

ISSN 2410-2075
DOI: <https://doi.org/10.37835/2410-2075-2020-12>

Науковий вісник

**КРЕМЕНЕЦЬКОЇ ОБЛАСНОЇ
ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ АКАДЕМІЇ
ім. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

Серія: Педагогіка

Випуск 12

Кременець 2019

УДК 37

Н34 Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка / за заг. ред. А. М. Ломаковича, В. Є. Бенери. Кременець : ВЦ КОГПА ім. Тараса Шевченка, 2019. Вип. 12. 208 с.

Зареєстровано Міністерством юстиції України, свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 21699-1599 ПР від 13.10.2015 р.

Науковий вісник внесений до Переліку наукових фахових видань України із педагогічних наук, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук (наказ МОН України № 1328 від 21.12.2015 р.).

Науковий вісник зареєстрований, реферується та індексується у наукометричних базах даних, пошукових системах та депозитарях: Index Copernicus International, Coogle Scholar, ISSN International Centre, м. Париж.

Редакційна колегія	Editorial board
Ломакович А.М. (головний редактора) – професор, заслужений працівник народної освіти України, почесний академік Академії вищої школи НАПН України (КОГПА ім. Тараса Шевченка);	Lomakovych A.M. (Editor-in-Chief) – Professor, Honored Worker of National Education of Ukraine, Honorary Academician of Academy of Higher School of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Taras Shevchenko Regional Humanitarian-Pedagogical Academy of Kremenets)
Бенера В.Є. (заступник головного редактора) – доктор педагогічних наук, професор (КОГПА ім. Тараса Шевченка);	Benera V.E. (Deputy Editor-in-Chief) – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Taras Shevchenko Regional Humanitarian-Pedagogical Academy of Kremenets)
Дем'янчук О.Н. – доктор педагогічних наук, професор (КОГПА ім. Тараса Шевченка);	Demianchuk O.N. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Taras Shevchenko Regional Humanitarian-Pedagogical Academy of Kremenets);
Курач М.С. – доктор педагогічних наук, доцент (КОГПА ім. Тараса Шевченка);	Kurach M.S. – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Taras Shevchenko Regional Humanitarian-Pedagogical Academy of Kremenets);
Безносок О.О. – кандидат педагогічних наук, професор (КОГПА ім. Тараса Шевченка);	Beznosiuk O.O. – Candidate of Pedagogical Sciences, Professor (Taras Shevchenko Regional Humanitarian-Pedagogical Academy of Kremenets);
Вихрущ А.В. – доктор педагогічних наук, професор (ТНМУ імені І.Я. Горбачевського);	Vyhrushch A.V. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (I. Horbachevsky Ternopil National Medical University);
Дороніна Т.О. – доктор педагогічних наук, професор (КДПУ);	Doronina T.O. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (KryvyiRih National University);
Пашечко М.І. – доктор технічних наук, професор (КОГПА ім. Тараса Шевченка);	Pashechko M.I. – Doctor of Technical Sciences, Professor (Taras Shevchenko Regional Humanitarian-Pedagogical Academy of Kremenets);;
Скакальська І.Б. – доктор історичних наук, доцент (КОГПА ім. Тараса Шевченка);	Skakalska I.B. – Doctor of History, Associate Professor (Taras Shevchenko Regional Humanitarian-Pedagogical Academy of Kremenets);
Сейко Н.А. – доктор педагогічних наук, професор (ЖДУ імені Івана Франка);	Seiko N.A. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ivan Franko State University of Zhytomyr);
Цідило І.М. – доктор педагогічних наук, професор (ТНПУ імені Володимира Гнатюка);	Tsidylo I.M. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University of Ternopil);
Шевченко Г.П. – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України (СНУ ім. Володимира Даля);	Shevchenko G.P. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Volodymyr Dahl East Ukrainian National University);
Шмит Анджей – доктор наук, професор (Вармінсько-мазурський університет в Ольштині, Польща).	Schmidt Andrzej – Doctor of Sciences, Professor (Warmian-Masurian University, Olsztyn, Poland).

Рецензенти:

Журба К. О. – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, головний науковий співробітник лабораторії морального, громадянського та міжкультурного виховання Інституту проблем виховання, Національна академія педагогічних наук України;

Кодлюк Я. П. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка;

Тадеев П. О. – доктор педагогічних наук, професор, директор навчально-наукового інституту автоматизації кібернетики та обчислювальної техніки, Національний університет водного господарства та природокористування.

