ БАТЬКІВ ДО НАВЧАННЯ ЇХНЬОЇ ДИТИНИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

12 опитаних з України проживають в місті, по двох у селищі та селі. 16 опитаних іноземців проживають у містах.

За віковою категорією 4 респонденти в категорії 21–25 років, 4 – 26–30 років, 4 – 36–40 років і 4 – 41 і більше років. Серед іноземних респондентів 4 – 19–20 років, 2 – 21–25 років, 4 – 26–30 років, 2 – 31–35 років, 8 – 31–35 років.

Опитуваними були: мами – 10 українок і 3 іноземки, батьки – 0 українців і 4 іноземці, дідусі – 0 українців і 2 іноземці, бабусі – 0 українок і 4 іноземки, а також старші брати і сестри – 4 українці і 6 іноземців.

Ми запитували, чи є досвід того, коли їхня дитина (онуки, молодші брати і сестри) вперше йшла до школи. У частини опитаних є такий досвід, оскільки в сім'ї є старша дитина (діти), яка навчається у початкових класах або вже закінчила початкову школу. Дитина вперше піде до школи у 37,5 % опитаних українців і в 40 % опитаних іноземців.

На запитання *чи відчуваєте (відчували) хвилювання щодо того, як дитина адаптується у 1 класі та навчатиметься в наступних класах*, респонденти відповіли так – 62,5 % українців і 80 % іноземців, ні – 37,5 % і 20 % відповідно.

Наступним запитанням було, *чи хотіли б батьки, щоб були спеціальні професійні курси або тренінги з підготовки батьків до навчання їхньої дитини в школі?* На це отримали такі відповіді: так 62,5 % українські респонденти і 90 % іноземних респондентів, ні – 25 % і 0 % відповідно, не знаю – 12,5 % і 10 % відповідно.

Серед тих опитаних, які ствердно відповіли на попереднє запитання, ми уточнили, *хто, на їхню думку, мав би проводити такі курси?* Відповіді були такі: учитель моєї дитини або педагоги школи, у якій навчатиметься моя дитина – 0 % українські респонденти і 40 % іноземних респондентів; педагоги з інших освітніх закладів – 0 % і 10 % відповідно; фахівці, які будуть проводити таке навчання спільно і для батьків і для вчителів – 100 % і 40 % відповідно.

На запитання, *як часто батьки змогли б відвідувати таке навчання*, отримали відповіді: у літній період перед навчанням (3–4 рази) – 80 % опитаних з України і 22,2 % опитаних із-за кордону; у період навчального року (1 раз на місяць) – 20 % і 33,3 % відповідно. Серед іноземних респондентів були ще відповіді 1 раз на тиждень – 11,1 % і коли у школі скажуть прийти – 11,1 %.

За навчання батьки готові оплачувати в доступній вартості: 100 % опитаних українців і 88,8 % іноземних респондентів, 11,1 % вважають, що мають бути спеціальні соціальні програми для оплати за навчання батьків.

Під час бесіди ми уточнили, яку інформацію респонденти хотіли б почути на навчанні для батьків

зادля сприяння готовності до навчання їхніх дітей. Узагальнимо проблемні питання, які було озвучено: адаптація дитини в школі; соціалізація дитини; психологічна підготовка батьків до навчання їхніх дітей; вплив авторитету дорослого; нововведення і зміни у програмах; про стосунки з дитиною з особливими потребами; як реагувати на незадовільну поведінку дітей; як підтримувати інтерес до навчання; як мотивувати дітей; як психологічно підготувати дитину до школи; як навчити дитину виконувати домашнє завдання самостійно; як впевнитися, що дитина готова і достатньо розвинена для вступу у 1 клас; як навчатися батькам спілкуватися зі своїми дітьми.

Ми проаналізували наукову літературу, провели бесіди з вихователями закладів дошкільної освіти, учителями, опитали батьків, дідусів і бабусь України, Франції, Німеччини, Сполучених Штатів Америки, Польщі, Чехії, Італії та Австрії. Зібрана інформація підтверджує, що ще немає такої форми співпраці школи з батьками. Наголошуємо на тому, що робота з батьками не те саме, що батьківські збори. Проблеми готовності дітей до навчання у школі присвячено певну увагу, а ось проблему батьківської готовності не розглядають, а відтак і немає таких установ, у яких батьків ознайомлюють з основами педагогіки.

За результатами аналізу наукової літератури та опитування батьків ми розробили перелік тем, які будуть корисними для формування готовності батьків до навчання їхніх дітей у школі. Запропоновані теми поділили за відповідними напрямками.

Основні напрямки роботи з батьками щодо сприяння готовності до навчання їхніх дітей у школі:

**1. Педагогіка і психологія.** Не лише вчителі, а й батьки завжди займаються педагогікою і зазвичай не задумуються про це. Від народження дитини мама і тато навчають, розвивають і виховують її самостійно, а вже пізніше частково передають цю місію вчителям. Саме педагогіка і психологія шукають відповіді на питання *кого? що? для чого? коли саме? як? де?..* навчати, розвивати і виховувати, як дитина на це реагує, сприймає, усвідомлює, починається формуватися її світогляд.

З-поміж загальних основ педагогіки і психології вважаємо за доцільне розглянути: чи дитина готова до навчання у 6 років; готовність батьків віддати дитину до 1 класу; коли розпочинати вивчення іноземної мови; показники готовності дитини до навчання в школі; різницю між раннім, пришвидшеним та інтенсивним розвитком дитини; вплив гаджетів на розвиток дитини; коли і як можна дитині переглядати мультфільми, грати в комп'ютерні ігри; культуру праці та відпочинку; культуру спілкування: дитина-діти, діти-батьки, діти-вчитель, учитель-батьки; що робити, щоб книжка увійшла в життя маленької людини як потреба; мотивацію учасників освітнього процесу; розвиток самостійності дитини

## БАТЬКІВСЬКА ШКОЛА ЯК СПОСІБ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ БАТЬКІВ ДО НАВЧАННЯ ЇХНЬОЇ ДИТИНИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

у виконанні завдань; оцінювання діяльності дитини; естетичний, художній, інтелектуальний і розумовий розвиток дитини; патріотичне, національне, громадянське, трудове виховання дитини; педагогічну культуру матері та батька; потребу піднятися до рівня дитини; навчання – гра чи праця; потребу “поважати дитяче незнання”; відповідальність, права, обов’язки; як навчити дитину вчитися; (не)потребу труднощів у навчанні дітей; душевну рівновагу дитини в навчанні; безпеку “перегодувати” дитину знаннями і враженнями; (не)байдужість до (не)успіхів дитини; дитячі турботи; потребу подивитися на світ очима дитини; звідки береться поганий вплив; як вчити дитину керувати своїми бажаннями; нахили, здібності, обдарування дитини: як бути; посилене та непомілене для дитини; роль розвитку дрібної моторики дитини в навчанні; підхід “вчити не можна забути”; масштаби вимірювання дитячих радощів і прикрощів.

**2. Цінності.** Формування цінностей людини розпочинається з дитинства. У ранньому дитинстві цю функцію повністю виконують батьки, у дошкільному віці батьки розділяють її з вихователями, а в початкових класах – з учителями. Тісна співпраця закладу освіти та сім’ї у закладанні ціннісних орієнтирів дитини є, без перебільшення, ключовою. Це пояснюється віковими особливостями дитини зазначеного віку, для якої батьки і педагог є абсолютними авторитетами. Уважаємо за необхідність розгляд проблеми формування цінностей за такими темами: ставлення дорослого і дитини до матеріальних і духовних цінностей; коли і як користуватися “можна” і “не можна”, “хочу” і “не буду” великі цінності в щоденних буднях: які вони і як їх знаходити; як говорити з дитиною про міру в матеріальних речах; як підтримувати дитину в пошуках дружби, поваги, довіри; чим і як збагачувати духовний світ дитини; свобода і вибір у становленні світогляду дитини; моральний і духовний розвиток дитини.

**3. Інтереси та мотивація:** що таке “дитячі інтереси” та як з ними бути; як побачити і розуміти нахили, здібності, інтереси, обдарування і таланти дитини; допомогти, не зашкодити і мотивувати дитячу зацікавленість; як часто дорослі поділяють дитяче захоплення та інтереси; як можна мотивувати дитину навчатися у школі; як допомогти дитині вчитися самостійно виконувати завдання; кожна дитина має талант: здатність розпізнати його; уміти бачити і розвивати таланти дитини; як підтримувати інтерес дитини до навчання.

**4. Здоров’я дитини.** В освітньому процесі важливо враховувати особливості психо-фізіологічного розвитку дитини під час виконання нею різного роду завдань. Ключовим виявляється вміння визначати посилене і непомілене для дитини, оскільки стан психо-фізіологічного комфорту / некомфорту відображається на самопочутті дитини. Що більше ми

знатимемо про розвиток дитячого організму, то краще зможемо вберегти здоров’я дітей під час навчання: особливості розвитку дитячого організму; дитячі захворювання; взаємозв’язок навчання і здоров’я; фізичний розвиток дитини.

**5. Поведінка та емоції:** причини незадовільної поведінки дитини; як допомогти дитині справитися з некоректною поведінкою; емоційний і психічний розвиток дитини; емоційна сфера дитини і дорослого.

**6. Адаптація:** як допомогти дитині адаптуватися до умов освітнього процесу; як адаптуватися батькам до навчання їхньої дитини у закладі освіти; як педагогу налагодити співпрацю з новими дітьми та їхніми батьками; інклюзія в освітньому середовищі.

**7. Соціалізація дитини:** труднощі у стосунках з дорослими і однолітками; перенасиченість гаджетами: причини цькування; як цьому запобігти; гіпер- і гіпоопіка батьків; причини брехливості в дітей.

**8. Нове в освіті:** ключові зміни в нормативних документах початкової освіти; усе, що може бути корисним батькам.

**9. Оцінювання і домашні завдання:** оцінювання – мотивація чи покарання; похвала – ідол: звідки він береться.

Цікавим фактом виявилось те, що більшість батьків готові вкладати та вкладають кошти і час дітей у їхній розвиток. Однак, частина дорослих мають хибну думку щодо цього.

**Висновки.** Отже, відповідно до Сімейного кодексу України, відповідальним інститутом щодо навчання, виховання і розвитку дітей є батьки. Держава в особі вчителя допомагає батькам навчати, розвивати і виховувати їхніх дітей. Однак батьки потребують мінімум необхідних знань з основ педагогіки і психології, щоб ефективно розв’язувати якомога більше труднощів в освітньому процесі їхніх дітей. З огляду на це батьки, вкладаючи ресурс (час і кошти) у своє навчання, насправді продикують розвиток своїх дітей.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Богуш А. Мовленнєвий портрет п’ятирічної дитини. *Дошкільне виховання*. 2013. № 7. С. 6–10.
2. Корчак Я. Правила життя: вибрані твори / пер. з польськ. Ю.Г. Попсуєнко ; післямова М.Ю. Гандзій ; художник О.М. Застанченко. Київ : Молодь, 1989. 320 с.
3. Крупник Г.А. Особливості психологічного супроводу адаптації першокласників до навчального процесу. *Таврійський вісник освіти. Науково-методичний журнал / КВНЗ “Херсонська академія неперервної освіти”*. 2014. № 2 (46). С. 251–257.
4. Мартиненко С. Аналіз типових труднощів у процесі адаптації дітей до навчання в школі. *Початкова школа*. 2016. № 10. С. 40–42.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : у 5 т. Київ : Радянська школа, 1997. Т. 4 : Павлівська середня школа ; Розмова з молодим директором. 640 с.
6. Цегельник Т. Характеристика мотиваційного компонента готовності майбутніх вихователів до професійної

## ІННОВАЦІЙНИЙ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СУЧАСНОГО МУЗИЧНОГО КЕРІВНИКА

діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти. *Молодь і ринок*. 2022. № 7–8 (205–206). С. 16–20. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/267295/263189>

### REFERENCES

1. Bohush, A. (2013). Movlennievyy portret piyatririchnoi dytyny [A speech portrait of a five-year-old child]. *Preschool education*. Vol. 7, pp. 6–9. [in Ukrainian].
2. Korchak, Ya (1989). *Pravyla zhyttia: vybrani tvory* [Rules of life: selected works]. Kyiv, 320 p. [in Ukrainian].
3. Krupnyk, H.A. (2014). Osoblyvosti psykholohichnoho suprovodu adaptatsii pershoklasnykiv do navchalnoho protsesu [Features of psychological support of first-graders' adaptation to the educational process]. *Tavriya bulletin of education. Scientific and methodological journal / KVNZ "Kherson Academy of Continuous Education"*, Vol. 2 (46), pp. 251–257. [in Ukrainian].
4. Martynenko, S. (2016). Analiz tyповykh trudnoshchiv u protsesi adaptatsii ditei do navchannia v shkoli [Analysis of

typical difficulties in the process of children's adaptation to study at school]. *Primary school*. Vol. 10, pp. 40–42. [in Ukrainian].

5. Sukhomlynskyi, V.O. (1997). *Vybrani tvory : u 5 t. T. 4 : Pavlyska serednia shkola ; Rozмова z molodym dyrektorom* [Selected works in 5 vols. V. 4 : Pavlyska secondary school ; Conversation with the young director]. Kyiv, 640 p. [in Ukrainian].

6. Tsehelnik T. (2022). Kharakterystyka motyvatsiinoho komponenta hotovnosti maibutnikh vykhovateliv do profesiinoy diialnosti v inkluzyvnykh hrupakh zakladiv doshkilnoi osvity [The characteristics of the motivational component of rediness of future educators for professional activities in inclusive groups of preschool educational institutions]. *"Youth and market"*. Monthly scientific-pedagogical journal. Drohobych, Vol. 7–8 (205–206), pp. 16–20. [in Ukrainian]. Available at: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/267295/263189>

Стаття надійшла до редакції 09.01.2023

УДК 373.24

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.272751>

**Ярослава Бардашевська**, кандидат мистецтвознавства,  
доцент кафедри методики музичного виховання та диригування  
Навчально-наукового інституту мистецтв  
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

## ІННОВАЦІЙНИЙ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СУЧАСНОГО МУЗИЧНОГО КЕРІВНИКА

У статті охарактеризовано інноваційну фахову діяльність музичного керівника, що є основою сучасної мистецької освіти у дошкільних закладах, сутність якої полягає в оновленні педагогічної роботи. З'ясовано, що відповідні особистісні якості та мотивація, оволодіння інноваційною компетентністю здатні забезпечити комплексність і системність у новаторській діяльності, а залучення педагога до сучасної інноваційної діяльності сприяє розвитку його творчого та педагогічного потенціалу. Доведено, що впровадження нововведень у традиційну систему освіти вимагає достатньо високого рівня педагогічної творчості та майстерності.

**Ключові слова:** професійна діяльність; сучасний музичний педагог; інноваційні методики; музичне виховання дошкільників; освітній процес.

**Лит. 10.**

**Yaroslava Bardashevskya, Ph.D. (Art Criticism), Associate Professor of the  
Methodology of Musical Education Department  
Conducting Educational-Scientific Institute of Arts  
Vasil Stefanyk Precarpathian National University**

## INNOVATIVE PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE MUSIC DIRECTOR'S

The article describes the music director's innovative professional activity, which is the basis of the modern art education in preschool institutions, the essence of which is to update the pedagogical work. We studied his pedagogical capabilities in the process of implementing his own innovatively determined skills, knowledge, abilities and powers at the level of study, analysis, creation and application of educational innovations. In the course of artistic and pedagogical interpretation, when a teacher transmits the values of a certain culture within his own vision, he became self-fulfilled as a personality and as a professional, assimilates innovations that appear in music pedagogy and music creative work.

It is found that the appropriate personal qualities and motivation, mastering innovative competence can provide comprehensiveness and consistency in innovative activities. Since innovative music director is a teacher who should be ready for deeply motivated professional activity, he should easily join innovative processes and be their initiator.

The article considers developing a well-rounded personality through the use of innovative approaches, methods and technologies in the educational process as effective means of preschool children's musical education.

It is established that the involvement of the teacher in modern innovative activities contributes to the development of his creative and pedagogical potential, and in particular, provide an inducement to gain new knowledge, improve professional skills level, encourages self-fulfilment, self-expression in addressing pedagogical issues. Music director's innovative pedagogical activity is defined as a systemic one, which has a combined, multifaceted nature and includes a set of relevant pedagogical components.

*It is proved that innovation introduction into traditional education system is the most effective way to achieve music education objectives and requires a sufficiently high level of pedagogical creativity and skill.*

**Keywords:** professional activity; modern music theater; innovative methods; musical education of preschoolers; educational process.

**П**остановка проблеми. Сучасне суспільство потребує від дошкільної освіти формування конструктивної індивідуальності, яка буде здатна самостійно міркувати та приймати нетипові соціальні рішення. Органічною складовою освітнього процесу у закладі дошкільної освіти є музичне виховання, яке на сьогоднішній день потребує вагомих змін. Результатом знецінення музичного мистецтва як важливого чинника духовної становлення особистості є обмеженість музично-естетичних знань, ускладнення музичного сприйняття і мислення, недосконалі методи музичного виховання та дещо неоптимальні форми навчання. Ці фактори привели нас до розгляду питання модернізації мистецької освіти в ЗДО, що базується на засадах інноватики й концептуальної ідеї запровадження методичної системи новаторської діяльності дошкільного музичного керівника, яка полягає не в ідентичності знання і його позиції щодо конкретної музичної освітньої концепції, а в розвитку цього знання, його трансформації, впровадженні нового змісту та власної оригінальної інтерпретації.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема інноваційних методик та технологій музичного виховання і розвитку здібностей дітей дошкільного часто стає об'єктом дослідження науковців-музикознавців. Загалом аспекти музичного виховання дошкільників засобами інновацій розглянули у своїй праці науковці-мистецтвознавці Г. Гац, З. Жигаль, Т. Раструба. Інноваційний професійно-педагогічний потенціал музичного керівника описали Гао Іюань, В. Лабунець, Л. Машкіна, Н. Попович та ін. Методичні аспекти розвитку музичних здібностей дошкільників засобами інноваційних технологій представлено у публікаціях В. Нестеренка, Л. Пушкар, М. Ляшко.

Водночас систему дошкільної музичної освіти багато відомих педагогів трактують як явище з багатофакторною структурою, до складу якої входить професійна робота музичного керівника. Відтак інноваційна система поглядів педагога, яка об'єднана єдиним фундаментальним задумом та визначає розуміння явищ й процесів музичного навчання, на сучасному етапі якраз і передбачає ефективну реалізацію ним педагогічного процесу.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування особливостей інноваційної діяльності сучасного музичного керівника як невід'ємного чинника продуктивного, ефективного освітньо-мистецького процесу в умовах ЗДО.

**Виклад основного матеріалу.** Професійні вимоги до сучасного музичного керівника ЗДО мають трансформуватися відповідно до змін картини жи-

ття, сучасного розуміння теорії й практики музичного мистецтва, запитів суспільства й сучасних фахових вимог. Їх корекція сприяє пошуку науковцями і практиками нових ефективних важелів формування висококваліфікованого музичного керівника.

Мистецька інноваційна діяльність є відбитком не лише особливостей оновлення традиційної системи освіти шляхом раціоналізації або впровадження новаторського досвіду, або модернізації, а й презентує індивідуальний стиль педагога ЗДО. Першочергові завдання, що постають перед сучасним музичним керівником – це завчасне проєктування освітнього процесу, цілепокладання, визначення мети, сенсу та конкретних технологій мистецького інноваційного навчання. Діяльність музичного керівника у середовищі сучасного закладу дошкільної освіти скерована метою, завданнями і змістом Базового компонента дошкільної освіти в Україні (сфера “Культура”, субсфера “Світ мистецтва”) та виходить із комплексу завдань музично-естетичного і загальнокультурного виховання дитини [1].

Відповідно до нових програм дошкільної освіти, інноваційні ідеї розвивають сутність людини насамперед у зміні самого ставлення особистості до навколишнього світу: “не оволодіння світом, а осмислення людиною свого місця в цілісній світобудові” [9, 71]. Спілкування у викладанні замінюється діалогом, суб'єкт-суб'єктними відносинами, а далі – перспектива цілісного інтегративного розуміння змісту навчально-виховного процесу.

Н. Попович підкреслює, що впровадження інноваційних підходів у системі неперервної педагогічної освіти зумовлює надзвичайно високий рівень вимог до сформованості теоретичної та практичної підготовки сучасного музичного педагога. Він повинен спрямовувати навчально-виховний процес на індивідуальність вихованця, будувати свою педагогічну діяльність так, щоб кожний мав безмежні можливості для ефективного творчого й особистісного розвитку та самореалізації.

Тому сучасний музичний керівник має розглядати музичну практику дитини як систему складників: сприймання, виконавство, творчість (імітація, імпровізація). Музично-освітня діяльність набуває характеристики допоміжної, такої, що забезпечує процеси музичного виховання завдяки вербалізації. Загальний шлях до пізнання мистецтва має відбуватися за схемою: виховання емоційно-почуттєвої сфери – засвоєння елементарних знань – оволодіння уміннями та навичками – самореалізація дитини у творчій діяльності.

Музичний керівник, враховуючи особливості дітей, формуючи прагнення бути неповторною осо-

бистістю в музичному мистецтві, має допомагати їм реалізувати свої творчі можливості через оригінальне, самобутнє розв'язання музично-творчих завдань та постійно шукаючи найсучасніші й найраціональніші шляхи стимулювання їхнього гармонійного розвитку.

Ефективним засобом досягнення мети музичної освіти є засвоєння музичним керівником нових педагогічних технологій та готовність до їх застосування в практичній діяльності, тобто до інноваційної музично-педагогічної роботи. Інновації в музичній педагогіці – це ідеї, підходи, методи, технології, елементи педагогічного процесу, які несуть в собі прогресивні засади виникнення, розвиток і втілення в практику ефективних нововведень. Відтак фахова майстерність, високий педагогічний рівень, інноваційна та технологічна всеобізнаність, вміння правильно визначити і оптимально поєднати можливості та переваги педагогічних інновацій будуть впливати на ефективність навчально-виховного процесу дошкільнят.

Однак для цілісних змін та удосконалення освітнього процесу музичний керівник повинен володіти необхідним професійно-педагогічним потенціалом. Гао Юоань переконаний, що феномен інноваційного потенціалу педагога – це складний “інтегративний комплекс якостей особистості, розвиток якого залежить від багатьох факторів, обумовлюється різними передумовами і має шляхи розгортання потенційних, професійно-особистісних ресурсів” [3, 14]. Передумовами для продуктивної інноваційної діяльності вважаємо: усвідомлення особистісної значущості своєї діяльності, емоційно-особистісне стимулювання, створення умов для самовираження й самоствердження, ставлення до педагогічної діяльності як до творчої.