Рекомендовано до друку Вченою радою КОГПА ім. Тараса Шевченка (протокол № 4 від 26.12.2019 р.).

У віснику подано науковий доробок відомих українських і зарубіжних учених із проблем сучасної педагогіки, навчання та виховання дітей і молоді в умовах реалізації новітніх освітніх програм, особистісно-професійної позиції педагога у новій парадигмі виховання тощо.

Результати наукових досліджень різних напрямів педагогічної науки можуть бути використані науковцями, аспірантами, педагогами та студентами.

Відповідальність за новизну і достовірність наведених результатів, коректність висловлювань несуть автори. Точка зору редколегії не завжди збігається з позицією авторів. Усі матеріали надруковані в авторській редакції.

Редакційна колегія прагне до покращення змісту та якості оформлення видання і буде вдячна авторам та читачам за висловлювання зауважень і побажань.

Веб-сайт : www.kogpi.edu.te.ua

Веб-сайт наукового видання: kogranv.joomla.com

Наукове видання розміщено у повному обсязі на WEB-сторінці видання у мережі Інтернет та на сайті бібліотеки ім. В. Вернадського в розділі «Наукова періодика України».

Електронна скринька: red_kgpi@ukr.net

© ВЦ КОГПА ім. Тараса Шевченка, 2019

©Автори статей, 2019

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ	7
Волікова М. М. ПРОБЛЕМА СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ.....	7
Дем'янчук О. Н. ВИДАТНІ ПОСТАТІ В КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІХ ТРАДИЦІЙ КРЕМЕНЦЯ	17
Коляденко С. М. НЕФОРМАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ВОЛИНСЬКОМУ ЛІЦЕЇ.....	23
Левандовська Л. Ю., Довгань О. М., Банах В. І. ЗНАЧЕННЯ КРЕМЕНЕЦЬКОГО ЛІЦЕЮ В РОЗВИТКУ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ НА ВОЛИНІ У МІЖВОЄННИЙ ПЕРІОД	35
Легкун О. Г. ПОСТАТЬ ЄЖИ ГАШЕ КРІЗЬ ПРИЗМУ ПЕРІОДИЧНИХ ВИДАНЬ 20-30-х РОКІВ ХХ ст.	42
Пасічник Л. В. ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ В УКРАЇНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ - ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ): ДОСВІД ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПЕРІОДИЗАЦІЇ.....	49
ВИЩА ШКОЛА	56
Бенера В. Є., Цісарук І. В. ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ У ВИЩІЙ ШКОЛІ ЗА КОРДОНОМ.....	56
Білик Р. М., Домбровська О. В. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ПРАЦЕОХОРОННОЇ ГАЛУЗІ.....	72
Борова В. Є. ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ.....	83
Курач М. С., Ємець О. П. ОСОБЛИВОСТІ ВДОСКОНАЛЕННЯ АСИНХРОННИХ ДВИГУНІВ У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ.....	93
Олексюк М. П. ФОРМУВАННЯ ДИЗАЙНЕРСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ РОБОТИ НАД ДИЗАЙНЕРСЬКИМИ ПРОЄКТАМИ.....	105
Шевченко В. В. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ОХОРОНИ ПРАЦІ ЗАСОБАМИ ІКТ У ЗВО	111
ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ	123
Заблоцький А. Р. ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ПРАЦІВНИКА СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО РОБОТИ В АЛЬТЕРНАТИВНИХ ФОРМАХ ДЕРЖАВНОЇ ОПІКИ НАД ДІТЬМИ.....	123
Клак Д. С. МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-СЕРВІСУ TINKERCARD ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНИХ ЗАНЯТЬ З ЕЛЕКТРОТЕХНІКИ.....	135
Кравець Л. М., Гаврилюк Д. В. СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ДОШКІЛЬНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ.....	143
Маліновська Н. В. РОЗВИТОК МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ МОДЕЛЮВАННЯ	153

Солтис О. В., Бенера В. Є. ПРИНЦИП ПРИРОДОВІДПОВІДНОСТІ ЯК ОСНОВА ІННОВАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ АВТОРСЬКОЇ ТЕХНОЛОГІЇ М. М. ЄФИМЕНКА З ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ.....158

ЗА РУБЕЖЕМ 171

Бенера В. Є., Кашубський В. В. РОЗВИТОК ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ВЧИТЕЛЯ- ГУМАНІТАРІЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА.....171

Шевченко Ж. М. ТРАНСФОРМАЦІЇ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ ПОЛЬЩІ.....186

ХРОНІКА НАУКОВОГО ЖИТТЯ 199

Ломакович А. М. ВИЩІЙ ОСВІТІ У КРЕМЕНЦІ – 200 РОКІВ! 199

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ 204

АЛФАВІТНИЙ ПОКАЖЧИК 207

CONTENTS

HISTORY OF PEDAGOGY	7
Volikova M. M. THE PROBLEM OF SEXUAL EDUCATION OF CHILDREN AND YOUNG PEOPLE IN PEDAGOGICAL OPINION OF THE BEGINNING OF THE TWENTIETH CENTURY	7
Demianchuk A. N. OUTSTANDING FIGURES IN THE CONTEXT OF CULTURAL TRADITIONS OF THE KREMENETS.....	17
Kolyadenko S. M. INFORMAL APPROACH TO ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN VOLYNSKIY LYCEUM	23
Levandovska L. Yu., Dovgan O. M., Banakh V. I. THE SIGNIFICANCE OF KREMENETS LYCEUM IN PHYSICAL CULTURE AND SPORTS DEVELOPMENT IN VOLYN IN INTERWAR PERIOD.....	35
Lehkun O. H. BECOME A JERZY GACHE THROUGH THE PERIODICALS IN THE 20-30TH YEARS OF THE XX CENTURY	42
Pasichnyk L. V. TRAINING OF TEACHERS OF UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE IN UKRAINE (SECOND HALF OF XX - BEGINNING OF XXI CENTURY): EXPERIENCE OF HISTORICAL-PEDAGOGICAL PERIODISIS	49
HIGH SCHOOL	56
Benera V. Ye., Tsisaruk I. V. PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS OF LABOR EDUCATION AND TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION ABROAD	56
Bilyk R. M., Dombrovska O. V. COMPETENCE APPROACH IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL TRAINING OF LABOR PROFESSIONALS.....	72
Borova V. Y. USE OF MULTIMEDIA PRESENTATIONS IN PREPARATION OF THE FUTURE PRESCHOOL TEACHERS FOR CHILDREN'S SPEECH DEVELOPMENT....	83
Kurach M. S., Yemets A. P. FEATURES OF IMPROVING ASYNCHRONOUS ENGINES IN THE CONTEXT OF TRAINING FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGY	93
Oleksiuk M. P. FORMATION OF DESIGN CULTURE OF FUTURE TEACHERS OF LABOR TRAINING AND TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF WORKING ON DESIGN PROJECTS.....	105
Shevchenko V. V. METHODOLOGICAL PECULIARITIES OF ICT TRAINING IN IHE.....	111
THEORY OF STUDIES THEORY OF TRAINING	123
Zablotskyi A. R. PROFESSIONAL READYNES OF FUTURE SOCIAL EMPLOYEE FOR WORK IN ALTERNATIVE FORMS OF STATE CARE FOR CHILDREN.....	123
Klak D. S. USAGE ABILITIES OF TINKERCAD ONLINE SERVICE IN DISTANCED ELECTROTECHNIC CLASSES.....	135
Kravets L.M., Havryliuk D. V. SOCIAL ADAPTATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS FOR INCLUSIVE LEARNING.....	143
Malynovska N. V. DEVELOPMENT OF MONOLOGICAL SPEECH OF THE PRESCHOOL AGE CHILDREN BY MEANS OF MODELING	153
Soltus O. V., Benera V. Ye. THE PRINCIPLE OF NATURAL CONFORMITY AS THE BASIS OF INNOVATIVE POTENTIAL OF MM EFYMENKO'S AUTHOR'S TECHNOLOGY ON PHYSICAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS.....	158

PEDAGOGY ABROAD	171
Benera V. Ye., Kashubskiy V. V. DEVELOPMENT OF POLYCULTURAL COMPETENCE IN HUMANITIES TEACHERS IN HIGHER SCHOOLS OF THE REPUBLIC OF POLAND.....	171
Shevchenko Zh. M. TRANSFORMATIONS PRACTICAL TRAINING OF SOCIAL WORKERS IN HIGH SCHOOL OF POLAND.....	186
CHRONICLE OF SCIENTIFIC LIFE	199
Lomakovych A. M. 200 ANNIVERSARY OF HIGH EDUCATION IN KREMENETS..	199
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS	204
ALPHABETICAL INDEX	207



ПРОБЛЕМА СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Статтю присвячено проблемі статевого виховання дітей та молоді початку ХХ століття та її відображення у соціально-педагогічних джерелах.