Достатньо важливою складовою педагогічної діяльності сучасного музичного керівника є когнітивний компонент, який передбачає набуття знань про суть і специфіку сучасних педагогічних технологій, аналіз та моделювання інноваційних явищ, а також використання їх у структурі власної професійної діяльності [2]. Також це стосується ставлення педагога до інноваційної діяльності у ЗДО, його вміння співвідносити нове та традиційне у практичній роботі, оцінювати значення інновацій технологій.

Для того, щоб успішно розв'язувати завдання, які виникають у суспільному середовищі, що швидко змінюється, музичний керівник повинен мати добру професійну підготовку, глибоко розуміти методологію творчості, цілеспрямовано використовувати закони економіки, що забезпечить здатність легко орієнтуватись у складних педагогічних ситуаціях, використовуючи інноваційні підходи та концепції.

На сьогоднішній день музичному педагогу необхідна “випереджальна свідомість”, яку відповідно повинна створити система випереджальної освіти,

що має базуватися на глибокій інтеграції з фундаментальною педагогічною наукою. Відомі науковці, фахівці-практики вже активно обговорюються ідею її створення. Так, С. Плющик вважає, що необхідне інноваційне мислення, новий стандарт якого є формою розумової діяльності, психофізіологічно сумісного з ментальною свідомістю населення, яке проживає у нашій країні. Дослідник переконаний, що інноваційне мислення спрямовує освітній процес у “модус можливого”. Завдяки його креативному змісту в освітньому процесі народжуються нові підходи щодо розуміння явищ і процесів професійної підготовки музикантів-педагогів, у результаті яких суттєво поліпшується кінцевий результат, а саме здійснення продуктивної мистецької інноваційної діяльності в умовах ЗДО [8].

Визначаючи інноваційну педагогічну діяльність музичного керівника як системну діяльність, можна стверджувати, що вона повинна спрямовуватись на реалізацію нововведень у музично-педагогічному процесі шляхом запровадження та використання нових науково-педагогічних знань, думок, ідей, та умінь або перетворенні відомих наслідків наукових досліджень і практичних розробок у сучасний, вдосконалений продукт. Вона має сукупний, багатоплановий характер та передбачає реалізацію комплексу педагогічних складників, пріоритетними з яких є: *науково-методичні*: підвищення готовності до впровадження інноваційних технологій; *гностичні*: вміння оперувати сучасними науковими даними, робити моніторинг інформаційного простору; *нормативно-процесуальні*: розроблення навчальних програм на інноваційній основі; *інформаційно-комунікаційні*: створення навчальних матеріалів і віртуального навчально-методичного кабінету-порталу; *організаційні*: вміння чітко визначити освітню індивідуальну траєкторію; *навчально-технологічні*: оптимальне поєднання форм навчальної діяльності дошкільнят, методів організації навчальної діяльності дітей дошкільного віку, навчальних засобів; *конструктивні*: навички правильно підбирати та застосовувати актуальний наочний, дидактичний і розвивальний матеріал; *психолого-педагогічні*: створення антикризової програма професійної самоідентифікації.

Орієнтуючись в інноваціях у галузі мистецької освіти, педагог, який володіє різними технологіями викладання та застосовує їх у своїй роботі, у такий спосіб самореалізується у професійній діяльності, набуває здатності до самостійного інноваційного пошуку. Адрже результативність педагогічних нововведень залежить не тільки від їх внутрішнього потенціалу, а й значною мірою визначається особистісними якостями музичного педагога, його педагогічною майстерністю.

Особистісний складник результативності інноваційної педагогічної творчості музичного керівника

ка – нове інтегроване поняття, значимість якого у тому, що воно поєднує у собі як духовну та активну гуманістичну позицію, так і професійну діяльність з власним розвитком. Здатність музичного педагога до особистісного розвитку є центром інноваційної діяльності, вольовою настановою індивідуальності на успішне досягнення значних результатів у професійній праці.

Характеризуючи особистісний складник інноваційної педагогічної майстерності музичного керівника, можна стверджувати, що він проявляється у персональній успішності у створенні духовних цінностей, досягненні вершин індивідуальних спроможностей у теоретико-мистецькій, виконавській, педагогічній, споглядальній творчості і професійній самореалізації.

Особистісні професійно важливі якості музичного керівника, як суб'єкта інноваційної діяльності репрезентують структуру й зміст його готовності до інноваційної діяльності як особливого особистісного стану, який визначається наявністю у педагога мотиваційно-цілісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості й рефлексії.

При формуванні інноваційної культури педагога Л. Машкіна вважає, що важливо врахувати такі принципи: відгуку музичного керівника на власне психолого-педагогічне уміння; структурності орієнтально-пошукового ставлення педагога аспектів свого і запозиченого педагогічного досвіду; формування педагогічних ситуацій і “принцип формування здатності розв'язувати завдання колегіально з іншими учасниками (вихованцями, колегами)” [6, 85].

Тому до структури педагогічного комплексу інноваційної діяльності відносять взаємопов'язані і взаємозалежні суміжні професії, які має консолідувати в собі музичний керівник: дидакта, методиста, психолога, музиканта-педагога і музиканта-виконавця, вихователя-наставника тощо.

Комплексність і системність інноваційної діяльності забезпечується необхідними особистісними якостями, мотивацією, а також оволодінням інноваційною компетентністю. Важливою професійною рисою сучасного фахівця є оперування на належному рівні системою інтегрованих різнопредметних знань, навичок і умінь: загальнопедагогічних, дидактичних, спеціально методичних, предметних. Сучасний педагог, володіючи цією системою знань та використовуючи її, має нові можливості для самореалізації у професійному функціонуванні, активізації інноваційної діяльності. Цим факторам сприяють нові обставини, важливими серед яких є: надання свободи в інтерпретуванні сучасних освітніх програм, зняття обмежень у професійній діяльності і у використанні форм й методів музичного виховання дошкільнят.

Розглядаючи загальну систему музичної освіти в ЗДО та педагогічну діяльність музичних керівників зокрема, доцільно звернути увагу на інноваційні підходи, методики, методи та форми, якими вони користуються у своїй роботі з дітьми дошкільного віку. Обираючи їх, музичні керівники не повинні забувати, що вони потребують постійного оновлення й удосконалення, що також розглядається як педагогічна інновація.

Усі сучасні педагогічні системи музичного виховання, виходячи з їх характерних рис, можна зарахувати до сучасного виду освітніх технологій – особистісно орієнтованих, оскільки одне з основних завдань музичного мистецтва – це формування духовного потенціалу особистості, її світоглядних і ціннісних орієнтацій. Особистісно орієнтований підхід до музичного навчання і виховання сприяє музичному розвитку та саморозвитку особистості дошкільника, опираючись на його індивідуальні особливості як суб'єкта пізнання. Реалізуючи в педагогічній діяльності особистісно орієнтовані технології музичного навчання і виховання, кожному дошкільнику необхідно надавати можливість реалізувати себе в музично-пізнавальній діяльності, спираючись на його музичні здібності, нахили, інтереси, цілісні орієнтації і суб'єктний досвід. Організація музичних занять повинна проходити на основі діалогу, імітаційно-рольових ігор, інсценізації музичного матеріалу, дискусій, творчих завдань. Потрібно створити умови для творчості дітей дошкільного віку як в індивідуальній, так і в колективній формах музичної діяльності. Автори сучасних інноваційних методик та технологій зауважують, що треба більше уваги приділяти імпровізації дошкільників – особливому виду художньої-творчої діяльності, коли діти щось створюють безпосередньо у процесі музичної роботи. Музичний навчально-виховний матеріал повинен бути різноманітним за характером і стилем, виявляти зміст об'єктивного досвіду дітей дошкільного віку [4, 121].

У сучасних умовах інформаційні технології відкривають для музичних керівників ЗДО широкі можливості для творчого пошуку. Та сьогодні ведуться дискусії щодо актуальності використання інформаційних технологій для навчання музичного мистецтва дітей дошкільного віку, позаяк специфіка музичної освіти обмежує їх застосування. Через екран неможливо передати всі функції освітнього процесу, а особливо сприяти формуванню світосприйняття, мотивації, цілісних відносин, музичної культури, виховати естетичний та художній смак. Та впровадження інноваційно-інформаційних технологій в систему музичної освіти дозволяє розширити можливості навчання, сприяє підвищенню якості навчання та допомагає задовольнити і розвинути музичну культуру дошкільників. Технічні засоби сприяють не тільки розвитку самостійності,

творчих здібностей дошкільників, а й дозволяють змінити саму технологію надання освітніх послуг, зробити заняття більш наочним і цікавим.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Підсумовуючи вищесказане, зазначимо, що інноваційна діяльність музичного керівника є основою інноваційних процесів у дошкільних закладах, сутність яких ґрунтується на оновленні педагогічного процесу, впровадженні новостворених у традиційну систему й вимагає достатньо високого рівня педагогічної творчості та майстерності.

Музичний керівник інноваційного типу повинен достатньою мірою володіти педагогічним потенціалом, що базується на глибокій вмотивованості професійної діяльності, відповідних особистих якостей, фахових знаннях, які забезпечують можливість не тільки легко долучатися до інноваційних процесів, але й бути їх ініціатором.

Відповідно, новаторська діяльність музичного керівника повинна бути спрямована на втілення фундаментальної ідеї забезпечити більш ефективну реалізацію процесу музичної освіти, що є частиною розвитку освітньої системи загалом.

Подальші наукові дослідження полягають у розробці методик музичного виховання дітей дошкільного віку з використанням інноваційних технологій та можливості їх застосування музичними керівниками у практичній діяльності сучасних дошкільних закладів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти. Київ, 2021. URL: <https://ezavdnz.mcfra.ua/book?bid=37876> (дата звернення: 26.12. 2022 р.).
2. Ворожбит-Горбатюк В. Когнітивний компонент інноваційної педагогічної діяльності вчителя. *Молодь і ринок*. Дрогобич, 2021. № 9/195. С. 6–10.
3. Гао Юань. Зміст та структура інноваційного потенціалу педагогів-музикантів. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2016. № 3. С. 11–15.
4. Жигаль З. Аналіз інноваційної педагогічної діяльності вчителя музики. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер. : Педагогічні науки*. 2014. Вип. 133 (1). С. 116–122.
5. Лабунець В. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інноваційної діяльності. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2019. Вип. 26 (2). С. 106–112.
6. Машкіна Л. Формування інноваційної освітньої культури майбутнього педагога ДНЗ. *Освітній простір України*. 2014. Вип. 3. С. 82–87.
7. Нестеренко В.І. Використання педагогічних інновацій в музично-естетичному вихованні дошкільників. *Таврійський вісник освіти*. 2017. № 2. С. 64–73.
8. Плющик Є.В. Змістова характеристика поняття “інноваційне мислення вчителя музики”. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи*

*Гоголя. Сер. : Психолого-педагогічні науки*. 2013. № 1. С. 53–55.

9. Попович Н.М. Інноваційні підходи у структурі професійної підготовки майбутнього вчителя музики. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2012. № 22 (6). С. 69–76.

10. Пушкар Л. Інноваційні технології активного навчання музики в дошкільній освіті. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 9. С. 287–299.

#### REFERENCES

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity [Basic component of preschool education]. Kyiv, 2021. Available at: <https://ezavdnz.mcfra.ua/book?bid=37876> (Accessed 26 Dec. 2022). [in Ukrainian].
2. Vorozhbit-Horbatyuk, V. (2021). Kohnityvnyi komponent innovatsiinoi pedahohichnoi diialnosti vchytelia [Cognitive component of innovative pedagogical activity of a teacher]. *Youth and market*. Drohobych, No. 9/195, pp. 6–10. [in Ukrainian].
3. Hao Yuanyuan. (2016). Zmist ta struktura innovatsiinoho potentsialu pedahohiv-muzykantiv [Content and structure of innovative potential of music teachers]. *Scientific notes of Nizhyn State University. Nikolai Gogol. Psychological and pedagogical sciences*. No. 3, pp. 11–15. [in Ukrainian].
4. Zhyhal, Z. (2014). Analiz innovatsiinoi pedahohichnoi diialnosti vchytelia muzyky [Analysis of innovative pedagogical activity of a music teacher]. *Scientific notes of Kirovohrad State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko. Ser. : Pedagogical sciences*. Vol. 133 (1). pp. 116–122. [in Ukrainian].
5. Labunets, V. (2019). Pedahohichni umovy pidhotovky maibutnix uchyteliv muzychnoho mystetstva do innovatsiinoi diialnosti [Pedagogical conditions of preparation of future teachers of music art for innovative activity]. *Pedagogical education: theory and practice*. Vol. 26 (2), pp. 106–112. [in Ukrainian].
6. Mashkina, L. (2014). Formuvannia innovatsiinoi osvithnoi kultury maibutnoho pedahoha DNZ [Formation of innovative educational culture of the future teacher of secondary schools]. *Educational space of Ukraine*. Vol. 3. pp. 82–87. [in Ukrainian].
7. Nesterenko, V.I. (2017). Vykorystannia pedahohichnykh innovatsii v muzychno-estetychnomu vykhovanni doshkilnykiv [The use of pedagogical innovations in the musical and aesthetic education of preschoolers]. *Taurian Bulletin of Education*. No. 2. pp. 64–73. [in Ukrainian].
8. Pliushchuk, Ye.V. (2013). Zmistova kharakterystyka poniattia “innovatsiine myslennia vchytelia muzyky” [Content characteristic of the concept of “innovative thinking of a music teacher”]. *Scientific notes Nizhyn State University named after Mykola Gogol. Ser. : Psychological and pedagogical sciences*. No. 1. pp. 53–55. [in Ukrainian].
9. Popovych, N.M. (2012). Innovatsiini pidkhody u strukturі profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia muzyky [Innovative approaches in the structure of professional training of future music teachers]. *Bulletin of Taras Shevchenko National University of Luhansk. Pedagogical sciences*. No. 22 (6). pp. 69–76. [in Ukrainian].
10. Pushkar, L. (2019). Innovatsiini tehnolohii aktyvnoho navchannia muzyky v doshkilnii osviti [Innovative technologies of active music learning in preschool education]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. No. 9, pp. 287–299. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 10.01.2023



УДК 376.011

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.272939>

**Наталія Матвєєва**, кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри початкової освіти  
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника  
**Назар Ткачишин**, магістрант 013 “Початкової освіти”  
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника  
**Іван Ярошко**, магістрант 013 “Початкової освіти”  
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

### АСПЕКТИ ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Стаття розкриває проблеми духовно-педагогічної підтримки та розвитку учнів з особливими освітніми потребами, інтеграції інклюзивної освіти і духовності на сучасному етапі. Акцентовано увагу на недостатній кількості досліджень з означеної проблеми, а зокрема галузі освіти дітей з порушеннями розвитку. Наголошено на важливості духовного аспекта та його впливі на якість життя особистості у контексті емоційного та фізичного благополуччя, взаємовідносин та соціальної інтеграції.

Розкрито зміст духовності як невід’ємної складової гармонійного розвитку особистості. Проаналізовано духовність як джерело соціальної та психологічної підтримки дитини з особливими освітніми потребами. Запропоновано ефективні шляхи практичної діяльності педагогів щодо духовної підтримки учнів з особливими освітніми потребами.

**Ключові слова:** духовність; благополуччя; інвалідність; особливі освітні потреби; інклюзивна освіта; розвиток.

**Літ. 5.**

**Nataliia Matveieva**, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the  
Pedagogy of Primary Education Department  
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University  
**Nazar Tkachyshyn**, Master’s Student 013 “Primary Education”  
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University  
**Ivan Yaroshko**, Master’s Student 013 “Primary Education”  
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

### ASPECTS OF SPIRITUAL DEVELOPMENT OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

The article reveals the problems of spiritual and pedagogical support, organization of support for students with special educational needs, emphasizes the integration of inclusive education and spirituality at the current stage of education reform in Ukraine. The purpose of the article is to note the need to revise traditional approaches to personality development in order to highlight the importance of spirituality for the general well-being and successful training of all participants in the educational process without exception.

It is noted that there is an insufficient number of studies on the problem of spiritual development and spiritual and pedagogical support of a child with developmental disorders during his education in educational institutions. The essence of the concepts “special educational needs” and “disability” was analyzed, the main ways of integration of this category of persons for study in educational institutions were determined.

The main methods of the conducted research are singled out, namely: observation, survey, questionnaire, pedagogical experiment, and shortcomings in the scientific, educational and methodological support of modern schools are identified. Attention is focused on the need to introduce special courses, develop methods, and update training programs for students of higher education in the process of their professional training for further work in institutions with inclusive education.

The article reveals the importance of the spiritual aspect and its influence on the quality of life and activity of the individual in the context of emotional and physical well-being, relationships and social integration, self-knowledge and realization of one’s own ideas in the process of educational, play, work, and communication activities.

The content of spirituality is determined as an integral component of the harmonious development of the personality. It was established that spirituality is a source of social and psychological comfort of a child with special educational needs, his support in everyday school life and self-realization in the environment of peers.

Effective ways of practical activities of teachers regarding the spiritual support of students with special educational needs are proposed.

**Keywords:** spirituality; well-being; disability; special educational needs; inclusive education; development.

**П**остановка проблеми. Людина – найвища цінність на Землі. Людина – неповторна, унікальна й особлива, самодостатня та неповторна. Саме ці трактування є

визначальними сьогодні в усіх сферах життєдіяльності й, особливо освіти. Самоцінність дитинства, принцип дитиноцентризму та природовідповідності є стрижневими у педагогічній практиці, про що

наголошують основні нормативно-правові освітні документи, як-от: закони України “Про дошкільну освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Про вищу освіту”, Концепція розвитку інклюзивної освіти в Україні, Концепція НУШ. Практика показує, що на часі – загальний консенсус щодо визнання духовності як значущого виміру людського благополуччя, який відіграє важливу роль у житті багатьох людей з інвалідністю. Духовність, душа та фізичний розвиток – ті аспекти, на яких неодноразово акцентували увагу філософи. Це триєдиний вимір, від складових якого залежать цілісність, успішність, гармонія як самої особистості, так і її життєдіяльності. Так, духовний аспект має потужний потенціал та здатність впливати на якість життя з погляду емоційного і фізичного стану, взаємовідносин з людьми, особистого самовизначення та соціальної інтеграції.

**Аналіз основних досліджень і публікацій** з означеної проблеми засвідчує, що на нинішньому етапі є дуже мало досліджень, присвячених безпосередньо взаємозв’язку духовності та наявного порушення розвитку (інвалідності), що особливо помітно у сфері спеціальної освіти. Такий стан справ пояснюємо загальноприйнятими підходами закладів загальної середньої освіти щодо включення осіб з особливими освітніми потребами на навчання та часткове ігнорування цього аспекту проблеми. Іншими словами, сучасні освітні заклади не завжди демонструють готовність та бажання займатися духовними аспектами й емоційними потребами такої категорії учнів. Іншою проблемою є те, що педагоги закладів з інклюзивним навчанням недостатньо підготовлені для того, щоб виявляти та задовольняти духовні потреби як учнів з особливими освітніми потребами, так й інших школярів.

Означена проблема сягає й вищого рівня – державного. Так, політика розмежування релігії та держави, яка загальноприйнята й чинна в багатьох країнах світу, призводить до того, що теми духовності вкрай рідко розглядаються у державних закладах освіти, що пояснює індивідуальну позицію окремих педагогів. Актуальність питання вбачаємо й у тому, що на сучасному етапі відчувається нестача наукових досліджень і розроблених на їхній основі навчально-методичних матеріалів, які торкалися б потреби звернення до духовного світу, його впливу на гармонійний розвиток дитини з порушеннями.

**Мета статті** – розкрити значення духовності у гармонійному розвитку особистості: акцентувати увагу на потребі організації духовно-педагогічної підтримки учнів з особливими освітніми потребами.

У процесі нашого дослідження використовували власний богословський досвід; проведені спостереження, опитування, анкетування респондентів (учні, педагоги ЗСО) з питань духовного розвитку дітей та молоді. Мета нашого дослідження полягала у вивченні ефективних шляхів сприяння внутрішньо-

му зростанню учнів з особливими освітніми потребами, виокремленні переваг інтеграції учнів з ООП у масові освітні заклади та аналіз аспектів духовності у процесі навчання цієї категорії школярів.

**Виклад основного матеріалу.** На сучасному етапі побутує чимале розмаїття поглядів на духовність, представлених у різних наукових джерелах. У ході дослідження ми визначали “духовність” як сприйняття людиною сутності світу, свого місця в ньому, іманентних стосунків з Богом та своєї останньої мети (в широкому сенсі). Духовність отожднюється з переживанням глибоко вкоріненого почуття сенсу та мети життя, а також почуттям співпричетності особистості до подій навколишнього світу. Однак слід зауважити, що хоча вона містить у собі питання релігії, духовність зосереджена на прийнятті, інтеграції та цілісності. У контексті означеного публічні релігійні переконання не виступають чимось не обов’язковим та не змушують особистість до участі у релігійних практиках або належати до усталеної релігійної традиції, щоб пізнати духовний вимір. Подібно побутує й інша думка, що духовність не є синонімом релігії і не протиставляється їй. Вважається, що духовність охоплює широкий спектр людського досвіду і містить у собі самопізнання, пізнання інших та пізнання загального буття.

“Інвалідність” – це загальний термін, який охоплює порушення, обмеження життєдіяльності людини, отримані внаслідок генетичного його успадкування чи отриманої травми. Характерною ознакою наявної інвалідності є неспроможність людини виконувати певні види діяльності внаслідок наявного порушення на зразок більшості людей. “Особливі освітні потреби” – це термін, який описує комплекс потреб, що виникають у дітей у зв’язку з порушеннями, які можуть бути фізичними, розумовими або психологічними. До прикладу, діти з порушеннями спектру аутизму, синдромом Дауна або порушеннями когнітивних навичок можуть вважатися такими, що мають особливі освітні потреби.

Починаючи з 2005 р., Всесвітня організація охорони здоров’я особливу увагу почала приділяти проблемі внутрішнього світу осіб з порушеннями розвитку. Зокрема духовність визначається нею як своєрідний засіб підтримки благополуччя особистості. Натомість наголошено на тому, що духовний розвиток – це засаднича потреба людини і стрижневий компонент як психічного, так і фізичного здоров’я. Це, своєю чергою, має вирішальне значення для інтегрованого розвитку учнів з інвалідністю, виконання професійного обов’язку педагогів щодо здійснення індивідуального підходу до здобувачів освіти з особливими освітніми потребами.