У публікації авторка розкриває особливості статевого виховання дітей та молоді виокремленого періоду, висвітлює мету, завдання та зміст статевого виховання. Доведено, що проблема дослідження турбувала як зарубіжних, так і вітчизняних учених (О. Бернштейн, А. Гейм, А. Моль, А. Форель, Е. Штіль).

Обґрунтовується значення педагогічних ідей та досвіду видатних педагогів і науковців, які присвятили свої роботи проблемі статевого виховання молоді. Зокрема, у статті з'ясовано, що з початку ХХ учені наполягали на необхідності наукового підходу щодо висвітлення особливостей статевого виховання, яке повинно було бути спрямоване на ліквідацію глибоко укорінених у суспільстві забобонів, що стосуються багатьох аспектів статевого життя. Виховання розумілося як процес підготовки людини до життя, тому значну увагу приділяли підготовці юнаків і дівчат до виконання ними соціальних ролей чоловіка та дружини. Відповідно, виховна система у статевому аспекті функціонувала в межах традиційних підходів, які не могли протистояти інтенсивному розвитку медичних і психологічних наук, тому намагалися використати їх у своїх цілях. Необхідність збереження цнотливості до шлюбу пояснювалося вже не релігійними чи традиційними настановами, а медичними та біологічними чинниками.

Доведено, що вже на початок першого десятиліття ХХ ст. педагоги дійшли висновку про необхідність здійснення систематичного статевого виховання. Однак таке виховання не повинно було бути відокремленим від освітньої системи взагалі.

В ході дослідження була висунута гіпотеза, що грамотно та етично побудоване статеве виховання в школі чи у вищому навчальному закладі дозволить підвищити рівень грамотності та обізнаності учнів/студентів зі статевої гігієни та сексуального розвитку. Тому проблема статевого виховання дітей і молоді є однією із найбільш актуальних та соціально значущих у науковому дискурсі.

Ключові слова: виховання, статеве виховання, статеве життя, статева вихованість, батьківство та материнство.

Volikova M. M.

THE PROBLEM OF SEXUAL EDUCATION OF CHILDREN AND YOUNG PEOPLE IN PEDAGOGICAL OPINION OF THE BEGINNING OF THE TWENTIETH CENTURY

The article is devoted to the problem of sexual education of children and young people at the beginning of the twentieth century and its reflection in socio-pedagogical sources.

In the publication the author reveals the peculiarities of sexual education of children and youth of the highlighted period, highlights the purpose, objectives and content of sexual activity education. It is proved that the problem of the study bothered as foreign, as domestic scientists (O. Bernstein, A. Gamme, A. Mol, A. Forel, E. Stil).

The value of pedagogical ideas and experience of outstanding ones is substantiated educators and scholars who have dedicated their work to the problem of sex education of young people. In particular, the article found that since the beginning of the twentieth century scientists insisted on the need for a scientific approach to sexual education, which had to be aimed at eliminating the deep-rooted at a society of prejudice about many aspects of sexual life.

Research results. The beginning of the twentieth century is a difficult historical one a period which was characterized by the presence of sufficiently controversial scientific-theoretical approaches to the problem of sexual education of young people. These differences of opinion related to statesmen, psychologists, educators and medical professionals. Increased attention to this issue was explained simultaneous effect of a number of objective economic factors (intensive industrial development, urbanization, population migration), scientific (medicine, biology, psychology) and sociocultural (deepening social stratification, family crisis, weakening of the educational role of the church, development of the feminist movement) development. All this contributed to the actualization issues of sexual education at the beginning of the twentieth century.

Accordingly, the educational system in the sexual aspect functioned within traditional approaches that could not withstand the intensive development of medical and psychological sciences, so tried to use them for their own purposes. Necessity maintaining chastity before marriage was no longer religious or traditional guidelines, and medical and biological factors. It is proved that already at the beginning of the first decade of the twentieth century. Teachers have come conclusion about the need for systematic sexual education. However, it is education should not have been separated from the education system at all.

The study has been hypothesized that built correctly and ethically sex education at school or in higher education will increase the level of literacy and awareness of pupils / students with sexual health and sexual development. Therefore, the problem of children and youth's sexual education is one of the most urgent and socially significant in scientific discourse.

Key words: education, sexual education, sexual life, sexual education, paternity and motherhood.