Наше дослідження та шкільна практика підтверджують, що духовний розвиток не тільки стимулює прагнення учнів отримати нові знання, але й забез-

печеу отримання нового досвіду навчання. Розширення особистих можливостей, оптимізм, емпатія, розуміння, академічна успішність, фізичне та психологічне здоров'я, самооцінка тісно пов'язані з духовністю. Відтак якісна духовна опіка здатна сприяти цілісному й гармонійному розвитку школярів з особливими освітніми потребами та сприяє появі відчуття ідентичності мети у житті.

Отже, духовність відіграє важливу роль у формуванні глибокого відчуття сенсу і мети власної життєдіяльності, а також почуття приналежності до суспільства, власної значущості та затребуваності. Хоча вона включає в себе питання релігійності, її основна увага зосереджена на пізнанні себе, самоприйнятті, інтеграції та внутрішній гармонії. За таких умов стає зрозумілим, що задля пізнання духовного виміру не обов'язково бути носієм формальних релігійних переконань, учасником публічних релігійних практик, належати до усталеної релігійної традиції [4, 180]. А, отже, духовність не є синонімом релігії і не завжди протиставляється їй. Варто зауважити, що духовність охоплює широкий спектр людського досвіду і стосується самопізнання, розуміння інших та пізнання світу. Духовний вимір шукає гармонію із всесвітом, прагне отримати відповіді на запитання про вічність і часто актуалізується у різних непередбачуваних життєвих обставинах (під час стресу, хвороби, втрати, тяжких переживань). Це, зокрема, робить його ще більш актуальним сьогодні, в умовах захисту нашої країни від нападу країни-агресора.

Характерно, таке прагнення цілісності буття властиве багатьом дітям із особливими освітніми потребами. Відтак, уважаємо, вона базується на сутності самого поняття "Людина".

У сучасному постмодерністському світі, через зменшення значущості сім'ї та традиційних релігійних вірувань, багато дітей, а особливо з особливими освітніми потребами, відчувають значні труднощі щодо визначення цінностей та мети власного життя. Приміром, у пошуках ідентичності та сенсу життя окремі школярі з особливими освітніми потребами (або поведінковими проблемами) у перехідному віці залучаються до релігійної діяльності [4, 182]. Особи, які беруть участь у релігійних обрядах, як правило, здійснюють пошук релігійного розв'язання наявних проблем. Зазвичай духовна мудрість дає вихованцям позитивні стратегії попередження появи та подолання наявних особистих проблем, відчуття мети і сенсу життя, що приводить до одухотвореності, емоційного піднесення й самореалізації [2, 181]. Практика доводить, що зв'язок духовності з пошуком внутрішнього сенсу та самоцінності полягає у отриманні відповіді на запитання "Як стати повноцінною людиною". У контексті означеного духовність розглядаємо життєво важливою складовою та передумовою всебічного й гармонійного

розвитку кожної дитини, у тому числі з особливими освітніми потребами.

Актуальність проблеми визнання духовного аспекта в житті школярів з особливими освітніми потребами, на жаль, не збільшує чисельності учителів-практиків, готових і спроможних працювати з духовним виміром життя вихованців. Наше дослідження довело, що на сучасному етапі реформування освіти в Україні немає чинних навчальних програм, які довели б свою ефективність у задоволенні особливих духовних потреб здобувачів освіти, методик професійної підготовки майбутніх педагогів, здатних підготувати до подальшої практичної діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами та задоволення їхніх духовних запитів.

У контексті вищезначеного варто виокремити основні вимоги щодо діяльності учителів задля сприяння духовному розвитку учнів з особливими освітніми потребами. Передовсім освітяни повинні визнати, що духовне життя – це важливий вимір розвитку дітей з особливими освітніми потребами та без них та їм належить унікальна можливість сприяти сакральному досвіду цієї категорії вихованців на шляху духовного зростання, трансформації та зцілення. По-друге, надаючи допомогу школярам з особливими освітніми потребами, важливою умовою виступає приділення особливої уваги конкретній меті і сенсу професійної діяльності, її спрямуванню, наданню соціально-психологічної підтримки, сприянню позитивній зміні та зростанню учнів з особливими освітніми потребами.

Відповідно до природних задатків та вікових особливостей діти схильні експериментувати та запитувати, але з різних причин учні з особливими освітніми потребами доволі часто не мають можливості досліджувати природне середовище та відчувати такі почуття, як благоговіння, трепет, цікавість та здивування – реакції, які формують основу духовного розвитку. Загальновідомо, більшості людей усвідомлення краси навколишнього світу дозволяє встановити зв'язок з важливими аспектами власного життя [3, 249]. До прикладу, зустрічі в природному середовищі, як-от: безлюдні, недоторкані куточки природи, ліси або луки, рослини та тварини можуть сприяти розвитку духовної чутливості та слугувати розвитку емпатії, співчуття, співпереживання, милосердя. Саме тому, у розвитку духовної свідомості дітей з особливими освітніми потребами треба використовувати прогулянки, спостереження, екскурсії на свіжому повітрі. Важливо також допомогти дитині рефлексувати між собою та світом, встановлюючи зв'язок між тим, чого вона навчилася й тим, як вона співвідносить себе зі світом, іншими людьми.

Моменти роздумів є важливими для поліпшення навчання, цінування тиші та духовного розвитку. Особливого значення набуває створення учителем

можливостей “побути в тиші та роздумах”, що співзвучно із концептуальними цінностями НУШ [4], забезпечення комфортного середовища, що слугує усамітненню, роздумам, зануренню у внутрішній світ вихованців. Практика свідчить, що такі моменти рефлексії дозволяють розвиватися, досліджуючи і виокремлюючи особисте покликання, цінності та прагнення, що має вирішальне значення для учнів з особливими освітніми потребами. На завершення проведення рефлексивних заходів доцільно запропонувати учням проаналізувати, обговорити, висловити власні думки та поділитись враженнями щодо особистого значення моментів рефлексії, виявлення нових почуттів та думок, заспокоєння. У цьому сенсі шкільний досвід виступає духовним, а не освітнім. Такі звички, як тиша і роздуми, можуть не бути природними для школярів (як з особливими освітніми потребами, так і без них). Однак вони можуть бути набуті упродовж певного періоду в атмосфері довіри і заохочення. Поступово це приведе до того, що навіть найменші учні 6-річного віку будуть здатні насолоджуватися моментами релаксації у супроводі тихої музики, сидячи спокійно, глибоко дихаючи.

Так само, як і їхні однолітки без порушень розвитку, діти з особливими освітніми потребами повинні мати можливість ставити запитання про сенс життя. Практика показує, що постановка запитань про цінності, мораль, переконання та поведінку, сенс і мету життя через призму їхньої нозології допомагають їм почуватися краще [1, 185]. Учні з особливими освітніми потребами – ті ж учні, що й інші, але з певними особливостями фізичного чи психічного розвитку, а тому потребують такої ж уваги та розуміння, що й однолітки. Їм властиві свої унікальні життєві цінності та цілі й задля підвищення ефективності процесу всебічного розвитку особистості, педагоги закладу освіти повинні діяти з урахуванням їх навчальних можливостей, задатків та здібностей, інтересів та запитів, виду та рівня складності порушення.

Школярів доцільно заохочувати говорити про важливі речі та людей у їхньому житті, прагнення та мрії, висловлювати власні думки з різного приводу, ділитися враженнями та досвідом, долаючи водночас їхні комплекси та страхи. Як правило, учні з особливими освітніми потребами часто потребують допомоги в підтримці та визнанні певних перспектив розвитку, незважаючи на наявне порушення. До прикладу, учням старших класів духовна перспектива допомагає побачити, що їхня освіта і робота, яку вони виберуть у подальшому житті, можуть бути пов’язані з життєвою траєкторією.

Християнський персоналізм, що урахує філософські здобутки та біблійно-богословський погляд на людину, вказує на існування особистої гідності, тобто абсолютної, універсальної, невід’ємної, невідчужуваної, недоторканної і не підлягаючої оцінці

цінності, яка властива кожному й виступає гарантом реалізації прав та свобод, наявності особистої гідності. Бути людиною – це бути гідною себе, власних переконань, своїх батьків, людей, норм та правил соціуму. Особиста гідність не залежить від стану людського тіла, а жодні порушення розвитку не торкаються глибин людського ества, сутнісних складових його буття. Саме тому важливо акцентувати увагу на духовному, внутрішньому, всьому, що робить особистість особистістю – гідною, щасливою, готовою до постійного зростання над собою.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок.** Наше дослідження показало, що навчально-виховний процес у закладах освіти з інклюзивним навчанням має бути організованим з урахуванням духовних потреб учасників. Важливим є створення умов та надання можливостей всім без винятку школярам щодо внутрішнього зростання, пізнання себе, навколишнього світу, вибору ціннісних орієнтирів та накреслення власної траєкторії саморозвитку. Особливе місце у шкільній практиці треба надавати духовності учнів з особливими освітніми потребами, які внаслідок наявного порушення вимагають своєрідного підходу та уваги, підтримки та допомоги, корекції та розвитку. Отець і Глава УГКЦ Любомир Гузар в аудіокнизі “Дорога до себе” наголошує, що передусім треба дивитися на кожного як на людину, враховувати відмінності та унікальні риси, несхожі якості й неповторні здібності. Л. Гузар зазначає, що неповторність людини не є гріхом, а, отже, це лише підтвердження людського розмаїття й потреби загальнолюдської поваги та толерантності до кожного.

Перспектива дослідження полягає у подальшому вивченні аспектів духовного розвитку та підтримки учнів з особливими освітніми потребами, виокремленні способів виявлення духовної поведінки, здійснення оцінки ефективності навчально-виховного процесу у контексті розвитку духовності особистості.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Афонін А., Дороніна Т. Духовність та стан здоров’я людини: педагогічний аспект. *Освітній вимір*. 2014. № 41. С. 182–188.
2. Загній А.М. Проблеми організації дозвілля дітей із інвалідністю. *Актуальні проблеми безпеки життєдіяльності*. 2021. С. 179–182.
3. Задорожній А.В. Розвиток поняття “духовність” у структурі ціннісно-сміслової картини світу. *Освітній вимір*. 2012. Вип. 34. С. 245–251.
4. Наказ МОН від 23.03.2018 № 283 “Про затвердження Методичних рекомендацій щодо організації освітнього простору Нової української школи”. *Інститут модернізації змісту освіти*. 2018. URL: <https://imzo.gov.ua/2018/03/25/nakaz-mon-vid-23-03-2018-283-pro-zatverdzhennya-metodychnyh-rekomendatsij-schodo-orhanizatsiji-osvitnoho-prostoru-novoji-ukrajinskoji-shkoly/>
5. Ault M.J. Inclusion of religion and spirituality in the

## ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ З ЛЕГКОЇ АТЛЕТИКИ ДО РОБОТИ ІЗ ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

special education literature. *The Journal of Special Education*. 2010. № 44. pp. 176–189.

### REFERENCES

1. Afonin, A. & Doronina, T. (2014). Dukhovnist ta stan zdorovia liudyny: pedahohichni aspekt [Spirituality and human health: pedagogical aspect]. *Educational dimension*, No. 41, pp. 182–188. [in Ukrainian].
2. Zahnii, A.M. (2021). Problemy orhanizatsii dozvillia ditei iz invalidnistiu [Problems of leisure organization of children with disabilities]. *Current problems of life*, pp. 179–182. [in Ukrainian].
3. Zadorozhnii, A.V. (2012). Rozvytok poniattia “dukhovnist” u strukturi tsinnisno-smyslovoi kartyny svitu [The development of the concept of “spirituality” in the structure of the value-meaning picture of the world]. *Current problems of life safety*, No. 34, pp. 245–251. [in Ukrainian].

4. Nakaz MON vid 23.03.2018 № 283 “Pro zatverdzhennia Metodichnykh rekomendatsii shchodo orhanizatsii osvithnoho prostoru Novoi ukrainskoi shkoly” [Order of the Ministry of Education, Culture, Sports and Science of Ukraine dated March 23, 2018 No. 283 “On the approval of Methodological recommendations regarding the organization of the educational space of the New Ukrainian School”]. Institute of Modernization of the Content of Education. Available at: <https://imzo.gov.ua/2018/03/25/nakaz-mon-vid-23-03-2018-283-pro-zatverdzhennia-metodychnykh-rekomendatsij-shchodo-orhanizatsii-osvithnoho-prostoru-novoji-ukrajinskoi-shkoly/> [in Ukrainian].

5. Ault, M.J. (2010). Inclusion of religion and spirituality in the special education literature. *The Journal of Special Education*, No. 44, pp. 176–189. [in English].

Стаття надійшла до редакції 12.01.2023

УДК 378.018.8:796.071.43

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.273302>

**Тетяна Осадченко**, кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання  
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

## ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ З ЛЕГКОЇ АТЛЕТИКИ ДО РОБОТИ ІЗ ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

У статті пропонується теоретичний аналіз проблеми формування професійної готовності майбутніх тренерів з легкої атлетики. Здійснено характеристику осіб з порушенням опорно-рухового апарату. Визначено, що професійна готовність майбутнього тренера легкої атлетики до роботи із дітьми з порушенням опорно-рухового апарату є педагогічним процесом, що становить компонент цілісної професійної підготовки майбутнього тренера, спрямований на усвідомлення важливості та необхідності формування знань, умінь і навичок у сфері адаптивного спорту, що забезпечують фізкультурно-спортивну діяльність із дітьми з порушенням опорно-рухового апарату під час легкоатлетичних занять.

**Ключові слова:** особи з обмеженими можливостями здоров'я; особи з порушенням опорно-рухового апарату; професійна готовність; професійна готовність майбутніх тренерів легкої атлетики; формування професійної готовності.

**Лит. 9.**

**Tetiana Osadchenko**, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor,  
Associate Professor of the Theory and Methods of Physical Education Department  
Uman Pavlo Tychyna State Pedagogical University

## THEORETICAL ASPECTS OF PROFESSIONAL FORMATION OF READINESS OF FUTURE ATHLETICS COACHES TO WORK WITH CHILDREN WITH DISORDERS OF THE MUSCULOSKELETAL SYSTEM

The article offers a theoretical analysis of the problem of forming the professional readiness of future coaches in athletics. An analysis of the essence and definition of “professional readiness of future athletics trainers to work with children with musculoskeletal disorders” was carried out. It was determined that the professional readiness of the future athletics coach to work with children with musculoskeletal disorders is a pedagogical process that is a component of the integral professional training of the future coach, aimed at realizing the importance and necessity of the formation of knowledge, skills and abilities in the field of adaptive sports, which provide physical culture and sports activities with children with musculoskeletal disorders during athletics classes. It is noted that one of the leading tasks for higher education institutions today is the formation of the professional readiness of future athletics coaches for persons with limited health opportunities (including those with musculoskeletal disorders), who are called to expand the scope of physical culture and sports work with this population category. It was determined that the training of specialists consists in the development and practical implementation of innovative approaches and technologies of education, special programs, updating the content of the educational process, the use of new forms and methods of training, intellectual, spiritual, moral and physical development of specialists who are able to competently provide social order in the future. All this will contribute not only to athletes achieving results in physical culture and sports activities,

## ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ З ЛЕГКОЇ АТЛЕТИКИ ДО РОБОТИ ІЗ ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

*but most importantly, their social adaptation and integration into society. It has been found that the training of specialists, directly the process of forming the professional readiness of future athletics coaches to work with children with musculoskeletal disorders, should provide for the ability of the applicant to carry out various types of activities using the knowledge, skills and abilities acquired during training in the field of adaptive physical culture and adaptive sports.*

**Keywords:** persons with health disabilities; persons with musculoskeletal disorders; professional readiness; professional readiness of future athletics coaches; formation of professional readiness.

**П**остановка проблеми. Сучасна наука актуалізує завдання розробки та впровадження в життя інноваційних підходів до навчання та виховання дітей з обмеженими можливостями, здатних ініціювати процес їхньої соціалізації та подальшої самореалізації у суспільстві.

Однак реалізація сьогодні таких підходів є проблематичною, оскільки не всі тренери з легкої атлетики мають достатні знання та досвід роботи із дітьми з обмеженими можливостями у сфері спорту, у тому числі з порушенням опорно-рухового апарату.

Сучасна система освіти орієнтована на інклюзивний підхід до навчання та виховання дітей та підлітків з обмеженими можливостями здоров'я, зокрема з порушенням опорно-рухового апарату. Це порушення становить особливі вимоги до професійної та особистісної підготовки педагогів, які повинні чітко розуміти сутність інклюзивного підходу, знати вікові й психологічні особливості вихованців з різними патологіями розвитку, реалізувати конструктивну педагогічну взаємодію між усіма суб'єктами освітнього середовища. У зв'язку з цим перед ЗВО стоїть завдання підготовки компетентних фахівців, які готові ефективно здійснювати професійну діяльність у сфері адаптивної фізичної культури.

У рамках дослідження проблеми формування професійної готовності тренерів легкої атлетики до роботи із дітьми з порушенням опорно-рухового апарату доцільно провести аналіз сутності та визначення понять “особи з обмеженими можливостями здоров'я”, “особи з порушенням опорно-рухового апарату”, “професійна готовність майбутніх тренерів легкої атлетики до роботи з дітьми з порушенням опорно-рухового апарату”.

**Аналіз основних досліджень.** У психолого-педагогічній літературі проблема професійної підготовки майбутніх тренерів та вчителів фізичної культури має багатоаспектне теоретико-методологічне висвітлення. Концептуальні засади формування професійної готовності майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту висвітлено в працях українських вчених (Е. Вільчковський, О. Демінська, В. Завацький, М. Носко, А. Цюсь, Б. Кузьминський, Л. Сущенко, Л. Титаренко, Б. Шиян). З'явилася значна кількість психолого-педагогічних досліджень щодо оцінки готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до професійної діяльності А. Деркача, Л. Дудорової, М. Коллегаєва, А. Коноха, В. Краєвського, А. Литманович, Ю. Лозов'юк, А. Миколаєва, К. Платонова, В. Шафранського, П. Ясинця та ін. Можна виділити низку робіт, у

яких висвітлені аспекти фахової підготовки майбутніх тренерів у закладах вищої освіти (М. Буренко, В. Пономарьов, В. Пристинський, Т. Чопик), зокрема є дослідження які присвячені формуванню професійної компетентності та готовності педагогів-тренерів з різних видів спорту: легкої атлетики (М. Куліков), спортивної аеробіки (Н. Гушчина, Т. Лисицька), боксу (П. Лужин, С. Топоров), плавання (Ж. Бережна) та ін. [6, 43].

**Мета статті** – здійснити аналіз наукових джерел щодо формування професійної готовності майбутніх тренерів легкої атлетики до роботи із дітьми з порушенням опорно-рухового апарату.

**Виклад основного матеріалу.** Вища освіта завжди відігравала у суспільстві особливу роль. На початку ХХІ ст. її роль розглядається уже не тільки у контексті розвитку окремої нації, країни, але й крізь призму її вагомості у розвитку міжнародного співтовариства. Для розвитку вищої освіти нині характерна наявність соціальних, політичних, економічних, культурних, академічних чинників, запитів суспільства, вимог працедавців, інтересів і уподобань споживачів освітніх послуг – студентства.

Згідно із Законом України “Про освіту”, особа з особливими освітніми потребами – це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту [2]. До категорії таких осіб зараховано дітей із порушеннями ОРА [8]. Відмінності в порушеннях розвитку осіб з обмеженими можливостями здоров'я досить широкі – від відносно тимчасових труднощів, що легко усуваються, до тяжких, незворотних патологій центральної нервової системи. Обмеження можливостей здоров'я не є суто кількісним фактором, це інтегральна, системна зміна особистості загалом, яка потребує зовсім інших умов освіти і дає змогу подолати певне обмеження.

Рухові порушення впливають на різні сфери розвитку дитини. Так, порушення рухів очей, недорозвиток і затримка формування основних рухів (утримання голови, сидіння, ходьба) призводять до обмеження поля зору, що, своєю чергою, значно лімітує процес сприймання навколишнього світу, а також ускладнює розвиток довільної уваги, спричиняє недостатність просторового сприймання [7, 262]. Рухові порушення обмежують предметно-практичну діяльність, що, природно, зумовлює недостатній розвиток предметного сприймання [1]. Рухова обмеженість ускладнює або робить неможливим маніпулювання предметами, сприймання їх на до-

## ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ З ЛЕГКОЇ АТЛЕТИКИ ДО РОБОТИ ІЗ ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

тик. Такі порушення в поєднанні з недорозвитком зорово-моторної координації і мовлення значно перешкоджають розвитку пізнавальної діяльності.

Майбутні тренери легкої атлетики мають володіти знаннями також про те, що характерним для дітей з порушенням опорно-рухового апарату є погіршення їх фізичних якостей, обмеження рухової активності, зміна в психоемоційній сфері. Тому завдання ЗВО навчити здобувачів вищої освіти ставити перед собою завдання спрямовувати дітей не лише на освоєння освітніх (загальноосвітніх) програм, а й на соціальну адаптацію (соціалізацію). Необхідно навчити розвивати у дітей фізичну, мотиваційну й емоційно-вольову сфери, спеціальні навички (соціально-побутові, комунікативні, самообслуговування, орієнтування у просторі та в часі, саморегуляції власної поведінки у суспільстві), заповнювати нестачу знань про навколишній світ, формувати здатність до максимально незалежного життя у суспільстві.

На думку О. Корносенко, готовність тренера виникає внаслідок спортивного досвіду, який ґрунтується на формуванні позитивного ставлення до діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у неї, об'єктивності її предмета і способів взаємодії з ним [5, 89].

На думку українських учених (С. Ковальов, В. Ковальов) готовність тренера до здійснення професійної діяльності є цілісним станом особистості, який характеризується, зокрема, такими якостями:

- високий рівень свідомості та світогляду;
- соціально-психологічна спрямованість особистості;
- рівень освіти і професійної компетентності, вміння застосувати сучасні новітні технології педагогічної науки та медицини;
- досвід та розвиток інтуїції;
- здатність до узагальнення ситуацій, що вже виникали та прогнозування майбутніх подій, вміння розгледіти талановитого спортсмена;
- бути готовим провести спортсмена спортивною кар'єрою до найвищих досягнень і при цьому допомогти йому стати самодостатньою особистістю здатній адаптуватися в суспільстві;
- фізичні дані (вік та здоров'я) [4, 77].

Український науковець С. Шинкарьов у своїх працях зазначає, що реалізація завдань, які стоять перед тренером (освітні, виховні, оздоровчі) зумовлює різноманіття функцій тренера з легкої атлетики, які визначають різні сторони його професійно-педагогічної діяльності – управлінсько-організаторську, освітню, виховну, проєктувальну, прогностично-орієнтувальну, мобілізаційну, аналітико-оцінну, дослідницько-творчу [9, 283].

Ми поділяємо думку науковців, які розглядають професійну готовність як цілісне явище, де основ-

ними видами професійної готовності є: психологічна, теоретична, практична.

Психологічна готовність характеризується “сукупністю психічних утворень: уявлень і понять, якостей особистості, способів мислення та умінь, спонукань, якостей особистості, що забезпечують мотиваційно-смыслову готовність і здатність фахівця суб'єкта до здійснення професійної діяльності. Особистісно-педагогічна спрямованість цього виду готовності проявляється у мотиваційно-ціннісному ставленні до процесу навчання, в якому реалізуються суб'єкт-суб'єктні відносини”.

У роботі з дітьми з порушенням опорно-рухового апарату психологічна готовність проявляється у зацікавленості майбутнього тренера такою діяльністю, наявності у нього сукупності особистісних якостей та ціннісних орієнтацій, прагненні надавати допомогу дітям, здатності до самоконтролю та саморегуляції.

Теоретична готовність полягає в оволодінні студентами необхідними професійними знаннями, технологією педагогічної діяльності та включає такі складові:

- аналітична (виявлення та аналіз компонентів освітнього процесу, встановлення зв'язку між ними);
- прогностична (прогнозування результатів різних дій);
- проєктивна (самостійний вибір засобів навчання та виховання, ефективних форм і методів роботи);
- рефлексивна (адекватна оцінка педагогічного процесу загалом (підбиття підсумків), адекватна самооцінка своєї діяльності).

Практична готовність педагога має на увазі наявність таких умінь та навичок:

- організаційних: формування в учнів стійкого інтересу до різних видів діяльності (навчальної, трудової, спортивної та інших), навчання необхідних навичок при її організації та проведенні, застосування методів стимулювання та мотивації діяльності (змагання, пізнавальна гра, навчальна дискусія, заохочення та ін.);
- інформаційних: здатність передавати навчальну інформацію, застосовувати її відповідно до завдань навчально-виховного процесу; вміння працювати з різними джерелами (друкованими – документами, аналітичними дослідженнями, енциклопедіями, каталогами та ін., Інтернет-ресурсами – сайтами, форумами, вебстатистикою та ін.).

Працюючи з дітьми з порушенням опорно-рухового апарату практична готовність – це оволодіння технологією і методикою фізкультурно-спортивної діяльності з цієї категорією осіб, уможливають реалізацію поставлених цілей.

На основі аналізу наукової літератури з проблеми дослідження ми розглядаємо професійну готовність майбутнього тренера легкої атлетики до роботи

## ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ З ЛЕГКОЇ АТЛЕТИКИ ДО РОБОТИ ІЗ ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

із дітьми з порушенням опорно-рухового апарату як педагогічний процес, що є компонентом цілісної професійної підготовки майбутнього тренера, спрямований на усвідомлення важливості та необхідності формування знань, умінь і навичок у сфері адаптивного спорту, які забезпечують фізкультурно-спортивну діяльність із дітьми з порушенням опорно-рухового апарату під час легкоатлетичних занять.

Заняття з легкої атлетики із дітьми з порушенням опорно-рухового апарату спрямовані на розширення рухових можливостей, вироблення компенсаторних навичок рухової активності, поліпшення їх функціональних показників, а в деяких випадках – відновлення порушених функцій організму.

Під час підготовки майбутнього тренера легкої атлетики, необхідно звернути увагу на організацію занять, де мають створюватися сприятливі умови для формування особистості людей з порушенням опорно-рухового апарату та її всебічного розвитку. Саме завдяки правильній організації заняття підвищується рівень якості життя; значно активізується розумова діяльність, поліпшується інтелектуальний розвиток; формуються комунікативні навички; відбувається корекція недоліків психіки, накопичення позитивних психологічних реакцій, формується психологічна стійкість до стресових навантажень; розвиваються вольові якості особистості (цілеспрямованість, рішучість, сміливість, наполегливість, завзятість, витримка, самовладання, самостійність, дисциплінованість та ін.); формуються та розвиваються навички самообслуговування тощо.

Одним із провідних завдань на сьогодні для ЗВО є формування професійної готовності майбутніх тренерів для осіб з обмеженими можливостями здоров'я (у тому числі з порушенням опорно-рухового апарату), покликаних розширювати масштаби фізкультурно-спортивної роботи з цією категорією населення. Підготовка фахівців полягає у розробці та реалізації на практиці інноваційних підходів і технологій освіти, спеціальних програм, оновленні змісту освітнього процесу, використанні нових форм та методів навчання, інтелектуального, духовно-морального і фізичного розвитку фахівців, здатних надалі компетентно забезпечувати соціальне замовлення. Це сприятиме не лише досягненню спортсменами результатів у фізкультурній та спортивній діяльності, але, головне, їх соціальній адаптації та інтеграції у суспільство.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Отже, результати науково-теоретичного пошуку засвідчили, що підготовка фахівців, яка здійснюється в умовах ЗВО, безпосередньо процес формування професійної готовності майбутніх тренерів легкої атлетики до роботи із дітьми з порушенням опорно-рухового апарату, має передбачати здатність здійснювати різноманітні види діяльності, використовуючи здобуті під час навчання, знання, уміння та

навички у сфері адаптивної фізичної культури і адаптивного спорту. До перспектив подальших досліджень відносимо необхідність розроблення методики з метою подальшого вдосконалення підготовки майбутніх тренерів легкої атлетики до роботи із дітьми з порушенням опорно-рухового апарату, а також створення науково-методичного інструментарію забезпечення цього процесу.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / За заг. ред. М.А. Порошенко та ін. Київ, 2018. 252 с.

2. Про освіту: Закон України від 16.07.2019 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення 11.01.2023).

3. Загура Ф. Професійна діяльність викладачів фізичного виховання у закладах вищої освіти: нормативно-правовий дискурс. *Молодь і ринок*. № 7–8 (205–206), 2022. С. 48–52.

4. Ковальов С., Ковальов В. Професійна готовність тренера як фактор, що обумовлює ефективність його професійної діяльності на сучасному етапі. Збірник тез доповідей викладачів, аспірантів та співробітників ІІ науково-технічної online конференції “Наука в ЦНТУ: основні досягнення та перспективи розвитку” за підсумками проведення “Дня науки – 2020” 13 травня 2020 року. Кропивницький: ЦНТУ, 2020. С. 76–78.

5. Корносенко О. Професійна підготовка майбутніх фітнес-тренерів як педагогічна проблема. *Молода спортивна наука України*. Львів, 2016. Вип. 20, т. 3/4. С. 85–91.

6. Кузнецова І. Модель реалізації педагогічних умов формування готовності майбутніх тренерів зі східних односторонь до професійної діяльності у дитячо-юнацьких спортивних школах. *Scientific Journal Virtus*, № 29, 2018. С. 42–46.

7. Подгорна В.В. Обґрунтування рухової корекції психофізичного стану у школярів із порушеннями розвитку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. 2017. Вип. 5К (86). С. 261–264.

8. Савчук Л.О., Колупасва А.А. “Особлива” дитина в навчанні. Рівне, 2010. 44 с.

9. Шинкарьов С. Теоретичні аспекти фахової підготовки майбутніх тренерів з легкої атлетики. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка* № 1 (332), 2020. С. 279–291.

### REFERENCES

1. Orhanizatsiyno-metodychni zasady diyalnosti inklyuzyvno-resursnykh tsestriv: navchalno-metodychnyy posibnyk [Organizational and methodological principles of activity of inclusive-resource centers: educational-methodical handbook]. Kyiv, 2018. 252 p. [in Ukrainian].

2. Pro osvitu : Zakon Ukrainy vid 16.07.2019 [Law of Ukraine “On Education” 2019, June]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (Accessed 11 Jan. 2023). [in Ukrainian].

3. Zahura, F. (2022). Profesiina diialnist vykladachiv fizychnoho vykhovannia u zakladakh vyshchoi osvity: normatyvno-pravovyi dyskurs [Professional activities of physical education teachers in higher education institutions: normative and legal discourse]. *Youth and market*. Monthly scientific-



**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ З ЕТНОДИЗАЙНУ КЕРАМІКИ:  
АНАЛІЗ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДЖЕРЕЛ**

pedagogical journal. Drogobych, No. 7–8 (205–206), pp. 48–52. [in Ukrainian].

4. Kovalov, S. & Kovalov, V. (2020). Profesiina hotovnist trenera yak faktor, shcho obumovliuie efektyvnist yoho profesiinoi diialnosti na suchasnomu etapi [The professional readiness of the coach as a factor determining the effectiveness of his professional activity at the current stage]. *Abstracts of Papers "Nauka v TsNTU: osnovni dosiahnennia ta perspektyvy rozvytku"*. Kropyvnytskyi, pp. 76–78. [in Ukrainian].

5. Kornosenko, O. (2016). Profesiina pidhotovka maibutnikh fitnes-treneriv yak pedahohichna problema [Professional training of future fitness trainers as a pedagogical problem]. *Young sports science of Ukraine*. Lviv, issue 20, Vol. 3/4, pp. 85–91. [in Ukrainian].

6. Kuznetsova, I. (2018). Model realizatsii pedahohichnykh umov formuvannia hotovnosti maibutnikh treneriv zi skhidnykh odnorbstv do profesiinoi diialnosti u dytiachov-

yunatskykh sportyvnykh shkolakh [Model of implementation of pedagogical conditions for formation of readiness of future coaches from eastern martial arts for professional activity in children's and youth sports schools]. *Scientific Journal Virtus*, No. 29, pp. 42–46. [in Ukrainian].

7. Podhorna, V.V. (2017). Obruntuvannya rukhovoyi korektsiyi psykhofizychnoho stanu u shkolyariv iz porushe-nnyamy rozvytku [Justification correction motor psychophysical condition of students with disabilities]. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Drachomanov*. Vol. 5K (86), pp. 261–264. [in Ukrainian].

8. Savchuk, L.O. (2010). "Osoblyva" dytyna v navchanni ["Special" child in training]. Rivne, 44 p. [in Ukrainian].

9. Shynkarov, S. (2020). Teoretychni aspekty fakhovoi pidhotovky maibutnikh treneriv z lehkoi atletyky [Theoretical aspects of professional training of future trainers in athletics]. *Starobilsk*, No. 1 (332), pp. 279–291. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 20.01.2023

УДК 378:377:7.071.1:738.3-045.43:39

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.273188>

**Юлія Роїк**, аспірант Київської державної академії  
декоративно-прикладного мистецтва та дизайну імені Михайла Бойчука

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ З ЕТНОДИЗАЙНУ КЕРАМІКИ:  
АНАЛІЗ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДЖЕРЕЛ**

*Стаття присвячена ретроспективному аналізу науково-педагогічних джерел, проблеми яких дотичні до етнодизайну кераміки. У ній узагальнено зібрану інформацію з науково-педагогічної літератури для кращого розуміння особливостей підготовки майбутніх художників декоративно-прикладного мистецтва до застосування етнодизайну кераміки. Проведено аналіз теоретичних праць вітчизняних та зарубіжних фахівців, який свідчить, що у контексті дослідження підготовки художників-керамістів важливе значення надається етнодизайну кераміки як методу проектування керамічних виробів на основі традицій та інновацій. У ході наукового пошуку автором було виокремлено комплексні науково-педагогічні дослідження, присвячені висвітленню проблеми професійної підготовки з художньої кераміки та гончарства у закладах освіти різних типів. Автор відзначив першочерговість цього питання у модернізації системи закладів вищої мистецької освіти.*

**Ключові слова:** етнодизайн; етнодизайн кераміки; художники декоративно-прикладного мистецтва; професійна підготовка.

**Табл. 1. Літ. 14.**

**Yulia Roik**, Postgraduate Student of the  
Kyiv Mykhaylo Boychuk State Academy of  
Decorative-Applied Arts and Design

**PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS IN THE ETHNO-DESIGN OF CERAMICS:  
ANALYSIS OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL SOURCES**

*The article is devoted to a retrospective analysis of scientific and pedagogical sources, the problems of which are related to ethno design of ceramics – a modern method of designing products. This article summarizes the collected information from the scientific and pedagogical literature for a better understanding of the peculiarities of the preparation of future artists of decorative and applied art for the use of ethno design of ceramics. An analysis of the theoretical works of domestic and foreign specialists has been carried out, which shows that in the context of studying the training of ceramic artists, ethno design of ceramics is of great importance. The main goal and task of ethno design of ceramics is the mastering of national traditions by ceramic artists, their correct interpretation and combination with the latest technologies. In the course of the scientific search, the author singled out complex scientific-pedagogical and methodical studies dedicated to the problem of professional training in artistic ceramics and pottery in educational institutions of various types: preschool institutions, schools, colleges and institutions of higher art education.*

*It is noted that the works of the studied authors present practical recommendations for the organization of the process of creating ceramic products in the process of decorative and applied training of students in educational institutions of various levels. In addition, the information presented in their works testifies that the dominant part in the education of decorative and*

*applied arts has always been and remains the practical component, which was implemented by involving future artists in the production process and practical mastering of professional technologies with the help of a mentor-master. The researcher singled out works that describe in detail the stages of creating ceramic products and the methods and forms used by teachers to improve the results of mastering the material. The author recognized the priority of this issue in the modernization of the art education system.*

**Keywords:** *ethno design; ethno design of ceramics; decorative and applied art artists; professional training.*

**Постановка проблеми.** Основні положення, закріплені в Законах України “Про освіту”, “Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні”, “Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності”, Концепції “Нова українська школа”, Державному стандарті вищої освіти, Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, визначили необхідність оновлення та націоналізації змісту освіти, зокрема мистецької. Пріоритетним напрямом освітньої політики залишається виховання конкурентоспроможних фахівців з національною ідентичністю, де нас цікавить саме професійна підготовка майбутніх художників декоративно-прикладного мистецтва. Позаяк ключовим аспектом системності модернізаційних змін у національній мистецькій освіті стає єдність традицій та інновацій, естетичного й утилітарного компонентів, ми вважаємо, що найвагомішою складовою такої підготовки стає етнодизайн, зокрема етнодизайн кераміки. Тому проблема професійного зростання майбутніх художників-керамістів, залишається важливою і актуальною для закладів вищої освіти.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Враховуючи важливість професійної підготовки майбутніх художників декоративно-прикладного мистецтва до застосування етнодизайну кераміки, у науково-педагогічній літературі накопичено значний досвід щодо її аналізу. Так, деякі аспекти підготовки художника-кераміста знайшли відображення в наукових працях Є. Антоновича, Р. Захарчук-Чугай, М. Станкевич, Л. Базильчук, О. Бованенко, О. Гевко, Г. Добриніної, Л. Єнтіс, Л. Кулініч, Л. Овчаренко, Б. Прокопович, В. Радкевич, О. Смірної, Ю. Старостенко та ін.

**Метою статті** є ретроспективний аналіз науково-педагогічних джерел, пов'язаних з професійною підготовкою майбутніх художників декоративно-прикладного мистецтва до застосування етнодизайну кераміки у фаховій діяльності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Аналіз системи культурно-мистецької освіти та державної політики щодо народних промислів, яка простежується у законодавчих актах України дає підстави стверджувати, що етнодизайн стає важливою складовою професійної підготовки майбутніх фахівців декоративно-прикладного мистецтва. Головна мета та завдання етнодизайну кераміки – це освоєння художниками-керамістами національних традицій, їх правильна інтерпретація та поєднання з новітніми технологіями [12, 171–176].

Науковий інтерес для нашого дослідницького пошуку мають матеріали з питань професійної підготовки майбутніх художників декоративно-прикладного мистецтва до застосування етнодизайну кераміки та методичного аспекту організації навчально-виховного процесу у закладах мистецької освіти.

Зважаючи на давні традиції передачі досвіду художньої діяльності в досліджуваній сфері, доцільно звернутися до праць учених, у яких характеризується історична практика професійної підготовки майстрів декоративно-прикладного мистецтва А. Абросімової, В. Барабуліна, С. Бахрушина, Є. Гаврилової, В. Лешкова, М. Некрасової, І. Проніної, М. Степанової, І. Чернової, Р. Шмагала, К. Шонк-Русича, С. Яркова. В обґрунтовуючи історичну ретроспективу, вони висвітлюють актуальні дотепер ідеї щодо необхідності засвоєння майбутніми художниками-майстрами традицій обраного промислу (М. Некрасова) через безпосереднє залучення до виробничого процесу (І. Проніна) під керівництвом досвідчених майстрів-учителів (С. Бахрушин, В. Лешков), від майстерності та особистісних якостей яких залежить успіх майбутніх фахівців. До того ж відомості, представлені в їхніх працях, засвідчують, що домінуючим у навчанні декоративно-прикладного мистецтва домінував практичний компонент, який реалізувався шляхом залучення майбутніх художників до виробничого процесу і практичного оволодіння фаховими технологіями з допомогою наставника-майстра.

У ході наукового пошуку нами було виокремлено комплексні науково-педагогічні дослідження, присвячені висвітленню проблеми професійної підготовки з художньої кераміки та гончарства у закладах освіти різних типів. Таким чином, вважаємо за доцільне об'єднати знайдені та проаналізовані нами дослідження у три групи. У першій схарактеризовано науково-педагогічний доробок учених-педагогів щодо розвитку дошкільнят засобами художньої кераміки, у другій – школярів, у третій – студентів закладів вищої освіти. Матеріали подані у Табл 1.

Проблему формування професійних знань, умінь та навичок з художньої кераміки, організацію навчально-творчої діяльності та виявлення найефективніших педагогічних умов, які б максимально розкривали творчий потенціал дітей і стимулювали їх гармонійний розвиток засобами декоративно-прикладного мистецтва, а саме художньої кераміки, розглянуто в працях В. Демідова, А. Даниленко, Т. Салаяєвої, А. Хашхожева. У наукових роботах вищезгаданих авторів розроблені практичні рекомендації

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ З ЕТНОДИЗАЙНУ КЕРАМІКИ:  
АНАЛІЗ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДЖЕРЕЛ**

дації з організації процесу вивчення основ художньої кераміки на заняттях у дитячих художніх школах, позакласних шкільних гуртках та при підготовці школярів на уроках “Образотворчого мистецтва” і “Трудового навчання”. Педагогічні засоби, методичні прийоми активації та реалізації творчого потенціалу школярів при роботі з глиною і допоміжними матеріалами були предметом педагогічного

дослідження Т. Сяляєвої. При розробці програм для занять з художньої кераміки, В. Демідова також велику увагу приділяла розвитку творчих здібностей та професійному засвоєнню основних художніх прийомів, навиків, що неможливе, за словами автора, без врахування індивідуальних та вікових психологічних особливостей.

Висвітлюючи проблему організації позакласної

*Таблиця 1*

**Напрями педагогічних досліджень у галузі художньої кераміки  
у закладах освіти різного типу**

Основні педагогічні та методичні проблеми у галузі Художньої кераміки (ДПМ) у закладах освіти різного типу	Роки / дослідники	
	До 1991 р.	З 1992 р. до сьогодні
Виховання дітей дошкільного віку засобами декоративно-прикладного мистецтва, зокрема кераміки та гончарства	Н. Халезова (1978 р., М.), Н. Курочкина (1978 р., М.), Г. Пантюхина (1978 р., М.)	В. Григоренко (2017 р., Київ)
Виховання школярів засобами декоративно-прикладного мистецтва, зокрема художньою керамікою та гончарством	Є. Сявавко (1974 р., Київ), П. Лосюк (1979 р., Київ), Л. Оршанський (1990 р., Київ), В. Сухомлинський (1977 р., Київ), А. Хашхожев (1984 р., М.)	Є. Антонович (1993 р., Львів), Р. Захарчук-Чугай (1993 р., Львів), М. Станкевич (1993 р., Львів), Д. Кемешев (1994 р., М.), І. Зязюн (1995 р., Київ), О. Семашко (1995 р., Київ), Д. Тхоржевський (1996 р., Київ), Р. Захарченко (1996 р., Київ), А. Даниленко (1997 р.), Л. Єнгіс (1997 р., Київ), Т. Сяляєва (1998 р., М.), В. Демідова (2006 р., М.), А. Бодров (2010–2018 рр.), А. Корнієнко (2016 р., Дніпро), Л. Базильчук (2010 р., Черкаси)
Професійне становлення студентів на заняттях кераміки у ЗВО	Г. Лукіч (1979 р., М.), Р. Варцава (1987 р., М.), Р. Варцава (1989 р., М.)	О. Бованенко (2018 р., Київ), І. Ковальок (2018 р., Вітебськ), В. Малолетков (2000 р., М.), Н. Казьмірчук (2011, Вінниця), Ю. Овчарова (2007 р., М.), О. Даутова (2006 р., М.), В. Крися (2008 р., Омськ), В. Седих (2010 р. М.), Л. Ейвас (2016 р., Кривий ріг), О. Гевко (2003 р., Київ), Б. Прокопович (2000 р., Київ), В. Радкевич (2008 р.), Н. Басарева (2000 р., О.)
Загальна монографія про гончарне шкільництво на українських землях		Л. Овчаренко (Львів, 2018 р.)

роботи в загальноосвітніх школах, Л. Базильчук розробив та впровадив у навчально-виховний процес ЗВО спецкурс “Основи мистецтва кераміки в позакласній роботі школярів”, видав навчально-методичний посібник “Основи художньої кераміки”; методичні рекомендації “Підготовка вчителя до організації шкільного гуртка з кераміки”. На наше переконання, підготовлене автором дидактико-мето-

дичне забезпечення можуть використовувати як студенти, так науково-педагогічні працівники у професійній діяльності.

За словами Л. Базильчука: “Завдяки поліфункціональному впливу мистецтва формуються емоційні, мотиваційні, вольові, когнітивні й творчодіяльнісні складові гармонійної особистості” [2]. Про важливе значення національного елемента, а

саме декоративно-прикладного мистецтва, у процесі формування та етнокультурного виховання підрастаючого покоління писали Є. Сявавко, Т. Дрига, Л. Єнтіс [6]. Їх наукові доробки розкривають проблему впливу етнічної спадщини народного мистецтва на виховання особистості і пов'язані з питаннями формування самосвідомості та національних цінностей засобами декоративно-прикладного мистецтва школярів та дошкільнят.

Питанням фахової підготовки та професійного становлення студентів на заняттях кераміки у закладах вищої педагогічної освіти ґрунтовно займалися такі вчені, як Ю. Овчарова, Р. Варцава, О. Даутова, О. Бованенко [3], О. Гевко [4], Б. Прокопович [10].

Комплексне вивчення способів передачі професійних керамічних знань, які є головною умовою успішної діяльності художників-керамістів, й з'ясування визначальної ролі мистецьких закладів освіти у творчому розвитку українського традиційного гончарства простудійовано у дисертаційній роботі Л. Овчаренко. Досить ґрунтовно авторка досліджує гончарне шкільництво Слобожанщини та Поділля, вказує на нереалізовані можливості гончарного шкільництва Наддніпрянської України ХХ ст. [9].