Початок ХХ століття – складний історичний період, якому була притаманна наявність достатньо суперечливих науково-теоретичних підходів до проблеми статевого виховання молоді. Ці розбіжності у поглядах стосувалися державних діячів, психологів, педагогів і медичних працівників. Підвищення уваги до цього питання пояснювалося одночасною дією низки об'єктивних чинників економічного (інтенсивний промисловий розвиток, урбанізація, міграція населення), наукового (медицина, біологія, психологія) та соціокультурного (поглиблення соціального розшарування, криза родини, послаблення виховної ролі церкви, розгортання феміністичного руху) розвитку. Усе це сприяло актуалізації питання статевого виховання початку ХХ століття.

Пошук суспільного інтересу до питань статі спричинило появу значної кількості публікацій із цієї проблематики, у яких констатувався незадовільний стан статевого виховання в суспільстві, чим пояснювалися

асоціальні явища. Один із популяризаторів думки про необхідність статевої освіти М. Румянцев (учень О. Нечаєва, засновника експериментальної педагогіки) із цього приводу писав, що попри наявні недоліки в процесі обговорення порушеного питання, «власне пробудження питання виявилось надзвичайно важливим: воно відкинуло завісу таємниці з проблеми статі, привернуло увагу до недоліків сексуального виховання та поклало початок науковій розробці статевої педагогіки» [12, с. 5].

На початку ХХ століття зі своїм баченням шляхів розв'язання проблеми статевого виховання виступила низка тогочасних науковців: О. Бернштейн, П. Блонський, М. Бремекер, К. Геллер, А. Громбах, Н. Жарінцева, К. Житомирський, Г. Зоргенфрей, В. Ільїнський, Л. Кетчер, П. Кохманський, Б. Ліберман, Є. Лозинський, О. Остогорський, М. Покровська, В. Половцова, М. Рубінштейн, М. Румянцев, К. Сидорович, Д. Смирнов та ін.

Значний вплив на розвиток педагогічної думки цього часу було здійснено завдяки перекладам праць таких зарубіжних учених, як А. Гейм (Albert Heim, 1849–1947 pp.), А. Моль (Albert Moll, 1862–1939 pp.), Ф-В. Фьостер (Fridrich Wilhelm Foerster, 1869–1956 pp.); Ф. Паульсен (Friedrich Paulsen, 1846–1908 pp.); А. Форель (August Forel, 1848–1931 pp.) та ін.

Зокрема, один із засновників сексології, німецький учений А. Моль, у своїй книзі «Статеве життя дитини» («Das Sexualleben des Kindes»; Лейпціг, 1909 р.) зосередив увагу на формуванні дитячої сексуальності, наголошуючи на необхідності шкільної та родинної статевої просвіти. Головними положеннями роботи вченого стали твердження про такі аспекти: наявність у повсякденному житті дитини природних чинників, що «збуджують статеві почуття»; вплив на статеве виховання дитини наслідкових чинників; необхідність зосередження уваги вихователів на прищепленні дітям тих моральних якостей (сором та відраза), які виступають стримуючими чинниками; необхідність дотримання «золотої середини»; можливість спільного навчання дітей різної статі. Констатує доцільність статевої освіти, вчений наполягав на її комплексному проведенні (залученні до цієї роботи не лише батьків, а й школи): «Питання про те, хто саме повинен на себе взяти задачу статевого виховання, теж підлягає обговоренню. Воно тісно пов'язане з тим, із якого приводу й у якому віці це виховання починається. Але статевій освіті має бути місце і в школі, і вдома. Деякі хочуть по можливості все, інші принаймні дещо залишати школі. Останнє мені здається правильним. Біологічні відомості можуть викладатися в школі, а батько і мати можуть під час прогулянки поговорити про ті ж процеси» [8, с. 241].

Але найбільшого впливу на саму постановку статевого питання в суспільній свідомості (зокрема в освіті) справила книга швейцарського вченого, професора психіатрії А. Фореля «Статеве питання: науково-психологічні, гігієнічні і соціологічні дослідження» («The Sexual question; a scientific, psychological, hygienic and sociological study», 1908 р.). Практично жодна тогочасна публікація щодо статевого питання не обходила без згадки імені цього вченого, тому ми не будемо зупинятися на детальній характеристиці його праці, а виділимо лише ті погляди вченого, що стосуються статевої освіти (розділ XVII «Статеве питання у педагогіці») [15].