Значний науковий і практичний інтерес становлять дослідження з проблем методики викладання у закладах вищої освіти. Зокрема, методичним основам формування образно-пластичного мислення засобами керамічного мистецтва присвячено дисертаційне дослідження О. Даутової. Процес формування художніх потреб студентів на заняттях із кераміки був предметом педагогічного дослідження А. Булкіна. Дисертаційне дослідження Р. Варцави розкриває зміст та методи викладання художньої кераміки при підготовці педагогів образотворчого мистецтва. Автор запропонувала авторську програму спецкурсу "Художня кераміка", розкрила питання теорії та методики проведення занять, запропонувала систему навчальних завдань, які сприяють формуванню умінь та навичок практичного виконання композицій у матеріалі.

Цінними матеріалами з професійної підготовки майбутніх художників декоративно-прикладного мистецтва, зокрема керамістів, містяться у навчальному підручнику Є. Антоновича [1]. У навчально-практичному посібнику Г. Добриніної "Художня кераміка" також розглянуті теоретичні основи виробництва художньої кераміки та практичні методи виконання навчальних завдань. Найважливішу частину посібника автор присвятила практичним завданням, доповнюючи їх хорошим ілюстративним матеріалом, а саме навчальними роботами студентів [5]. У книзі В. Малолеткова "Кераміка. Поради початківцям" вказується, що мета професійної підготовки в отриманні фахових знань, у вивченні та дослідженні ремесла як основи, фундаменту творчої діяльності; навчання у закладах вищої мистецької

освіти повинно наповнити студентів нестандартними ідеями, розвинути оригінальне мислення [8].

В. Радкевич проаналізовано інноваційну модель професійного навчання фахівців художніх промислів і ремесел [11, 10–13]. Особливу роль кераміці та регіональним гончарним осередкам у професійній підготовці художників декоративно-прикладного мистецтва надавали: Ю. Старостенко [14], Л. Кулініч [7, 98–101], О. Бованенко. У дисертації "Формування художньо-естетичної культури студентів педагогічних університетів у процесі декоративно-прикладної діяльності" (Київ, 2018) О. Бованенко представила декоративно-прикладну діяльність як дієвий засіб формування художньо-естетичної культури майбутніх педагогів у процесі оволодіння цінностями народного мистецтва, техніками та прийомами створення художніх виробів, реалізації творчих проєктів, збереження національної культурної спадщини [3]. У статті автор О. Смірнова доводить, що декоративно-прикладне мистецтво сприяє формуванню патріотичних почуттів, розвитку національної свідомості, високій духовності, мобільності та компетентності. Тому на думку автора, щоб розвинути вищевказані риси, студентів необхідно максимально наблизити до мистецтва етнічних регіонів, традицій, звичаїв та обрядів, тобто до народного декоративно-прикладного мистецтва [13].

**Висновки.** На нашу думку, проаналізовані нами наукові роботи є ґрунтовним підтвердженням важливого значення етнодизайну кераміки у безперервній освіті, яка виступає складовою не лише професійного становлення фахівця з художньої кераміки, а й інтелектуально, духовно, фізично та творчо розвиненої особистості. У працях досліджуваних авторів представлено практичні рекомендації з організації процесу створення виробів із кераміки у процесі декоративно-прикладної підготовки учнів, студентів у закладах освіти різного рівня. Але водночас нами не виокремлено праць, у яких би комплексно висвітлювалася проблема підготовки майбутніх художників декоративно-прикладного мистецтва до застосування етнодизайну кераміки у професійній діяльності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Антонович Є.А., Захарчук-Чугай Р.В., Станкевич М.Є. Декоративно-прикладне мистецтво: навч. посіб. для студ. пед. ін-тів. Львів: Світ, 1992. 270 с.
2. Базильчук Л.В. Підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва до організації позакласної роботи в загальноосвітніх школах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Черкаси, 2010. 23 с.
3. Бованенко О.О. Формування художньо-естетичної культури студентів педагогічних університетів у процесі декоративно-прикладної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2018. 20 с.
4. Гевко О.І. Національно-патріотичне виховання студентів вищих педагогічних закладів засобами декора-

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ З ЕТНОДИЗАЙНУ КЕРАМІКИ:  
АНАЛІЗ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДЖЕРЕЛ**

тивно-ужиткового мистецтва: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2003. 209 с.

5. Добрынина, Г.Г. Художественная Керамика: учебно-практическое пособие. Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2013. 80 с.

6. Єнтіс Л.С. Формування у підлітків художньо-творчих інтересів засобами декоративно-прикладного мистецтва: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Київ, 1997. 192 с.

7. Кулініч Л. Вивчення регіонального народного мистецтва як засіб соціально-професійного становлення вчителя образотворчого мистецтва. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер. : Педагогічні науки.* 2013. Вип. 121 (2). С. 98–101.

8. Малолетков В.А. Керамика. Советы начинающим. Москва: Юный художник, 2000. 32 с.

9. Овчаренко Л. Утвердження традиційного гончарства в Миргородській художньо-промисловій школі імені Миколи Гоголя впродовж першої чверті ХХ ст.: уроки й проблеми. URL: Автореферат\_овчар.indd (inst-ukr.lviv.ua) (дата звернення 02.01.2023)

10. Прокопович Б.А. Зміст і методика навчання народним художнім ремеслам майбутніх учителів трудового навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2000. 190 с.

11. Радкевич В. Інноваційна модель професійного навчання фахівців художніх промислів і ремесел. Проф. техн. Освіта, № 4. 2008. С. 10–13. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/9600/1/Інновація%20професійного%20навчання%20фахівців.pdf> (дата звернення 02.01.2023)

12. Роїк Ю.В. Етнодизайн кераміки як складова професійної підготовки майбутніх фахівців декоративно-прикладного мистецтва. *Науково-педагогічний журнал "Молодь і ринок"*. Дрогобич, 2018. № 11 (166). С. 171–176.

13. Смірнова О. Етнокультурний напрямок навчання майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі вивчення декоративно-прикладної творчості. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, № 10 (Ч. 3). 2014. С. 203–210.

14. Старостенко Ю. Гончарство у підготовці художників декоративного мистецтва і його роль у формуванні архітектурно-художнього середовища сучасного інтер'єра. *Українське гончарство: Національний культурологічний щорічник*. Київ – Опішне: Молодь, 1993. 520 с.

#### REFERENCES

1. Antonovych, Ye.A., Zakharchuk-Chuhai, R.V. & Stankevych, M.Ye. (1992). Dekorativno-prykladne mystetstvo [Decorative and applied art: education]. *Manual for students ped. Institutes*. Lviv, 270 p. [in Ukrainian].

2. Bazylchuk, L.V. (2010). Pidhotovka maibutnykh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva do orhanizatsii pozaklasnoi roboty v zahalnoosvitnykh shkolakh [Preparation of future art teachers to organize extracurricular work in secondary schools]. *Candidate's thesis*. Cherkasy, 23 p. [in Ukrainian].

3. Bovanenko, O.O. (2018). Formuvannia khudozhno-estetychnoi kultury studentiv pedahohichnykh universytetiv u protsesi dekorativno-prykladnoi diialnosti [Formation of artistic and aesthetic culture of students of pedagogical universities in the process of decorative and applied activities]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv, 20 p. [in Ukrainian].

4. Hevko, O.I. (2003). Natsionalno-patriotychnе vykhovannia studentiv vyshchykh pedahohichnykh zakladiv zasobamy dekorativno-uzhytkovoho mystetstva [National-patriotic education of students of higher pedagogical institutions by

means of decorative and applied art]. *Candidate's thesis*. Kyiv, 209 p. [in Ukrainian].

5. Dobrynina, H.H. (2013). Khudozhestvennaia Keramyka: uchebno-praktycheskoe posobyе [Art Ceramics: a practical manual]. Vladivostok, 80 p.

6. Ientis, L.S. (1997). Formuvannia u pidlitkiv khudozhno-tvorchykh interesiv zasobamy dekorativno-prykladnoho mystetstva [Formation of artistic and creative interests in teenagers by means of decorative and applied art]. *Candidate's thesis*. Kyiv, 192 p. [in Ukrainian].

7. Kulnich, L. (2013). Vyvchennia rehionalnoho narodnoho mystetstva yak zasib sotsialno-profesiinoho stanovlennia vchytelia obrazotvorchoho mystetstva [The study of regional folk art as a means of socio-professional formation of a fine art teacher]. *Scientific notes of Kirovohrad State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko. Ser.: Pedagogical sciences*. Vol. 121 (2). pp. 98–101. [in Ukrainian].

8. Maloletkov, V.A. (2000). Keramyka. Soveti nachynaiushchym [Ceramics. Tips for beginners]. Moscow, 32 p.

9. Ovcharenko, L. Utverzhennia tradytsiinoho honcharstva v Myrhorodskii khudozhno-promyslovii shkoli imeni Mykola Hoholia vprodovzh pershoi chverti XX stolittia: uroky y problemy [The establishment of traditional pottery in the Mykola Gogol Art and Industrial School of Myrhorod during the first quarter of the 20th century: lessons and problems]. Available at: [Автореферат\\_овчар.indd \(inst-ukr.lviv.ua\) \(inst-ukr.lviv.ua\)](https://lib.iitta.gov.ua/9600/1/Інновація%20професійного%20навчання%20фахівців.pdf) (Accessed 2 January 2023). [in Ukrainian].

10. Prokopovych, B.A. (2000). Zmist i metodyka navchannia narodnym khudozhnim remeslam maibutnykh uchyteliv trudovoho navchannia [The content and methods of teaching folk arts and crafts to future teachers of labor training]. *Candidate's thesis*. Kyiv, 190 p. [in Ukrainian].

11. Radkevych, V. (2008). Innovatsiina model profesiiinoho navchannia fakhivtsiv khudozhnykh promysliv i remesel [Innovative model of professional training of specialists in arts and crafts]. *Professional and technological education*. No 4. pp. 10–13. Available at: <https://lib.iitta.gov.ua/9600/1/Інновація%20професійного%20навчання%20фахівців.pdf> [in Ukrainian].

12. Roik, Yu.V. (2018). Etnodyzain keramiky yak skladova profesiinoi pidhotovky maibutnykh fakhivtsiv dekorativno-prykladnoho mystetstva [Ethnodesign of ceramics as a component of professional training of future specialists in decorative and applied art]. *Scientific and pedagogical journal "Youth and Market"*. Drohobych. No 11 (166). pp. 171–176. [in Ukrainian].

13. Smirnova, O. (2014). Etnokulturnyi napriamok navchannia maibutnykh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva u protsesi vyvchennia dekorativno-prykladnoi tvorchosti [Ethnocultural direction of training future teachers of fine arts in the process of studying decorative and applied creativity]. *Problems of modern teacher training*, No. 10 (part. 3). pp. 203–210. [in Ukrainian].

14. Starostenko, Yu. (1993). Honcharstvo u pidhotovtsi khudozhnykiv dekorativnoho mystetstva i yoho rol u formuvanni arkhitekturno-khudozhnoho seredovyshcha suchasnoho interiera [Pottery in the training of decorative art artists and its role in the formation of the architectural and artistic environment of the modern interior]. *Українське гончарство: Національний культурологічний щорічник*. Kyiv – Opishne, 520 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 09.01.2023

**Мирослава Газдик**, здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) Мукачівського державного університету

### **СТРУКТУРА, КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTI ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОПЕРАТОРІВ З ОБРОБКИ ІНФОРМАЦІЇ ТА ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ**

У статті проаналізовано проблему професійної підготовки майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення у закладах професійної (професійно-технічної) освіти. З'ясовано, що формування професійної компетентності майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення у процесі фахової підготовки залежить від упровадження цілей й змісту професійної (професійно-технічної) освіти, умов навчання та виховання майбутніх фахівців, соціальних потреб суспільства. Обґрунтовано, що впровадження виявлених компонентів (мотиваційно-цільовий; когнітивно-пізнавальний; особистісно-результативний; практично-діяльничий) та визначених відповідних критеріїв уможливить досягнення сформованості професійної компетентності майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення у процесі фахової підготовки.

**Ключові слова:** професійна (професійно-технічної) освіта; освітній процес; структура; компоненти; критерії; професійна компетентність; майбутні оператори з обробки інформації та програмного забезпечення.

**Лит. 12.**

**Myroslava Gazdyk**, Applicant of the Third (Educational and Scientific) Level of Higher Education Specialty 015 "Vocational Education (by specialization)" Mukachevo State University

### **STRUCTURE, COMPONENTS, CRITERIA OF PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION OF FUTURE INFORMATION PROCESSING AND SOFTWARE OPERATORS**

The article analyzes the problem of professional training of future information processing and software operators in professional (vocational and technical) education institutions. It has been found that in today's realities of the educational process of professional (vocational and technical) education, new approaches to improving the professional training of future information processing and software operators are emerging. As a result, the requirements for the intellectual and competence level of highly qualified workers, their professional skills and creative abilities are growing significantly. It is noted that the training of future information processing and software operators in the system of professional (vocational and technical) education is connected with the development of cognitive activity, general culture, the creative potential of their personal qualities, purposeful professional competence and the acquisition of intellectual, scientific, professional skills and skills for full professional activity and competitiveness in the information society. It is determined that the professional competence of highly qualified workers is an indicator of the development and self-development of subjects of education, a manifestation of their professional culture, the basis of professional skill, a factor of successful socialization and adaptation according to the requirements and needs of the current society. It was revealed that the formation of professional competence of future information processing and software operators in the process of professional training depends on the implementation of the goals and content of professional (vocational and technical) education, conditions of training and education of future specialists, and social needs of society. It was found that the preparation of future information and software processing operators for future activities in the conditions of competence training is a prerequisite for the formation of their professional competence. It is concluded that the formation of the professional competence of future information processing and software operators in the process of professional training depends on the implementation of the goals and content of professional (vocational and technical) education, the conditions of training and education of future specialists, and the social needs of society. It is substantiated that the implementation of the identified components (motivational-target; cognitive-cognitive; personal-resultative; practical-active) and the determined relevant criteria will enable the professional competence of future information and software processing operators to be achieved in the process of professional training.

**Keywords:** professional (vocational and technical) education; educational process; structure; components; criteria; professional competence; future information processing and software operators.

**П**остановка проблеми. На сучасному етапі в Україні проходить процес реформування вітчизняної системи освіти та інтеграції в європейське співтовариство, зумовлений розвитком науки й техніки та інформатизації суспільства. Нині такі процеси повинні сприяти розвитку майбутніх фахівців, оснастити їх профе-

сійними компетентностями, зумовити потребу в безперервній освіті впродовж життя. У Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ ст., Національній стратегії розвитку освіти в Україні, Державній національній програмі "Освіта" (Україна ХХІ століття), Національній рамці кваліфікацій, Законах України "Про освіту" й "Про Національну

програму інформатизації” виділено пріоритети державної політики щодо національної освіти, серед яких: “формування національних і загальнолюдських цінностей; інтеграція освіти і науки; розвиток системи безперервної освіти впродовж життя; розробка і запровадження освітніх інноваційних технологій; інтеграція української освіти в європейський та світовий інформаційний простір” [1; 4; 5; 6; 8; 13].

У сьогоднішніх реаліях освітнього процесу професійної (професійно-технічної) освіти з’являються нові підходи до удосконалення фахової підготовки майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення. Унаслідок цього істотно зростають вимоги до інтелектуального й компетентнісного рівня висококваліфікованих робітників, їх професійної майстерності та творчих здібностей. Через це одним із важливих критеріїв їх професіоналізму у сфері обробки інформації та програмного забезпечення постає професійна компетентність щодо пошуку інформації у сучасних мережах, інформаційної готовності до роботи з відповідним системним і програмним забезпеченням, технічною базою, інформаційними системами, великими даними, хмарними освітніми застосунками, програмними цифровими й експертними системами, інтернет речей, робототехнікою, 3D-друком, віртуальною та доповненою реальністю, супроводженням і захистом освітньо-цифрових комплексів й інформації, розробкою вебсайтів, розміщенням контенту та супроводу онлайн-ових застосунків тощо.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретичні та методичні засади професійної підготовки та розвитку особистості майбутніх фахівців є предметом дослідження широкого кола вітчизняних науковців, серед них: В. Бойчук, С. Гончаренко, І. Зязюн, А. Литвин, Л. Лук’янова, В. Манько, Н. Ничкало, Н. Ничкало, О. Савченко, С. Сисоева, Л. Сліпчишин та ін.; філософські засади підготовки майбутніх фахівців студіювали – В. Биков, В. Лапінський, М. Лапчик, С. Овчарова, В. Радул та ін.; питання інформатизації освіти та застосування цифрових технологій у процесі фахової підготовки висвітлювали – В. Биков, Р. Гуревич, М. Жалдак, М. Кадемія, Н. Морзе, Ю. Рамський, С. Семеріков, О. Співаковський, О. Спирін, Ю. Триус та ін.; питання підготовки до професійної діяльності майбутніх фахівців у закладах професійної (професійно-технічної) освіти аналізували: Т. Вакалюк, С. Жуковський, О. Кіяшко, М. Мілохіна, С. Овчаров, І. Ратинська, О. Романишина, Я. Сікора, М. Швецький та ін.; педагогічні основи формування професійної компетентності майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення у процесі фахової підготовки вивчили: М. Бирка, Р. Гуревич, І. Ратинська та ін.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування структури, компонентів, критеріїв сформованості про-

фесійної компетентності майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення. Завдання дослідження: 1. Теоретично обґрунтувати основи формування професійної компетентності майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення до професійної діяльності у процесі фахової підготовки. 2. Виявити компоненти, критерії професійної компетентності майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення у процесі фахової підготовки. 3. Охарактеризувати компоненти сформованості професійної компетентності майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення.

**Виклад основного матеріалу.** Підготовка майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення у системі професійної (професійно-технічної) освіти пов’язана з розвитком пізнавальної активності, удосконаленням загальної культури, творчим потенціалом їх особистісних якостей, цілеспрямованим формуванням професійної компетентності і надбанням інтелектуальних, наукових, фахових умінь й навичок до повноцінної майбутньої діяльності та конкурентоздатності в інформаційному суспільстві. Професійна компетентність висококваліфікованих робітників є індикатором розвитку й саморозвитку суб’єктів освіти, проявом їх фахової культури, базисом професійної майстерності, фактором успішної соціалізації і адаптації згідно з вимогами вимог і потребами нинішнього суспільства.

Ми послуговуємося дослідницькими пошуками Н. Ничкало, яка вважає, що “професійна компетентність досягається шляхом розвитку особистості в системі професійно-технічної освіти, яка пов’язана з формуванням на базі загальної освіти таких професійно значимих для особистості і суспільства якостей, які дозволяють людині найбільш повно реалізувати себе в конкретних видах трудової діяльності, що відповідають суспільно необхідному розподілу праці, ринковим механізмам стимулювання найбільш продуктивного і конкурентоздатного функціонування робітника тієї чи іншої кваліфікації й профілю” [9, 138–144].

Формування професійної компетентності майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення у процесі фахової підготовки залежить від запровадження цілей й змісту професійної (професійно-технічної) освіти, умов навчання і виховання майбутніх фахівців, соціальних потреб суспільства. Вважаємо, що визначальною є підготовка майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення до майбутньої діяльності в умовах компетентнісного навчання, що виступає передумовою формування їх професійної компетентності. У своєму подальшому науковому пошуку ми вважаємо за необхідне детально вивчити конструкцію досліджуваного феномена з метою результативного формування професійної компетентності

## СТРУКТУРА, КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОПЕРАТОРІВ З ОБРОБКИ ІНФОРМАЦІЇ ТА ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення у процесі фахової підготовки. Провівши теоретичний аналіз науково-педагогічних джерел із означеної вище проблеми та особливостей такої підготовки дійшли висновку, що суттєве значення матимуть такі взаємопов'язані й взаємозалежні компоненти: *мотиваційно-цільовий; когнітивно-пізнавальний; особистісно-результативний; практично-діяльнісний.*

Грунтуючись на результатах теоретичного аналізу науково-педагогічних джерел із проблеми дослідження та на основі власних теоретичних напрацювань, охарактеризуємо компоненти, які сприятимуть сформованості професійної компетентності майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення у процесі фахової підготовки.

Мотиваційно-цільовий компонент охоплює системотвірні елементи освітнього процесу та індивідуальні потреби майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення у процесі фахової підготовки, передбачає потреби й прагнення особистісно-професійного зростання та усвідомлення необхідності формування професійної компетентності. На думку О. Кіяшко, мотивація спонукає до отримання нових знань, які трансформуються у пізнавальну цінність і детермінують у процесі мотивації у потребу, сприяючи отриманню нових знань й залученню до якісно нової діяльності [7, 20].

Мотиваційно-цільовий компонент характеризується критерієм, який передбачає стимуляцію інтересу до освітнього процесу, специфіку цілепокладання до оволодіння професійними вміннями і практичними навичками діяльності, стійкий інтерес досягнення особистісної й суспільної значущості, усвідомлення потреб виконання своїх професійних обов'язків і завдань, позитивних внутрішніх мотивів до підвищення інтересу самовираження, самовдосконалення, самореалізації. Для цього компонента виділено критерій – усвідомлення потреб, прагнень готовності майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення до професійної діяльності.

Когнітивно-пізнавальний компонент виражає інтегративну характеристику зацікавленості оволодіння теоретичним та практичним контентом освітньої діяльності, передбачає стійку здатність майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення до підвищення загальної культури й професіоналізму у процесі фахової підготовки, виступає сумарною функцією когнітивної й рефлексивної складових комплексної готовності до виконання професійної діяльності, виражає сформованість ґрунтовних і вузькоспеціалізованих компетенцій, здатних підвищувати професійну компетентність здобувачів освіти. У публікації І. Ратинська зазначає, що “рівень розвитку когнітивного компонента

професійної компетентності в майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення визначається повнотою, глибиною, системністю знань в сфері професійного спілкування” [10, 106–107].

Для когнітивно-пізнавального компоненту, характерним є критерій, який визначається набуттям комплексної системи умінь і навичок до майбутньої професійної діяльності у процесі фахової підготовки, стійким інтересом науково-пізнавальної діяльності на удосконалення професійно-спрямованих знань. Для цього компонента виділено критерій – сформованість пізнавальної активності майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення у процесі фахової підготовки.

Особистісно-результативний компонент визначає сформованість у майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення надбань належного виконання професійних завдань, упроваджує актуалізацію особистісної фахової майстерності відповідно до потреб і вимог професії, результативно підвищує загальноосвітній і фаховий рівні у процесі підготовки, розвиває особистісні та професійні характеристики, сприяє сформованості особистісно-значущих якостей на оволодіння професійної компетентності у процесі фахової підготовки. За баченням В. Свиридока, особистісний компонент передбачає надбання компетентностей відповідно до власних потреб і мотивів, а також потреб роботодавців, та розвиває усвідомлену здатність до самоорганізації й сприяє систематичному самоконтролю і саморозвитку [12, 85]. Як зазначає Ю. Вінюк, результативний компонент виступає мірилом виявлення результатів сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців і передбачає корекцію й аналіз готовності до професійної діяльності [3, 44–45].

Для особистісно-результативного компонента характерним є критерій, який визначається спрямованістю майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення на оволодіння професійною компетентністю у процесі фахової підготовки, надбання теоретичних й практичних умінь до діяльності, наявності особистісної мобільності для результативного досягнення професійних цілей, уможливлення об'єктивного оцінювання особистісного росту педагогічної майстерності. Для такого компонента виділено критерій – розвиненість провідних значущих якостей для досягнення особистісних і професійних результатів.

Практично-діяльнісний компонент являє собою систему цілеспрямованих внутрішньомотивованих надбань до виконання майбутньої діяльності, взаємозумовленостей професійної підготовленості у процесі вивчення фахових дисциплін, здібностей акумулювати та продукувати високу результативність у процесі фахової підготовки, значущих особистісних і професійних чинників до виконання зав-



## СТРУКТУРА, КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОПЕРАТОРІВ З ОБРОБКИ ІНФОРМАЦІЇ ТА ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

дань, практичних станів готовності компетентнісного застосування набутих вмій і навичок до фахової діяльності. Цей компонент привносить ефективність й готовність практичного застосування фахових надбань, спрямованих на сформованість професійної компетентності майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення у процесі фахової підготовки.

У цьому контексті О. Бойцун зазначає, що діяльнісний компонент має значний вплив на формування професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі фахової підготовки із мобілізацією й актуалізацією професійних знань, умій і навичок, адаптації до вимог професійних ролей та умов діяльності [2, 76]. У дослідженнях І. Ратинська обумовлює практичний компонент як “стрижневий аспект досвіду майбутнього фахівця видової своєрідності у різноманітних сферах реалізації активності особистості” [11, 5–6].

Для практично-діяльнісного компоненту характерним є критерій, який визначається: оволодінням значущими особистісними характеристиками на досягнення високої результативності у процесі фахової підготовки, практичної готовності до виконання фахових обов’язків і завдань, наявністю професійних компетентностей до здійснення майбутньої діяльності. Для цього виділено критерій – наявність сформованих професійних умій і навичок до результативного виконання професійної діяльності.

Структура сформованості професійної компетентності майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення у процесі фахової підготовки розкривається як єдність чотирьох компонентів: мотиваційно-цільового, когнітивно-пізнавального, особистісно-результативного, практично-діяльнісного. Названа проблема є досить складною і зумовлена тим, що сформованість професійної компетентності майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення є інтегративним надбанням, що поєднує різноманітні багатфакторні аспекти.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми формування професійної компетентності майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення у процесі фахової підготовки з’ясовано, що проблема підготовки кваліфікованих робітників за такою освітньою програмою – це можливість привести у відповідність науку й освіту до соціальних потреб населення України й Національної рамки кваліфікацій, професійної готовності майбутніх суб’єктів освіти з кваліфікованим умінням і професійною компетентністю виконання фахових завдань і швидкою адаптацією до змін у майбутній діяльності у відповідності професійної кваліфікації. У процесі дослідження сформованості професійної компетентності май-

бутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення у процесі фахової підготовки було виявлено компоненти (мотиваційно-цільовий, когнітивно-пізнавальний, особистісно-результативний, практично-діяльнісний) та визначено відповідні критерії такого процесу. Орієнтуючись на таке дослідження, важливою проблемою постає з’ясування педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення у процесі фахової підготовки.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бодак В., Пантук Т., Пантук М., Гамерська І. Глобалізація та інтеграція освіти України як індикатори її оптимізації і розвитку. *Молодь і ринок*. Щомісячний науково-педагогічний журнал. Дрогобич, 2021. № 11–12, С. 6–11.
2. Бойцун О.Б. Технологія підготовки студентів коледжу технічного профілю до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2009. 168 с.
3. Витюк Ю.В. Модель формування професійної компетентності майбутніх психологів у ВНЗ. *Вісник Черкаського університету*. Серія: “Педагогічні науки”, 2018. Вип. 8. С. 42–48.
4. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття). Постанова від 03.11.1993 № 896. Київ: Райдуга, 1994. 53 с.
5. Закон України “Про Національну програму інформатизації”. URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=74%2F98-%E2%F0>.
6. Закон України “Про освіту”. URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi>.
7. Кіяшко О.О. Інноваційні педагогічні технології підготовки молодших спеціалістів у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; Луганськ, 2001. 20 с.
8. Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ ст. Київ: Шкільний світ, 2001. 24 с.
9. Ничкало Н.Г., Вайс Ю., Сімак А. та ін. Професійна освіта і навчання: проблеми взаємозв’язку з ринком праці. *Формування широкої кваліфікації робітників. Вклад ПТО у розвиток трудового потенціалу ХХІ століття*: зб. матер., підгот. у рамках реалізації укр.-нім. проєкту “Підтримка реформи професійно-технічної освіти в Україні”. ТОВ “Видавництво “Аспект-Поліграф”, 2007. С. 134–148.
10. Ратинська І.О. Структура і стан сформованості професійної компетентності майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення в процесі підготовки в коледжі. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / ред. кол.: Безлюдний О.І. (гол. ред.) та інші. Умань: ВПЦ “Візаві”, 2017. Вип. 57. С. 104–111.
11. Ратинська І.О. Формування професійної компетентності майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення в процесі вивчення економічних дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; Нац. ун-т вод. госп-ва та природокористування. Рівне, 2018. 21 с.

12. Свиридюк В.В. Формування професійної компетентності майбутніх електромонтерів з ремонту та обслуговування електроустаткування у процесі фахової підготовки в закладах професійно-технічної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 011 "Освітні, педагогічні науки"; Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2021. 321 с.

13. Указ Президента України "Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року": від 25.06.2013, № 344/2013. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.

#### REFERENCES

1. Bodak, V., Pantiuk, T., Pantiuk, M. & Hamerska, I. (2021). Hlobalizatsiia ta intehtatsiia osvity Ukrainy yak indykatory yii optymizatsii i rozvytku [Globalization and integration of Ukrainian education as indicators of its optimization and development]. *Youth & market*. Drohobych, No. 11–12, pp. 6–11. [in Ukrainian].

2. Boitsun, O.B. (2009). Tekhnolohiia pidhotovky studentiv koledzhu tekhnichnoho profilu do zastosuvannia informatsiinykh tekhnolohii u profesiinii diialnosti [The technology of training college students of a technical profile for the use of information technologies in professional activities]. *Candidate's thesis*. Vinnytsia, 2009. 168 p. [in Ukrainian].

3. Vintiuk, Yu.V. (2018). Model formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh psykholohiv u VNZ [Model of formation of professional competence of future psychologists in universities]. *Herald of Cherkasy University. Series: "Pedagogical Sciences"*. Cherkasy. No. 8, pp. 42–48. [in Ukrainian].

4. Derzhavna natsionalna prohrama "Osvita" (Ukraina XXI stolittia) (1994). [State national program "Education" (21st century Ukraine)]. Resolution from 03.11.1993. No. 896. Kyiv, 53 p. [in Ukrainian].

5. Zakon Ukrainy "Pro Natsionalnu prohramu informatyzatsii" [Law of Ukraine "On the National Informatization Program"]. Available at: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=74%2F98-%E2%F0>. (Accessed 06 Jan. 2023). [in Ukrainian].

6. Zakon Ukrainy "Pro osvitu" [Law of Ukraine "On Education"]. Available at: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi>. (Accessed 08 Dec. 2022). [in Ukrainian].

7. Kiiashko, O.O. (2001). Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii pidhotovky molodshykh spetsialistiv u vyshchykh navchalnykh zakladakh I–II rivniv akredytatsii [Innovative pedagogical technologies for the training of junior specialists in higher educational institutions of the I–II levels of accredi-

tation]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Luhansk, 20 p. [in Ukrainian].

8. Natsionalna doktryna rozvytku osvity Ukrainy v XXI st. [National doctrine of the development of education of Ukraine in the 21 century]. Kyiv, 24 p. [in Ukrainian].

9. Nychkalo, N.H. (2007). Profesiina osvita i navchannia: problemy vzaiemoviazku z rynkom pratsi. Formuvannia shyrokoj kvalifikatsii robitnykiv [Vocational education and training: problems of relationship with the labor market]. *Formation of broad qualifications of workers. The contribution of VET to the development of the labor potential of the 21st century: coll. mater., prep. within the framework of the implementation of the Ukrainian-German of the project "Supporting the reform of vocational and technical education in Ukraine"*. Nizhyn, pp. 134–148. [in Ukrainian].

10. Ratynska, I.O. (2017). Struktura i stan sformovanosti profesiinoi kompetentnosti maibutnikh operatoriv z obrobky informatsii ta prohramnoho zabezpechennia v protsesi pidhotovky v koledzhi. Psykholoho-pedahohichni problemy silskoi shkoly [The structure and state of formation of professional competence of future information processing and software operators in the process of college training]. *Psychological and pedagogical problems of the rural school: a collection of scientific works of Uman Pavlo Tychyna State Pedagogical University*. Uman, No. 57, pp. 104–111. [in Ukrainian].

11. Ratynska, I.O. (2018). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh operatoriv z obrobky informatsii ta prohramnoho zabezpechennia v protsesi vyvchennia ekonomichnykh dystsyplin [Formation of professional competence of future information processing and software operators in the process of studying economic disciplines]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Rivne, 21 p. [in Ukrainian].

12. Svyrydiuk, V.V. (2021). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh elektromonteriv z remontu ta obsluhovuvannia elektroustatkuvannia u protsesi fakhovoi pidhotovky v zakladakh profesiino-tekhnichnoi osvity [Formation of the professional competence of future electricians in the repair and maintenance of electrical equipment in the process of professional training in vocational and technical education institutions]. *Candidate's thesis*. Uman, 321 p. [in Ukrainian].

13. Uказ Prezydenta Ukrainy "Pro Natsionalnu stratehiuu rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku" [Decree of the President of Ukraine "On the National Strategy for the Development of Education in Ukraine for the Period Until 2021"]. Available at: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>. (Accessed 05 Dec. 2022). [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 16.12.2022



"Чим ціннішим видається людині результат її дії, тим з більшою ймовірністю вона повинна відтворити цю дію".

Джордж Хоманс  
американський соціолог

"Ніхто не зможе побудувати для Вас міст, на якому Ви повинні перетнути потік життя, ніхто, крім Вас самих."

Фрідріх Ніцше  
німецький філософ



УДК 81 (092)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.273177>

**Оксана Лемак**, здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня  
вищої освіти доктор філософії  
Мукачівського державного університету

**АКТУАЛІЗАЦІЯ ПОЕЗІЇ УКРАЇНСЬКИХ МИТЦІВ ЗАКАРПАТТЯ 20–30-х рр. ХХ ст.  
У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ**

У статті актуалізується творчість українських поетів Закарпаття 20–30-х рр. ХХ ст. в контексті спричинених війною в Україні викликів та потреби активізації національно-патріотичного виховання молоді. Схарактеризовано творчість Василя Гренджу-Донського, Юлія Боршош-Кум'ятського, Себастьяна Сабола (Зореслав), Івана Рошка (Іван Ірлявський) Миколи Рішка, Івана Кошана (Іван Колос), яка завдяки силі патріотичного звучання справляла потужний виховний вплив на українську молодь краю.

**Ключові слова:** національно-патріотичне виховання; Підкарпатська Русь; українські поети; В. Гренджа-Донський; Ю. Боршош-Кум'ятський; Зореслав; Іван Ірлявський; М. Рішко; Іван Колос.

**Лім. 14.**

**Oksana Lemak**, Applicant of the Third (Educational and Scientific)  
Level of Higher Education,  
Doctor of Science (Philosophy), Mukachevo State University

**ACTUALIZATION OF THE POETRY OF THE UKRAINIAN ARTISTS  
OF TRANS-CARPATHTIA IN 20–30-th XX CENTURIES IN THE CONTEXT  
OF MODERN CHALLENGES OF NATIONAL PATRIOTIC EDUCATION**

The article updates the work of Ukrainian poets of Transcarpathia in the 20s and 30s of the 20th century. in the context of the challenges caused by the war in Ukraine and the need to intensify the national and patriotic education of the youth. Characterized by the spirit of patriotism and conciliarism, the poetry of V. Grendzha-Donskiy ("Flowers with Thorns", "Golden Keys", "Path of Thorns", "Bouquet of Flowers", etc.) is characterized. The power of the patriotic sound of the poetic words of S. Sabol (Zoreslava) is shown (with the heart in his hands). The didactic and educational focus of the writer's teacher was studied Yu. V. Borshosh-Kumyatskiy (collections "Spring flowers", "It dawns in the Carpathians", etc.).

The educative character of the national-patriotic poetics of the youngest generation of poets who joined the literary process of Transcarpathia in the second half of the 1930s of the 20th century is emphasized: I. Roshka (Ivan Iryavskiy) (collection "Silver Voice. Earth."); M. Ryshka (the collection "Mountain Flowers"); I. Koshan (Ivan Kolos) (the collection "My Young Days"). Their work is characterized by youthful romanticism, readiness for self-sacrifice, a call to prepare for an uncompromising struggle.

It is shown that the works of Ukrainian poets were distributed through youth, pedagogical, educational, social and political magazines and separate book editions. Thanks to this and other forms of popularization of the Ukrainian printed word, they had a great influence on the formation of national-patriotic views and ideals of high school youth and the nationally-oriented intelligentsia of the region.

It was concluded that under the conditions of the acute military confrontation in Ukraine in 2022–2023, the work of Ukrainian poets of Transcarpathia in the 20s – 30s of the 20th century acquires a relevant national-patriotic sound. Considering its high ideality and artistic excellence, it is expedient to actively use it in educational work with the school youth of our country.

**Keywords:** national-patriotic education; Subcarpathian Rus; Ukrainian poets; V. Grendzha-Donskiy; Yu. Borshosh-Kumyatskiy; Zoreslav; Ivan Iryavskiy; M. Rishko; Ivan Kolos.

**П**оставка проблеми. У 1919–1938 рр. більшість території сучасного Закарпаття перебувала в складі Чехословаччини і мала офіційну назву "Підкарпатська Русь". У цей час в літературний процес краю влилася молода генерація митців, чия творчість відзначалася не лише високохудожньою формою, а й глибоким національно-патріотичним змістом. У такому контексті з-поміж них відзначмо Василя Гренджу-Донського (1897–1974), Юлія Боршош-Кум'ятського (1905–1978), о. Себастьяна Сабола (Зореслав, 1909–2003), Івана Рошка (Іван Ірлявський, 1919–1942), Миколи Рішка (1906–1994), Івана Кошана (Іван Ко-

лос, 1911–1993). Завдяки потужному патріотичному звучанню їхня творчість мала значний виховний вплив на тогочасну українську молодь краю. Проголошені ними ідеї, ідеали, заклики вражають суголосні зі сучасними викликами, які стоять перед українською спільнотою. Вважаємо, що за умов перебування України у стані жорстокого військового протистояння порушена проблема становить не лише науково-пізнавальний інтерес, а й набуває практичної актуальності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Творчість українських поетів Закарпаття 20–30-х рр. ХХ ст. всебічно висвітлюється у біографічних і

літературознавчих працях (В. Бірчак, Л. Голомб, З. Гренджа-Донська, М. Жулканич, М. Лелекач, Р. Офіцинський, Г. Павленко, Н. Ребрик, Ю. Турянська, П. Ходанич та ін.). Окремі її аспекти фрагментарно розглядаються в історико-педагогічних студіях (Г. Малик, Л. Ходанич та ін.). Втім, у визначеному ракурсі порушена проблема спеціально не вивчалася, що зумовлює наукову і практично-виховну доцільність її предметного вивчення.

**Мета статті:** актуалізувати творчість українських поетів Закарпаття 20–30-х рр. ХХ ст. у контексті зумовлених війною в Україні викликів та потреби активізації національно-патріотичного виховання молоді.

**Виклад основного матеріалу.** В плеяді досліджуваних персоналій чільне місце посідає постать В. Гренджи-Донського, який творив локальне письменство Закарпаття у контексті загальноукраїнського літературного процесу. Збірки його поезій “Квіти з терньом” [5], “Золоті ключі” (обидві 1923) “Шляхом терновим” (1924), “Китиця квіток” (1925) стали першими у краї творами, написаними українською літературною мовою.

Ідейне та мистецьке кредо В. Гренджи-Донського у виразноє низка пронизаних духом патріотизму і соборництва поезій. Знаковим у творчості поета став вміщений у часописі “Наш рідний край” (1925. Ч. 1) вірш “Любим над все свій рідний край”: “*Любим над все свій рідний край, / Де нас зродила мати. / В чужині долі не шукай, / Тут жити і вмирати*”. Його органічно доповнюють рядки поезії “Розділили Україну поміж ворогів”, надрукованої в журналі “Наша земля” за 1927 р.: “*На Говерлі, на високій, / З болю хтось завмер, / А на галицьких долинах / Застогнав Дністер... / Гей, ви ниви буковинські, / Вас румун присів... / Розділили Україну / Поміж ворогів!*”. Ці та інші твори митця справили великий вплив на середньошкільну молодь та народовську інтелігенцію і вчительство краю, які з обуренням сприйняли вирок суду, згідно з яким за загаданий вірш поета ув’язнили на три місяці.

Розробляючи відомий в літературі мотив блудного сина, В. Гренджа-Донський адаптував його до реалій життя, актуалізував крізь призму духовності народу та переніс у площину формування національної свідомості молоді генерації. Такий синтез рефлексій у виразноє зміст високоемоційної поезії “Блудному синові”, написаної у стилі коломийкового вірша, який легкий для сприйняття і запам’ятовування та є даниною народнопісенній творчості. В образі матері бачимо саму Україну, яка напередодні невідворотної кривавої війни дає настанови синові: “*Ой не забудь рідне слово, / Що мати учила, / Коли тебе, любий синку, / На руках носила, / Знай, мій синку, що ти Русин, / Великого народу, / Батьки твої умирили за твоєю свободою*” [4, 11].

Справжній фурор серед молоді і культурної громадськості краю викликала поема “Червона скала (Князь Богдан)”, яка в 1930 р. спочатку з’явилася на шпальтах в дитячого журналу “Пчілка”, а в 1931 і 1938 рр. друкувалася у книжковому форматі [7]. У зв’язку з цією подією учні середніх шкіл Ужгорода, Мукачева, Хуста, Берегова, інших міст стали запрошувати поета на зустрічі. Схвально на цю подію відгукнулася і літературна критика (Лелекач М. Червона скала. Пчоло. 1931. Ч. 9. С. 64).

Поема “Червона скала” має 33 розділи, основа сюжету побудована на переказах про Хустський замок, який після добудови 1191 р. пережив розквіт за часів правління князя Богдана – мудрого і всіма шанованого правителя, який “*Кохану, рідну країну / Мечем хоробро боронив, Пожарища – страшні руїни / В садки квітучі замінив*”. Сприйняття переказу про жорстоку борню з татарами, в якій героїзм і трагізм переплітаються людською з підступності та вражаючою жертвистістю, посилюється майстерністю поетичного слова. На струні емоційних переживань у читача формуються високі національні ідеали і моральні цінності – вболівання за долю рідного краю, прагнення до волі і свободи, готовність до самопожертви. До епопеї звитяги автор майстерно вплітає захопливі пригоди, пов’язані з втечею княжни і сина князя Богдана з ворожого полону. Попри трагічну кінцівку (князь сприймає за татарина і вбиває рідного сина, а коли впізнає його по ланцюжку на ший, у розпачі “*зробив самогубство – пробився на меч*”), твір утверджує незламну віру в те, що з приходом нової молоді генерації (заклик на правління княжича Лева) все змінить на краще: “*... виросте сильне колись покоління / відважне та сміле, хоробре, нове / Пропаде назавжди недоля, терпіння / І воля заблеще, і край оживе*” [7].

Знані громадські діячі, сучасники поета В. Пачовський [5, 8] та О. Бабій [1] та ін. суголосно стверджували, що написані мовою народу поезії В. Гренджи-Донського стали небуденним явищем на українському Парнасі та справили потужний вплив на світобачення його земляків, особливо молоді. Органічно синтезуючи високі національні ідеали, любов до рідного краю, його народу і культури та моральні цінності й естетичні смаки, вони вражали читача прозорістю висловів її ширістю думок і почуттів.

А сам В. Гренджа-Донський, згадуючи про ті часи, писав: “Молодь вірші збірки підхопила, привітала їх залюбки, захоплювалася ними”. Згідно з його твердженням, позаяк українське друковане слово на Закарпаття не допускали і його було мало, книжечка “Шляхом терновим” “просто примусила... її газети політичних партій перейти на фонетику” [6].

Літературознавці вважають, що за силою звучання поетичного слова В. Гренджи-Донському не по-

ступався о С. Сабол (Зореслав). Його перші поезії, що ввійшли до збірки “Зі серцем у руках” (1933) викликали захоплення та справили потужний вплив на світобачення не лише світської середньошкільної молоді, а й просякнутих дещо консервативним духом слухачів Мукачівської греко-католицької семінарії, яких, природно, не заохочували до світського поетичного читива, але й не могли обмежити в прилученні до творчості такої духовної особи. Цьому сприяв мистецький колорит поетичного слова Зореслава, яке містким і виразним символізмом витворювало чисті добірні образи та відображало стан очікування перед черговими доленосними випробуваннями: “*Ми знаємо – Завтра в зазраві, / Ми знаємо – Завтра в вогні, / По небі бронзово-смуглявим / Проліне на білім коні. / Окрилений Лицар казковий / із прапором в дужих руках / Сто громом озвучить діброви / Луною підків – срібний шлях*” [1].

Порівняно з В. Гренджою-Донським і Зореславом, виразнішу дидактично-виховну спрямованість має творчість письменника-педагога Ю. Боршош-Кум’ятського, якого літератори справедливо зараховують до категорії “дитячих поетів” [15, 83]. Він гідно “конкурує” В. Гренджою-Донським за частотою появи віршів у дитячих і молодіжних часописах не лише Підкарпатської Русі (“Пчілка”, “Наш рідний край”, “Пробоем”), а й Галичини (львівські молодіжні тижневики “Дажбог”, “Обрії”) та радянської України (харківський альманах “Труні – степам”, 1930) та ін.