Головними тезами згаданої праці вченого щодо статевого питання в педагогіці стали такі твердження: 1) педагогіка повинна виправляти успадковані статеві задатки та спрямовувати їх у позитивному напрямі; 2) з дітьми слід

відверто (але відповідно до віку) говорити на інтимні теми, батьки не повинні обманювати дітей; 3) дівчат потрібно готувати до їхніх функцій і обов'язків у шлюбі; 4) просвіту щодо народження дітей варто проводити в невимушених бесідах, із включенням елементів біології та зоології; 5) статеву просвіту слід проводити і для хлопців, і для дівчат; 6) позитивний приклад спільного навчання являють собою школи-інтернати сільського типу; 7) спільне навчання притуплює статевий інстинкт; 8) статеві збочення – результат неухважного ставлення батьків і вихователів до дітей, результат дитячої неосвіченості. Отже, статеве виховання, з точки зору А. Фореля, – це достатньо складний процес, який охоплює і статеву просвіту, і підготовку до шлюбу, і взагалі стосується питання однакового змісту освіти для хлопців і дівчат, однак статевому вихованню дівчат приділялася особлива увага, оскільки воно трактувалося як запорука вдалого майбутнього шлюбу та народження здорових нащадків.

Очевидно, що на початку ХХ ст. наукове товариство продовжувало розглядати питання статевого виховання в безпосередньому зв'язку із проблемами материнства (що було характерним для попереднього періоду – кінець ХІХ ст.). Ця цілком позитивна тенденція стала результатом імплементації європейського (а саме – німецького) підходу до розв'язання питань материнства.

Також у 1905 р. було видано переклад німецького видання книги Е. Штіль «Один із обов'язків матері. Посібник із сексуального виховання дітей» («Eine Mutterpflicht», 1901 р.), де головну увагу автора було зосереджено на питанні прокреації: хто і як повинен розповідати дітям про статеве життя людини. Головна мета статевого виховання (який авторкою та редактором видання називається сексуальним) – це виховання цнотливості. Авторка наголошує на застарілості підходу замовчування та приховування такого делікатного питання, оскільки переконана: «Незнання не є цнотливістю, та навряд чи є хоч одна дитина, яка у шкільному віці залишалася в повному незнанні відносно цього предмета» [16, с. 5]. Ухиляння батьків від відповідей спричиняє передчасне збудження інтересу до предмета, який «набуває небезпечної принади таємності і заборони» [16, с. 5]. Головна теза – виховання «психічної цнотливості», яка обов'язково призводить до «цнотливості фізичної». Книга містить прикладипоради, які спрямовані на «попередження зла». Ця просвітницько-виховна робота вважається материнським обов'язком.

Суспільна зацікавленість темою статевого життя людини у перші роки ХХ століття викликала появу значної кількості популярних публікацій із цієї тематики, що спонукали освітян до наукового обговорення проблеми. Це обговорення «переводило» увагу від питань сексуального життя на питання запобігання негативним проявам соціокультурного життя сучасника шляхом статевої просвіти. Цю думку достатньо чітко сформулював психолог О. Бернштейн, коли писав: «Належним чином проведене виховання громадських мас виявиться раціональним і радикальним заходом боротьби з таким станом речей. Воно зірве наліт ганебної таємниці зі статевих питань, уведе їх у коло відкритого й вільного обговорення; воно згладить в уявленні про сексуальне життя елемент привабливого гріха і додасть йому елемент відповідального зобов'язання» [1, с. 9]. Позицію О. Бернштейна поділяв К. Геллер. Він наголошував на необхідності доведення до дітей доцільної статевої інформації та відмові від педагогіки «замовчування», пропонував висвітлювати питання статі під час вивчення природничих і гуманітарних дисциплін. У публікаціях ученого було

актуалізовано питання наявності відповідних методичних матеріалів та наголошено на необхідності системної просвіти.

Проте існувала інша думка, згідно з якою вирішення соціально-економічних проблем не зможе розв'язати питання статеві (насамперед – демографічні), головне місце в цьому процесі повинно посісти «духовне виховання» [5, с. 5] як послідовна, систематична боротьба: «1) медична, 2) економічна, 3) духовна» [5, с. 9], яку повинна очолити школа. Добре виховання та висока освіченість юнацтва – ось ті запобіжники, що, на думку М. Покровської, сприятимуть покращенню суспільної моралі [10, с. 7].

У 1912 р. було видано книгу швейцарського геолога А. Гейма (зі вступним словом Л. Толстого) «Статеве життя з точки зору природної історії розвитку», яка викликала у сучасників сумніви щодо компетентності автора в розглядуваному питанні, оскільки «геологів це питання не стосується». Проте науковець стверджував, що це питання можна розглядати «з медичного, юридичного, зоологічного, палеонтологічного, етнографічного, етичного боку» [2, с. 6]. У своїй роботі автор робить головний акцент на необхідності виховання юнаків/чоловіків у цнотливості, збереження «чистоти до шлюбу». У своєму твердженні А. Гейм спирається на численні природні приклади, що ілюструють думку: «І в самій природі, крім людини, існує достатньо розвинена моральна совість; там царює не вільне, а суворо регульоване, обмежене задоволення пристрастей» [2, с. 21]. Гейм наполягає на збереженні в людини «інстинкту цнотливості», саме ж завдання виховання вбачає у його розвитку та зміцненні [2, с. 47].

Позиція замовчування була піддана критиці значною частиною педагогів (М. Лишневська, Н. Жарінцева, В. Половцева, М. Румянцев, К. Сидорович та ін.). Зокрема, В. Половцева наголошувала на необхідності пропедевтичних розмов із дітьми: «Діти потребують відповідей на питання, що природно виникають і до яких вони готові поставитися також щиро і просто, як до будь-якого іншого явища навколишнього середовища; а тим часом із боку батьків несподівано зустрічають збентеження та явні хитрощі, або грубу нахабну брехню, або сувору заборону торкатися цих питань» [9, с. 18]. Цю думку поділяв М. Румянцев, він переконував, що дитина однаково дізнається про те, що від неї приховують, але тоді буде втрачено довіру: «Оскільки приховувати від дитини все, що стосується сфери статевого життя, неможливо, то необхідно взяти у свої руки (курсив автора) інформаційну роль, необхідно *просвітити* (курсив автора) дитину про походження життя [12, с. 27].

Суворо до відмови батьків говорити на статеві теми з дітьми поставився К. Сидорович, коли писав: «Небажанням відповідати батьки твердо показують дитині, що задане нею питання відноситься до чогось особливого, про яке вона ніколи не отримає від них ніяких пояснень і про яке вона навіть не повинна, і головне, не наважується запитувати. Це перший крок до роз'єднування душ дитини і батьків; до цього моменту душа дитини могла ще бути відкрита перед батьком або матір'ю, але ця відмова і встановлення чогось забороненого стає першою цеглиною, яка скоро перетвориться на стіну, і за нею сховається від батьків і вихователів увесь статевий бік життя дитини, що починає окреслюватися, у сенсі і духовному, і фізичному» [13, с. 10].

Отже, найкращий засіб застерегти дитину від передчасної статевої цікавості полягав саме в батьківській мові: «Завчасне статеве просвітництво, якщо воно зроблено невимушено з дотриманням належного такту, не тільки не викликає

хтивості, але діє на дітей заспокійливим чином: вони перестають занадто багато думати про таємницю народження, чим значно попереджається розвиток еротичної цікавості» [5, с. 16].

Батьківське просвітництво в цьому сенсі не лише застерігало від передчасної еротизації дитячої свідомості, але й забезпечувало правильне (не викривлене та відповідне до віку) інформування дитини. Вчені наголошували на впливі того середовища, у якому знаходиться дитина, тому батьки зобов'язані запобігати цим негативним проявам: «Від нас залежить, чи зможемо ми завоювати повну довіру дитини в цій спеціальній сфері і тим самим підпорядкувати своєму контролю й впливу весь її подальший сексуальний розвиток. І навпаки, можна з перших кроків відштовхнути від себе дитину простою ухильністю і мовчанням у відповідь на її здивування, тим самим надавши їй сексуальний розвиток на волю випадку і чужих впливів» [7, с. 229–230].

Необхідно зазначити, що попри твердження про доцільність наукового подання подібного матеріалу дітям, освітяни цього часу розходилися в поглядах щодо його змісту. Так, Н. Жарінцева подавала доволі розлогу інформацію щодо народження дитини та статевих стосунків батьків. Саме на цю публікацію досить часто посилалися інші автори, рекомендуючи її для роботи з вихованцями чи, навпаки, заперечуючи доцільність цього тексту. К. Геллер у цілому позитивно поставився до напрацювань Н. Жарінцевої, проте запропонував свій варіант статевої просвіти учнів. Критично висловився А. Громбах, який наполягав на ретельній зваженості й відповідності матеріалу віку дитини та дорікав авторці за надлишок відвертості. Так само критично оцінив А. Громбах публікації М. Окер-Блома, А. Чуйко, Е. Штіль та інших авторів, що загалом свідчило про теоретико-практичне опрацювання попереднього емпіричного досвіду.