Перша збірка поезій Ю. Боршош-Кум’ятського “Весняні квіти” (1928) призначалася дітям і юнацтву. Наслідуючи стилістику народних коломийок, він оспівує весну і природу, закликає дітей вчитися, любити рідний край і батьківську мову. Вміщені у ній поезії просякнуті патріотичними мотивами та фокусують на гострих національно-культурних проблемах щодо захисту рідної мови, народних традицій, плекання національних ідеалів. Для оригінального стилю його поезій характерні заклик-звертання до молодого читача, відсутність нав’язливого моралізаторства, щира емоційність.

Вражаюче по-сучасному звучить популярний серед культурної громадськості та патріотичної молоді Підкарпатської Русі вірш Ю. Боршоша-Кум’ятського “Люби рідну мову”: “*...прискіпливо вчися, / Матерного слова / У світі не соромся. / Сміло співай пісні / Перші коліскові, / Що тя мати вчила \ На тій рідній мові. / Бо та мова злива... / Рідне слово кличе / На щастя країну. / А хто б хотів нашу / Рідну мову стерти, Того Бог воліє / З межі нас змісти*” [2, 3].

Наступні збірки поета також актуалізують гострі національні і соціальні питання та містять адресовані молоді різні за тематикою поезії. Збірку “В Карпатах світає” (1935) відкриває знаковий для героїко-патріотичної поезії митця вірш “Юнаки”. В його алегоричному актуальному для України 2022–

2023 рр. образі постає готовий до жертвовної боротьби український народ: “*І зацвітуть наші високі Карпати, / як силою зломить кайдани Юнак, / здивує увесь світ завзяття гаряче, / – гартований, дужий юнацький кулак*” [3, 7].

Яскраву сторінку в історії розвитку української літератури міжвоєнного Закарпаття вписали представники наймолодшої генерації поетів – І. Рошко (Іван Ірлявський), М. Рішка, І. Кошан (Іван Колос). Для їхньої творчості характерні юнацький романтизм, готовність до самопожертви, заклик готуватися до безкомпромісної боротьби.

Першу поетичну збірку Івана Ірлявського “Голос Срібної Землі” (1938) літературна критика схарактеризувала як “документ доби”, “людський документ”, що відповідає патріотичним настроям і почуванням національно-свідомої молоді, яка народилася біля 1920 р., студіювала перед 1940 р. та мешкає не лише в Підкарпатській Русі, а й на інших українських теренах [11]. Кожен її вірш апелює до героїчного минулого українського народу та промовляє до патріотичної молоді з закликом плекати загальнолюдські цінності та національні ідеали, гартувати дух і тіло для боротьби за волю, соборність українського народу.

У програмному вірші “Присвята” поет проголошує: “*Виходять лицарі-титани / на зустріч бурям перепон; / їх не спинять зневіри рани, / бо мрія їх блискуча манить, / та мрія – рідний трон*” [9]. Промовистими є самі назви вміщених у цій збірці поезій: “Ми”, “Не піддайтесь – ми тільки відступили”, “Пробоевикам”, “Україна”, “На роздоріжжі”, “Юнацькі дні”, “Шевченко”, “Карпатські Січ” та ін. У часи сучасного воєнного лихоліття України до болю актуальними звучать рядки вірша “Пробоевикам”: “*Тепер нехай спроможешся, юначе, / запевнити в великій мрії знов / своїх хай більш покривджених не плачуть, / а жертвують у боротьбі гарячу / за рідну справу – кров*” [9, 11].

У такому контексті показовою також є оцінка літературної критики поетичної творчості М. Рішка. Розглядаючи його збірку “Гірські квіти” (1936), рецензент-галичанин відзначив, що на тлі динамічної кристалізації національного ідеалу у “наших закарпатських братів”, поет з притаманною молоді ясністю і безкомпромісністю розв’язує питання її національної приналежності та маніфестує єдність з усім українським народом. Таким чином, уособлюючи патріотичну юнь, він дистанціюється від тієї частини старшої генерації, яка й досі не відмовилася від “плісені мадяронства чи русотяпства” та мотивує її прагнення жити і працювати лише згідно з всеукраїнськими ідеалами [12].

Лейтмотив зазначеної збірки увиразнюють поетичні рядки, які проголошують основне покликання поета: “*будити зі сну братів незрячих*”. Вони закликають плекати і стверджувати ідеали собор-

ності: “Вперед, брати, під стяг вознистий, / Гартуй-мо серця дух кріпкий, / Щоб не карали нас колись / Шорсткі історії рядки” [13, 15] та глобалізують ідею національного відродження України: “Настане день! / І скинем хрест ми, / Здригнеться небо й мертві гори / І світові тропар воскресний / Про наш Великдень заговорять” [13, 14].

Додавши до цього наративу релігійно-християнські мотиви М. Рішка (“Молитва” та ін.), синтезуємо поетичне кредо митця-патріота, виражене в атрибутах української національної історії: Хрест, Тризуб, Меч, Стяг.

Суголосні оцінки отримала збірка Івана Колоса “Молоді мої дні” (1938) на шпальтах львівського літературно-мистецького місячника “Дзвони”. Визнаючи зрілість і високе чуттєво-патріотичне звучання вміщених у ній поезій, критик наголосила, що сформоване світобачення автора виражає ідейність і психологію усієї генерації сучасної молоді [16].

Цікавий біографічний факт: після закінчення Празького університету в 1936 р. Іван Колос поєднував творчу та учительську працю в одному із закарпатських сіл. Перед відходом до війська, він подав рукопис до ужгородського видавництва, яке видало “Молоді мої дні” у 1938 р, але через наступні бурхливі історичні події сам автор про неї дізнався лише за десять років [14]. Відносно невелика за обсягом збірка (60 с.), містить вірші різного ідейно-тематичного звучання – лірика, героїка, фольклорна традиція тощо. Привертає увагу оповитий атмосферою народної казки вірш “Бувало казали...”. Винесені з дитячих років захоплення славними лицями давнини, які з мечем боронили полонену змієм княжну, поет модернізував в ідейну програму формування нової людини – будівничої національної держави: “Так серце навек полонили / Борці, що нестримно йшли до мети” [10, 16].

Ця ідея у константі “безсмертної слави дідів” знайшла продовження у поезії “Відпуст на Чернечій горі”, яка також ґрунтується на історичній пам’яті, здатній пробудити “приспані серця” сучасної молоді: “Нехай хоч нині ми тут, на горі Чернечій, / Згадаємо старі та незабутні речі Про князя Федора, про лицаря-борця / Що без вагань меч у руки взяв... / І змія поборов наш князь на цій горі, / Тому й щасливі в нас були часи старі” [10, 9].

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Отже, за умов гострого військового протистояння 2022–2023 рр. в Україні творчість українських поетів Підкарпатської Русі набуває актуального національно-патріотичного звучання. Це знаходить яскравий вияв у творчості В. Гренджі-Донського, Ю. Боршош-Кум’ятського, Зореслава, Івана Ірлявського, Івана Колоса. Зважаючи на високу ідейність і художню досконалість, її доцільно активно використовувати у виховній роботі зі шкільною молоддю нашої держави.

Предметом подальших досліджень може стати вивчення творчості прозаїків і драматургів Закарпаття 20–30-х рр. ХХ ст. у контексті її актуалізації та використання для формування національно-патріотичних переконань молодішої генерації України і розв’язання злободенних соціально-виховних проблем і викликів, що постали перед нею.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бабій О. Василь Гренджа-Донський “Квіти з терном”. *Літературно-науковий вісник*. Львів, 1923. Ч. 7. С. 277–278.
2. Боршош-Кум’ятський Ю. Весняні квіти: поезії для дітей / передм. О. Маркуша. Ужгород: Свобода, 1928. 72 с.
3. Боршош-Кум’ятський Ю. В Карпатах світає: поезії. Прага: Пробоєм, 1935. 32 с.
4. Гренджа-Донський В. Зібрання творів: В 12-ти т. / упоряд. З. Гренджа-Донська. Вашингтон: Карпатський Союз, 1981. Т. 1. Шляхом терновим. 456 с.
5. Гренджа-Донський В. Квіти з терном: поезії. Передне слово В. Пачовського. Ужгород: Книгопечатня “Вікторія”, 1923. 79 с.
6. Василь Гренджа-Донський В. Мої спогади: <http://lito.rus.org.ua/grendzha/grendzh14.htm>.
7. Гренджа-Донський В. Червона скала (Князь Богдан). Епос про Хустський замок з XIII в. на основі народного переказу. Вид. друге. Перероб й допов. Ужгород: Друк. “Вікторія”, 1938. 112 с.
8. Зореслав [о. Себастьян Сабол]. Зі серцем у руках. Книжка поезій. Ужгород, 1933 с.
9. Іван Ірлявський [Іван Рошко]. Голос Срібної Землі. Збірка віршів І. Прага: Книгозбірня “Пробоєм”. Ч. 3, 1938. 32 с.
10. Іван Колос [Іван Кошан]. Молоді мої дні. Поезії. Ужгород, 1938. 60 с.
11. Мухин М. Новини української літератури. *Пробоєм*. 1940. Ч. 1. С. 25–27.
12. Редько Ю. Рецензія на збірку М. Рішка “Гірські вітри”. *Дзвони*. 1937. Ч. 3. С. 104–105.
13. Рішко М. Гірські вітри. Ужгород: Товариство українських письменників і журналістів, 1936. 30 с.
14. Скунець П. Незатребувана сила вівсяного Колоса: <https://zakarpattia.net.ua/96425-Petro-Skunts-v-%E2%80%99CEkzyli.-III>.
15. Ходанич Л.П. Виховний потенціал дитячої літератури Закарпаття: *монографія*. Ужгород: Інф.-вид. центр ЗІПІО, 2010. 208 с.
16. Чернова О. Іван Колос – поет Карпатської України, *Дзвони*. 1939. Ч. 3. С. 119–124.

#### REFERENCES

1. Babii, O. (1923). Vasyl Grendzha-Donskyi “Kvity z ternom” [Vasyl Grenja-Donsky “Flowers with Thorns”]. *Literary and scientific bulletin*. Lviv, 1923. Part 7. pp. 277–278. [in Ukrainian].
2. Borshosh-Kumiatskyi, Yu. (1928). Vesniani kvity: poezii dlia ditei / peredm. O. Markusha [Spring flowers: poems for children / foreword. O. Markusha]. Uzhhorod: Svoboda, 72 p. [in Ukrainian].
3. Borshosh-Kumiatskyi, Yu. (1935). U Karpatakh svitaie: poezii [It dawns in the Carpathians: poems]. Prague: Proboeyem, 32 p. [in Ukrainian].

## ІНСТРУМЕНТАРІЙ ОЦІНЮВАННЯ СФОРМОВАНOSTI ТЕХНІКО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАКАЛАВРІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ЗА СПЕЦІАЛІЗАЦІЄЮ “ТРАНСПОРТ”

4. Chernova, O. (1939). Ivan Kolos – poet Karpatskoi Ukrainy [Ivan Kolos – poet of Carpathian Ukraine]. *Bells*. Part 3, pp. 119–124. [in Ukrainian].
5. Grendzha-Donskyi, V. (1923). Kvity z ternom: poezii. Perednie slovo V. Pachovskoho [Flowers with thorns: poems. Foreword by V. Pachovskyi]. Uzhhorod: “Viktorija” Book Printing, 79 p. [in Ukrainian].
6. Hrendzha-Donskyi, V. (1938). Chervona skala (Kniaz Bohdan). Epos pro Khustskiyi zamok z XIII v. na osnovi narodnoho perekazu [Red Rock (Prince Bohdan). The epic about the Khust castle from the 13th century. based on folk tradition]. *View. the second Reworked and added*. Uzhhorod: Print. “Viktorija”, 112 p. [in Ukrainian].
7. Grendzha-Donskyi, V. (1981). Zibrannia tvoriv [Collection of works]: In 12 volumes / edited by Z. Grange-Donska. Washington: Carpathian Union, Vol. 1. The path of thorns. 456 p. [in Ukrainian].
8. Ivan Irlivskiyi [Ivan Roshko] Holos Sribnoi Zemli. Zbirka virshiv I [Voice of the Silver Earth]. A collection of poems by I. Prague: Book Collection “Proboyem”. 1938. Part 3, 32 p. [in Ukrainian].
9. Ivan Kolos [Ivan Koshan] (1938). Molodi moi dni. Poezii [My young days. Poetry]. Uzhhorod, 60 p. [in Ukrainian].
10. Khodanych, L.P. (2010). Vykhovnyi potentsial dytiachoi literatury Zakarpattia [Educational potential of children’s literature of Transcarpathia]. Uzhhorod, 208 p. [in Ukrainian].
11. Mukhyn, M. (1940). Novyny ukrainskoi literatury [News of Ukrainian literature]. Breakthrough, Part 1. pp. 25–27. [in Ukrainian].
12. Redko, Yu. Retsenziia na zbirku M. Rishka “Hirski vitry” [Rishka’s collection “Mountain Winds”]. *Bells*, 1937. Part 3. pp. 104–105. [in Ukrainian].
13. Rishko, M. (1936). Hirski vitry [Mountain winds]. Uzhhorod: Society of Ukrainian Writers and Journalists, 30 p. [in Ukrainian].
14. Skunts, P. Nezatrebuvana syla vivsianoho Kolosa [Unclaimed power of oat Colossus]. Available at: <https://zakarpattya.net.ua/Blogs/96425-Petro-Skunts-v-%E2%80%9CEkzyliv-III>. [in Ukrainian].
15. Vasyl Grendzha-Donskyi V. Moi spohady [My memories]. Available at: <http://litopys.org.ua/grendzha/grendzh14.htm>. [in Ukrainian].
16. Zoreslav [o. Sebastiiian Sabol] (1933). Zi sertsem u rukakh. Knyzhka poezii [With heart in hands. A book of poems]. Uzhhorod. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 09.01.2023

УДК 378.091.33-027.22:629.33

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.273462>

*Дмитро Храпач, здобувач кафедри технологічної та професійної освіти і декоративного мистецтва Хмельницького національного університету*

## ІНСТРУМЕНТАРІЙ ОЦІНЮВАННЯ СФОРМОВАНOSTI ТЕХНІКО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАКАЛАВРІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ЗА СПЕЦІАЛІЗАЦІЄЮ “ТРАНСПОРТ”

*Стаття присвячена висвітленню результатів розроблення інструментарію оцінювання сформованості техніко-технологічної компетентності бакалаврів професійної освіти за спеціалізацію “Транспорт”. Схарактеризовані структура та складові інструментарію оцінювання сформованості техніко-технологічної компетентності, до яких віднесені критерії, показники, рівні та методики діагностики. Обґрунтовані рівні сформованості техніко-технологічної компетентності бакалаврів професійної освіти за спеціалізацію “Транспорт”: креативний (високий), базовий (середній), репродуктивний (низький).*

**Ключові слова:** бакалавр професійної освіти; техніко-технологічна компетентність; критерії; показники; рівні сформованості; методики діагностики.

*Рис. 1. Таб. 2. Літ. 13.*

*Dmytro Khrapach, Postgraduate Student of the Technological and Professional Education and Decorative Arts Department Khmelnytskyi National University*

## ASSESSMENT TOOLS OF THE FORMATION OF TECHNICAL AND TECHNOLOGICAL COMPETENCE OF BACHELORS OF VOCATIONAL EDUCATION IN THE “TRANSPORT” MAJOR

*The article is devoted to the analysis of the results of the development of tools for assessing the formation of technical and technological competence of bachelors of vocational education in the “Transport” major. The structure and components of the tool kit for assessing the formation of technical and technological competence are characterized, including criteria, indicators, levels, and diagnostic methods. Each individual component of technical and technological competence of bachelors of vocational education in the “Transport” major (motivational, gnostic, praxeological, personal) is correlated with the corresponding criterion, namely, motivational-value, cognitive, operational-active and personal-reflective. The motivational-value criterion includes indicators: interest in future professional activity; professional motivation; professional value guidelines. The cognitive criterion covers indicators: knowledge of the structure of mechanisms and systems, aggregates and components of the car;*

## ІНСТРУМЕНТАРІЙ ОЦІНЮВАННЯ СФОРМОВАНОСТІ ТЕХНІКО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАКАЛАВРІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ЗА СПЕЦІАЛІЗАЦІЄЮ “ТРАНСПОРТ”

knowledge of car maintenance; knowledge of diagnostics and repair of units, components and parts of cars, technologies and methods of restoration. Indicators of the operational-active criterion include: the ability to carry out a complex of diagnostic, maintenance and repair operations of car, their units, aggregates and systems; experience in the application of modern methods of diagnostics, maintenance and repair of cars. The personal-reflective criterion consists of indicators: technical intelligence; general technical abilities; logical thinking; unconventional thinking; stability of attention and dynamics of working capacity; psychodynamic properties (sensorimotor coordination); memory; spatial imagination; reflexivity. A characterized complex of adapted diagnostic methods, tests, control tasks, the author's questionnaire, etc. for determining indicators of the formation of technical and technological competence of bachelors of vocational education in the “Transport” major. Reasoned levels of the formation of technical and technological competence of bachelors of vocational education in the “Transport” major: creative (high), basic (medium), reproductive (low).

**Keywords:** bachelors of vocational education; technical and technological competence; criteria; indicators; levels of formation; diagnostic methods.

**Постановка проблеми.** Основною метою вищої освіти, згідно із чинним законодавством [5], є здобуття особою високого рівня професійних і загальних компетентностей, які необхідні для діяльності за певною спеціальністю чи в певній галузі знань. Відтак, створені стандарти вищої освіти, що базуються на компетентнісному підході і поділяють філософію визначення вимог до фахівця, закладену в основу Болонського процесу та міжнародний Проєкт Європейської Комісії “Гармонізація освітніх структур в Європі” [9, 6], містять переліки професійних та загальних компетентностей [8] у розрізі спеціальностей.

Серед професійних компетентностей майбутнього бакалавра професійної освіти за спеціалізацією “Транспорт” чільне місце займає техніко-технологічна компетентність (ТТК), що передбачає здатність до постановки цілей та завдань функціонування техніки й технології на основі загальнотехнічних принципів вибору змісту професійної діяльності з технічного обслуговування й ремонту автотранспортних засобів, уміння організувати та контролювати виробничий процес, забезпечувати його постійне поліпшення [13]. Базуючись на позиціях вітчизняних дослідників щодо структури компетентності (Н. Бібік, О. Локшина, В. Петрук) автором виокремлені такі компоненти ТТК бакалаврів професійної освіти за спеціалізацією “Транспорт”: мотиваційний, гностичний, праксеологічний, особистісний [11].

А отже, основне завдання підготовки бакалаврів професійної освіти за спеціалізацією “Транспорт” полягає як у виборі оптимальних методів та технологій формування ТТК, так і у постійному моніторингу рівня її сформованості, спрямування студентів на постійний розвиток набутої фахової компетентності під час навчання. Для реалізації такого завдання потрібно розробити інструментарій, до складу якого входять критерії, показники та рівні сформованості техніко-технологічної компетентності, здійснити відбір відповідних методик діагностики.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Особливості підготовки педагогів професійного навчання досліджували С. Артюх, Н. Брюханова, І. Каньковський, О. Коваленко, М. Лазарєв, О. Щербак та ін.;

питання формування компетентностей майбутніх фахівців професійної освіти досліджували автори К. Данилишина; О. Керекеша-Попова, В. Масиче, Є. Семенов, Л. Тархан; специфіка професійної підготовки фахівців спеціальності “Професійна освіта. Транспорт” висвітлена авторами І. Герніченко, Г. Зікія, А. Іванова; проблема діагностики професійної компетентності фахівців професійної освіти та її окремих складових порушена у працях науковців І. Каньковського, Є. Семенова тощо. Водночас проблема розроблення діагностичного інструментарію оцінювання сформованості ТТК бакалаврів професійної освіти за спеціалізацією “Транспорт” донині не поставала предметом окремого наукового дослідження, а відтак, є актуальною.

**Мета й завдання статті:** схарактеризувати інструментарій (критерії, показники, рівні та методики діагностики) оцінювання сформованості техніко-технологічної компетентності бакалаврів професійної освіти за спеціалізацією “Транспорт”.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У словнику В. Бусела [2, 507] інструментарієм називають набір інструментів, що застосовуються у певній галузі. Корінь слова “інструмент” (лат. instrumentum – знаряддя) використовується у багатьох спеціальних галузях у значенні пристрій, знаряддя для праці. В педагогічній лексиці інструментарієм називають набір засобів для досягнення певної мети. Під інструментарієм оцінювання сформованості професійної компетентності або її окремих складових, як правило, розуміють як критерії та показники, так і різноманітні засоби (методики, анкети, аркуші опитування тощо). Структура інструментарію оцінювання сформованості ТТК бакалаврів професійної освіти за спеціалізацією “Транспорт” представлена на рис. 1.

Як видно на рис. 1, інструментарій оцінювання сформованості техніко-технологічної компетентності базується на критеріях, що співвідносяться з основними структурними компонентами ТТК. При цьому ми послуговуємося визначенням критерію як “мірила оцінки, судження, необхідною та достатньою умовою проявлення або існування якогось явища чи процесу” [7, 95].

Відтак, під критеріями ТТК ми розуміємо су-



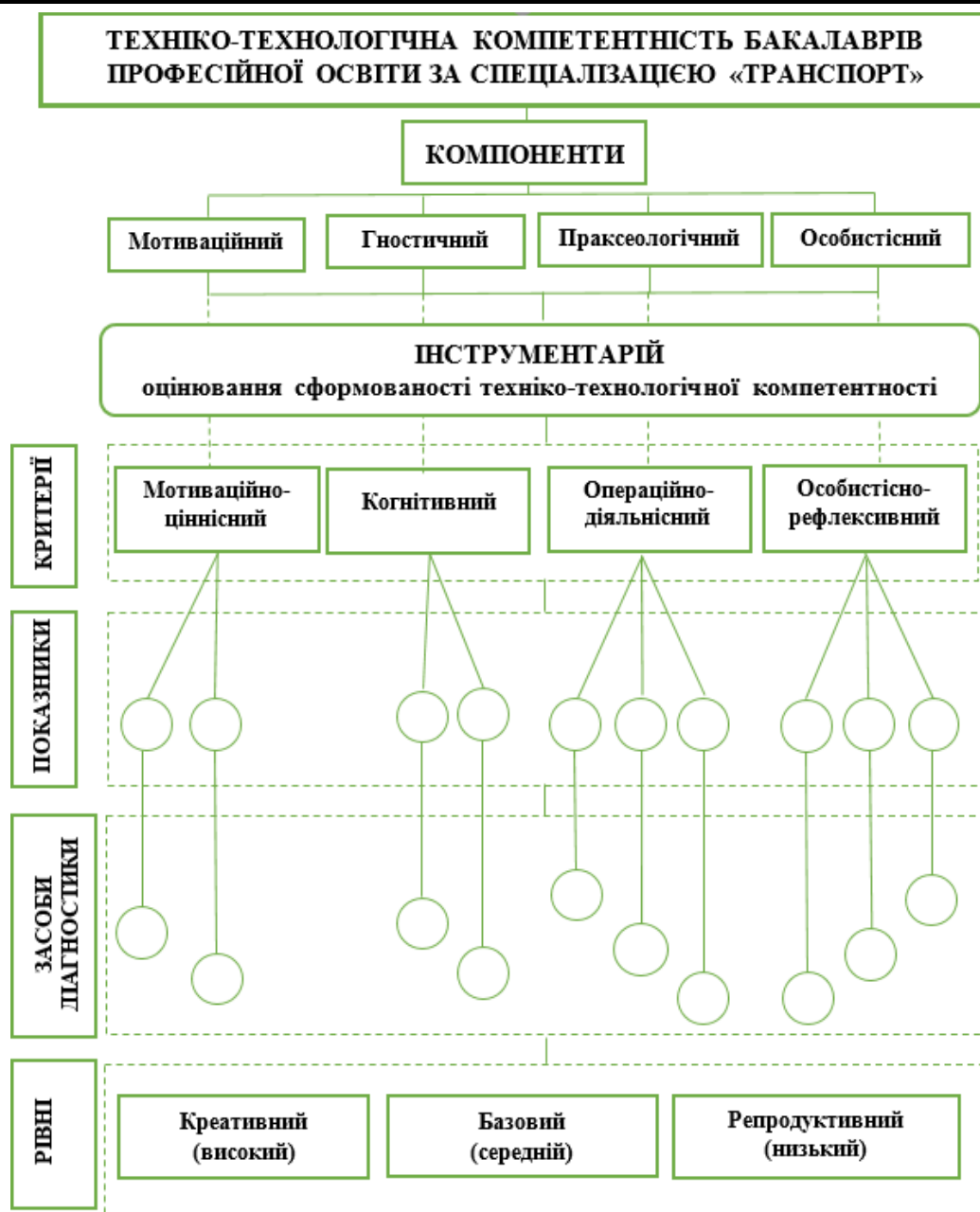


Рис. 1. Структура інструментарію оцінювання сформованості ТТК бакалаврів професійної освіти за спеціалізацією «Транспорт»

купність базових ознак, щодо яких встановлюється досягнення кінцевого результату дослідження – позитивної динаміки рівня сформованості техніко-технологічної компетентності бакалаврів професійної освіти за спеціалізацією «Транспорт». Отже, виокремлюємо такі критерії: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний та особистісно-рефлексивний, що певним чином відображає зміст вищезазначених компонентів ТТК [11].

Кожен критерій має свою систему показників, які вказують на його сформованість. Мотиваційно-ціннісний критерій забезпечує формування професійної спрямованості майбутніх бакалаврів профе-

сійної освіти автотранспортного профілю на роботу за фахом, зумовлює сформованість мотивів і цілей, відображає рівень умовленості майбутніх фахівців до професійної діяльності та професійної відповідальності, характеризує ступінь цінностей саморозвитку і самореалізації у зацікавленні професійною діяльністю, професійний розвиток та самовдосконалення. Він містить такі показники, як інтерес до майбутньої професійної діяльності, професійна мотивація, професійні ціннісні орієнтири.

Когнітивний критерій характеризує рівень засвоєння майбутніх бакалаврів професійної освіти за спеціалізацією «Транспорт» фахових знань у сфері

**ІНСТРУМЕНТАРІЙ ОЦІНЮВАННЯ СФОРМОВАНOSTІ ТЕХНІКО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ БАКАЛАВРІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ЗА СПЕЦІАЛІЗАЦІЄЮ “ТРАНСПОРТ”**

автомобільного транспорту. Сформованість компонента визначається такими показниками: знання з будови механізмів та систем, агрегатів та вузлів автомобіля; знання з технічного обслуговування автомобільного транспорту; знання з діагностики та ремонту агрегатів, вузлів та деталей автомобілів, технологій та способів їх відновлення.

Операційно-діяльнісний критерій ми репрезентуємо такими показниками: уміння здійснювати комплекс операцій діагностування, технічного обслуговування та ремонту автомобільного транспорту, їх вузлів, агрегатів та систем; досвід застосування раціональних методів виконання слюсарних робіт; досвід застосування сучасних методів, форм організації праці, виробничого та технологічного

процесів технічного обслуговування, ремонту та діагностування автомобілів.

Особистісно-рефлексивний критерій характеризується сформованістю професійно важливих якостей та здібностей особистості бакалавра професійної освіти автотранспортного профілю та містить такі показники: технічний інтелект; загально-технічні здібності; логічне мислення; нестандартне мислення; стійкість уваги та динаміка працездатності; психодинамічні властивості, а саме, сенсомоторна координація; пам'ять; просторова уява; рефлексивність. Характеристика показників та методик діагностики сформованості техніко-технологічної компетентності бакалаврів професійної освіти за спеціалізацією “Транспорт” наведена в таблиці 1.

*Таблиця 1*

**Показники та методики діагностики сформованості ТТК бакалаврів професійної освіти за спеціалізацією “Транспорт”**

Показники	Методики діагностики
<b>Мотиваційно-ціннісний критерій</b>	
Інтерес до майбутньої професійної діяльності	Авторська анкета “Ваше ставлення до майбутньої професійної діяльності”
Професійна мотивація	Опитувальник мотивації В. Горбачевського
Професійні ціннісні орієнтири	Методика “Ціннісні орієнтації” М. Рокича
<b>Когнітивний критерій</b>	
Знання з будови механізмів та систем, агрегатів та вузлів автомобіля	Аналіз результатів усного опитування, тестування та виконання контрольних робіт з фахових дисциплін, спостереження та співбесіди
Знання з технічного обслуговування автомобільного транспорту	
Знання з діагностики та ремонту агрегатів, вузлів та деталей автомобілів, технологій та способів їх відновлення	
<b>Операційно-діяльнісний критерій</b>	
Уміння здійснювати комплекс операцій діагностування, технічного обслуговування та ремонту автомобільного транспорту, їх вузлів, агрегатів та систем	Аналіз результатів виконання лабораторних та практичних робіт з фахових дисциплін
Досвід застосування раціональних методів виконання слюсарних робіт	Аналіз підсумків проходження навчально-технологічної практики
Досвід застосування сучасних методів, форм організації праці, виробничого та технологічного процесів технічного обслуговування, ремонту та діагностування автомобілів	Аналіз підсумків проходження виробничої (автообслуговуючої) та виробничої (ремонтної) практик
<b>Особистісно-рефлексивний критерій</b>	
Технічний інтелект, загально-технічні здібності	Тест механічної тямущості Беннета
Логічне мислення	Прогресивні матриці Дж. Равена
Нестандартне (творче) мислення	Тест творчого мислення Дж. Гілфорда
Стійкість уваги та динаміка працездатності	Методика “Таблиці Шульте”
Психодинамічні властивості, а саме сенсомоторна координація	Темп сенсомоторної діяльності Методика “Таблиці Шульте”
Пам'ять	Діагностика обсягу логічної та механічної пам'яті Тест Р. Антхауера (субтест 9)
Просторова уява	Тест структури інтелекту Р. Антхауера (субтест 8)
Рефлексивність	Методика діагностики рівня розвитку рефлексивності А. Карпова

**ІНСТРУМЕНТАРІЙ ОЦІНЮВАННЯ СФОРМОВАНОСТІ ТЕХНІКО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ БАКАЛАВРІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ЗА СПЕЦІАЛІЗАЦІЮ “ТРАНСПОРТ”**

Отже, для визначення сформованості ТТК бакалаврів професійної освіти за спеціалізацію “Транспорт” доцільно використовувати комплекс адаптованих діагностичних методик, тестів, контрольних завдань тощо, на основі яких обчислюються частки правильних відповідей, та інших засобів.

Так, для встановлення показників мотиваційно-ціннісного критерію використовуються такі діагностичні засоби: авторська анкета “Ваше ставлення до майбутньої професійної діяльності”; Опитувальник мотивації В. Горбачевського; Методика “Ціннісні орієнтації” М. Рокича. Розроблена автором анкета дозволяє виявити ставлення та інтерес бакалаврів професійної освіти за спеціалізацією “Транспорт” до майбутньої професійної діяльності, їх професійні уподобання та бажання. За допомогою Опитувальника Горбачевського В. здійснюється діагностика компонентів мотиваційної структури особистості, актуалізуються її певні потреби (пізнавальні, соціальні, потреби самосвідомості, підвищення самоповаги тощо), виявляються опорні мотиви, на основі яких відбувається залучення “Я” індивіда до певного виду діяльності і формування його рівня домагань. Методика “Ціннісні орієнтири”, розроблена Мілтоном Рокічем, спрямована на вивчення ціннісно-мотиваційної сфери людини [12].

Показники когнітивного критерію, а саме рівень знань бакалаврів професійної освіти у сфері будови, технічного обслуговування та ремонту автомобільного транспорту, встановлюються під час проведення різних видів (поточного, підсумкового) контролю та його форм (контрольні роботи, тестування, усне опитування, співбесіди тощо).

Встановлення показників операційно-діяльностного критерію (уміння здійснювати комплекс операцій діагностування, технічного обслуговування

та ремонту автомобільного транспорту, їх вузлів, агрегатів та систем; досвід застосування раціональних методів виконання слюсарних робіт; досвід застосування сучасних методів, форм організації праці, виробничого й технологічного процесів технічного обслуговування, ремонту та діагностування автомобілів) відбувається шляхом аналізу результатів виконання лабораторних і практичних робіт з фахових дисциплін, проходження різних видів практик.

Для визначення сформованості низки професійно-важливих особистісних якостей і властивостей майбутнього фахівця використовуємо такі адаптовані діагностичні методики: тест механічної тямущості Беннета – виявлення технічних здібностей [10]; прогресивні матриці Дж. Равена – логічне мислення; методика “Таблиці Шульце” – стійкість уваги та динаміка працездатності, сенсомоторна координація [6]; тест Антхауера (субтести 8,9) – діагностика обсягу логічної та механічної пам’яті, структура інтелекту відповідно [3; 4]; тест творчого мислення Дж. Гілфорда – невербальна креативність, методика діагностики рівня розвитку рефлексивності Карпова А. – рефлексивність.

Умовою побудови ефективної релевантної системи формування ТТК бакалаврів професійної освіти за спеціалізацію “Транспорт” є вимірювання прогресу, з’ясування динаміки змін у рівнях сформованості техніко-технологічної компетентності майбутніх фахівців. Для цього використовуємо традиційну триступеневу шкалу та виокремлюємо такі рівні сформованості ТТК: креативний (високий), базовий (середній), репродуктивний (низький) [1]. Характеристика рівнів сформованості ТТК бакалаврів професійної освіти за спеціалізацію “Транспорт” наведена в табл. 2.

**Таблиця 2**

**Характеристика рівнів сформованості техніко-технологічної компетентності бакалаврів професійної освіти за спеціалізацію “Транспорт”**

<b>Критерії</b>	<b>Характеристика рівнів сформованості</b>	<b>Рівні сформованості критеріїв</b>
Мотиваційно-ціннісний	Стійкий інтерес та позитивне ставлення до майбутньої професійної діяльності, прагнення до практичного оволодіння спеціальністю. Сформованість системи цінностей. Суб’єктно-ціннісний рівень мотивації, переважання внутрішньої мотивації над зовнішньою	Креативний (високий)
	В основному стійкий інтерес до майбутньої професійної діяльності, прагнення до практичного оволодіння спеціальністю. Структура ціннісних орієнтацій особистості сформована і проявляється у гармонійному поєднанні індивідуалістських та колективістських цінностей. Структура мотиву характеризується певною ієрархією, що формується на основі свідомо поставленої мети на намірів особистості. Відносно переважання внутрішньої мотивації над зовнішньою	Базовий (середній)

**ІНСТРУМЕНТАРІЙ ОЦІНЮВАННЯ СФОРМОВАНОСТІ ТЕХНІКО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ БАКАЛАВРІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ЗА СПЕЦІАЛІЗАЦІЄЮ “ТРАНСПОРТ”**

Мотиваційно-ціннісний	Інтерес до професійної діяльності ситуативний. Індиферентне ставлення до майбутньої професійної діяльності. Ціннісні орієнтації не визначені. Недостатньо усвідомленні мотиви до професійної діяльності з невисоким рівнем спонукальної сили. Переважання зовнішньої (прагматичної) мотивації над внутрішньою	Репродуктивний (низький)
Когнітивний	Знання з будови, технічного обслуговування та ремонту автомобільного транспорту, їх вузлів, агрегатів та систем є глибокими, міцними, системними. Особа застосовує їх для виконання практико-орієнтованих та творчих завдань, самостійного оцінювання різноманітних ситуацій, явищ, фактів, виявлення і відстоювання особистої думки	Креативний (високий)
	Засвоєні базові знання з будови, технічного обслуговування та ремонту автомобільного транспорту, їх вузлів, агрегатів та систем. Особа знає істотні ознаки понять, явищ, зв'язки між ними, вмє пояснити основні закономірності, а також самостійно застосовує знання в стандартних ситуаціях	Базовий (середній)
	Знання з будови, технічного обслуговування та ремонту автомобільного транспорту, їх вузлів, агрегатів та систем фрагментарні, сформовані початкові уявлення про галузь професійних знань, що уможливило виконання завдань за зразком	Репродуктивний (низький)
Операційно-діяльнісний	Самостійне, правильне, впевнене виконання прийомів і технологічних операцій з технічного обслуговування, діагностування та ремонту автомобільного транспорту в повному обсязі згідно з нормативними вимогами, використання прогресивних технологій. Дотримання норм витрат матеріалів, енергоресурсів та безпеки праці. Вирішення стандартних професійних задач (ситуацій) та прийняття адекватних рішень у нестандартних (непередбачуваних) ситуаціях	Креативний (високий)
	Правильне виконання переважної більшості прийомів і технологічних операцій з технічного обслуговування, діагностування та ремонту автомобільного транспорту згідно з нормативними вимогами. Дотримання норм витрат матеріалів, енергоресурсів та безпеки праці. Вирішення стандартних професійних задач (ситуацій)	Базовий (середній)
	Організація робочого місця з консультативною допомогою педагога, планування практичних дій із застосуванням інструктивно-технологічної документації, виконання прийомів і технологічних операцій з технічного обслуговування, діагностування та ремонту автомобільного транспорту не в повному обсязі або з припущенням помилок. Дотримання норм безпеки праці	Репродуктивний (низький)
Особистісно-рефлексивний	Високий рівень сформованістю професійно важливих якостей та властивостей особистості	Креативний (високий)
	Середній рівень сформованістю професійно важливих якостей та властивостей особистості	Базовий (середній)
	Відсутність або недостатня сформованість професійно важливих якостей та властивостей особистості	Репродуктивний (низький)

**Висновки з дослідження та перспективи подальших наукових розвідок.** Отже, визначені критерії, показники і рівні сформованості ТТК бакалаврів професійної освіти за спеціалізацію “Транспорт”, та обраний комплекс адаптованих діагностичних методик, тестів, контрольних завдань, авторська анкета є основою діагностування поточного стану і результатів сформованості компонент техніко-тех-

нологічної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання автотранспортного профілю. У подальших наукових дослідженнях доцільно розширити спектр професійно важливих особистісних якостей і властивостей бакалаврів професійної освіти за спеціалізацією “Транспорт” та діагностичних методик для визначення сформованості складових ТТК.

## ІНСТРУМЕНТАРІЙ ОЦІНЮВАННЯ СФОРМОВАНOSTІ ТЕХНІКО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАКАЛАВРІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ЗА СПЕЦІАЛІЗАЦІЄЮ “ТРАНСПОРТ”

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бородієнко О. Критерії, показники, рівні сформованості професійної компетентності керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку. *Молодь і ринок*. Щомісячний науково-педагогічний журнал. Дрогобич, 2017. № 7. С. 109–115.
  2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ: Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2005. 1728 с.
  3. Волошина В.В., Долинська Л.В., Ставицька С.О., Темрук О.В. Загальна психологія: Практикум: навч. посіб. Київ: Каравела, 2005. 280 с.
  4. Діагностика самовизначення щодо майбутньої професії обдарованих учнів ліцею : методичні рекомендації / Н.А. Бельська, М.Ю. Мельник, М.М. Новгородська. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2020. 36 с.
  5. Закон України “Про вищу освіту” // Відомості Верховної Ради Відомості Верховної Ради (ВВР), 2019, № 21, ст. 81). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 07.12.2022).
  6. Психодіагностика: практикум / уклад.: Н.О. Данильченко, А.В. Вертель. Суми: Вид-во Сум ДПУ ім. А.М. Макаренка, 2012. 144 с.
  7. Словник-довідник з професійної педагогіки / За ред. А.В. Семенової. Одеса: Пальміра, 2006. 221 с.
  8. Стандарт вищої освіти України перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 01 – “Освіта Педагогіка”, спеціальність 015 – “Професійна освіта (за спеціалізаціями)”, затверджений наказом Міністерства освіти і науки України від 21.11. 2019 № 1460. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/015-Profosvita-bakalavr.pdf> (дата звернення: 18.01.2022).
  9. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 рр. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf> (дата звернення: 07.12.2022).
  10. Туриніна О.Л. Практикум з психології : навч. посіб. Київ: МАУП, 2007. 328 с.
  11. Храпач Д. Модель формування техніко-технологічної компетентності бакалаврів професійної освіти за спеціалізацією “Транспорт”. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2022. Вип. 70. С. 78–84.
  12. Щербак І.М., Стадник Г.А. Психодіагностика професійного самовизначення особистості: навч.-метод. посіб. Суми: Вид-во Сум. ДПУ імені А.М. Макаренка, 2012. 324 с.
  13. Khrapach D., Krasnylykova H. Structure of technical and technological competence of bachelors majoring in automotive technology. *Slovak international scientific journal*. 2020. Vol. 2. (48), pp. 13–20.
- ### REFERENCES
1. Borodienko, O. (2017). Kryterii, pokaznyky, rivni sformovanosti profesiinoyi kompetentnosti kerivnykiv strukturnykh pidrozdiliv pidpriemstv sfery zviyazku [Criteria, indicators, levels of formation of professional competence of managers of structural divisions of enterprises in the field of communication]. “Youth and market”. Monthly scientific-pedagogical journal. Drogobych, Vol. 7. pp. 109–115. [in Ukrainian].
  2. Busel, T. (2005). Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainiskoi movy [A large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. Kyiv, 1728 p. [in Ukrainian].
  3. Voloshyna, V.V., Dolynska, L.V., Stavyska, S.O. & Temruk, O.V. (2005). Zahalna psykholohiia: Praktykum [General psychology: Workshop]. Education Manual. Kyiv, 280 p. [in Ukrainian].
  4. Bielska, N.A., Melnyk, M.Yu. & Novohorodska, M.M. (2020). Diahnostyka samovyznachennia shchodo maibutnoi profesii obdarovanykh uchniv litseiu : metodychni rekomendatsii [Diagnostics of self-determination regarding the future profession of gifted lyceum students: methodical recommendations]. *Institute of the Gifted Child of the National Academy of Sciences of Ukraine*. Kyiv, 36 p. [in Ukrainian].
  5. Zakon Ukrainy “Pro vyshchu osvitu” (2019). [Law of Ukraine “On Higher Education”]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (Accessed 07 Dec. 2022). [in Ukrainian].
  6. Danylchenko, N.O. & Vertel, A.V. (2012). Psykhodiahnostyka: praktykum [Psychodiagnosics: workshop]. Sumy, No. 2, 144 p. [in Ukrainian].
  7. Semenova, A.V. (2006). Slovnyk-dovidnyk z profesiinoyi pedahohiky [Dictionary-handbook on professional pedagogy]. Odessa, 221 p. [in Ukrainian].
  8. Standart vyshchoi osvity Ukrainy pershyi (bakalavrskiy) rivnen, haluz znany 01 – “Osvita Pedahohika”, spetsialnist 015 – “Profesiina osvita (za spetsializatsiiami)” [Standard of higher education of Ukraine first (bachelor) level, field of knowledge 01 – “Education Pedagogy”, specialty 015 – “Professional education (by specializations)”]. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated November 21, 2019 No. 1460. Available at: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/015-Prof osvita-bakalavr.pdf> (Accessed 18 Jan. 2023). [in Ukrainian].
  9. Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini (2021–2031). [Strategy for the development of higher education in Ukraine for 2021–2031]. Available at: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf>. (Accessed 07 Dec. 2022). [in Ukrainian].
  10. Turynina, O.L. (2007). Praktykum z psykholohii [Practicum in psychology]. *Education. manual*. Kyiv, 328 p. [in Ukrainian].
  11. Khrapach, D. (2022). Model formuvannia tekhniko-teknolohichnoi kompetentnosti bakalavriv profesiinoyi osvity za spetsializatsiieiu “Transport” [Model of formation of technical and technological competence of bachelors of vocational education specializing in “Transport”]. *Scientific notes of Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsyubynskiy. Series: pedagogy and psychology*. Vol. 70, pp. 78–84. [in Ukrainian].
  12. Shcherbakova, I.M. & Stadnyk, H.A. (2012). Psykhodiahnostyka profesiinoho samovyznachennia osobystosti [Psychodiagnosics of the professional self-determination of the individual]. *Educational method. manual*. Sumy, 324 p. [in Ukrainian].
  13. Khrapach, D. & Krasnylykova, H. (2022). Struktura tekhniko-teknolohichnoi kompetentnosti bakalavriv profesiinoyi osvity avtotransportnoho profilu [Structure of technical and technological competence of bachelors majoring in automotive technology]. *Slovak international scientific journal*, Vol. 2. (48), pp. 13–20. [in English].

Стаття надійшла до редакції 21.01.2023

## **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 рукопису 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.



**Наукове видання**

# Молодь і ринок

# Youth & market

**№ 1 (209) січень 2023**

**№ 1 (209) January 2023**

Головний редактор

*Микола Галів*

Відповідальний редактор

*Наталія Примаченко*

Літературне редагування

*Ірина Невмержицька*

Макетування та верстка

*Ольга Лужецька*

Підписано до друку 06.02.2023 р. Ум. друк. арк. 22.  
Папір офсетний. Друк офсетний. Наклад 100 прим. Формат 60 x 84 1/8.  
Гарнітура Times New Roman.  
Віддруковано у друкарні “Посвіт”  
82100, Львівська обл., м. Дрогобич, вул. Мазепи, 7  
тел./факс: (03244) 2-23-35, 2-23-76, 3-38-50