Водночас, попри широке обговорення зазначеної проблеми, усе ще залишалися питання, які не набували свого глибокого вивчення. Це питання дитячих неврозів, які на той час практично не пов'язувалося зі статевим дозріванням дитини, а отже, ані батьки, ані школа не були готові до проявів дитячої девіантної поведінки, навіть самогубства. Підтвердженням цього слугує робота В. Ільїнського «Перевтома та сексуальне питання у школі», де вчений доводить безпосередній зв'язок між статевим дозріванням юнацтва та його розпусною поведінкою, яка стає результатом «утрати чи затемнення серед юнацтва віри в моральні принципи, в моральну теологію й узагалі у високий моральний смисл людського життя» [3, с. 20]. Сучасна школа не зміцнює, а розгойдує цю віру. Без цієї віри «лише спеціальні заходи в галузі сексуального питання в жодному разі не досягнуть своєї мети» [3, с. 23]. Отже, статеве (сексуальне) виховання (просвіта) могло мати позитивні результати лише на морально здоровому ґрунті.

Власне така увага до дитячих неврозів була результатом поширення в науковому дискурсі ідей З. Фрейда, посилення на якого зустрічаються в значній кількості тогочасних публікацій. Не зупиняючись на викладі широковідомих думок ученого, лише констатуємо, що, аналізуючи хвороби дорослих людей, науковець звертався до їхнього дитинства, шукаючи та знаходячи саме в неправильному статевому вихованні причини психічних відхилень у зрілому віці. Ця «неправильність» полягала в підвищеній емотивності дітей, яка була результатом надмірної любові та близькості матері до хлопчика та надмірному прагненні дівчини/дівчинки до заміжжя. У дівчат, які зростають у табуйованому суспільстві, на думку Д. Смирнова, «замість того, щоб статеві потяги оброблялися свідомістю та завдяки цьому втрачали свою гостроту, виховання намагається усунути їх від

контролю розуму», «прищеплює сором та відразу до таких питань» [14, с. 17; 25], що разом може призвести до розвитку гомосексуальних нахилів. Отже, батьки повинні дуже уважно ставитися до статевого виховання своїх дітей задля збереження їхнього здорового майбутнього.

Очевидно, що наступним питанням стала вже не сама доцільність статевого виховання, а можливість його організації та подальшого переведення у стан сексуальної просвіти. Про можливість та необхідність організації систематичної виховної роботи писав О. Бернштейн, який наголошував на необхідності створення раціональної науково-обґрунтованої педагогіки, до основи якої повинні бути покладені анатомо-фізіологічне та психологічне вивчення дитини. Власне статеве життя як предмет педагогіки «потрібно розглядати з двох боків: онтологічного та деонтологічного»; перший стосується дітонародження (фізіологічний), другий віднесений до етичного боку («особиста статева діяльність, моральні та гігієнічні принципи») [1, с. 16–17]. Позиція вченого цікава саме тим, що це зародки системи, яку пізніше стали визначати як «сексуальну просвіту» та «статеве виховання». І це не поодинокий підхід.

Привертає увагу той факт, що на початку своєї праці «Проблема статевого виховання з психологічної точки зору» М. Румянцев писав про поширення літератури, присвяченої питанням «сексуального виховання та статевої просвіти», а отже, розрізняє ці поняття [12, с. 4]. Учений критично поставився до змісту публікацій, що були поширені на той час, тому запропонував свою систему статевої просвіти, яка будувалася на висновках сучасної йому психології. Він наполягав на моральному, духовному аспекті питання, наголошує, що треба орієнтуватися не лише на фізіологічний розвиток дитини, а передовсім – на її психічний стан (душевні переживання). Цікавим здається те, що вчений не заперечував сили статевої любові, навпаки, вважав, що вона – «творчий початок життя, що є свідченням повної зрілості організму» [12, с. 8]. Тому статеве виховання, на думку М. Румянцева, повинно проводитися із розумінням «сексуальної природи дитини та еволюції її статевого розвитку» [12, с. 14]. Дослідник пропонував систему просвіти (систематичні бесіди), що відповідає віку дитини. Головне завдання такої просвіти – «відволікти увагу дитини від цієї галузі» та «привчити думати та говорити про явища статевого життя як про щось природне, але водночас дуже серйозне та важливе» [12, с. 32–33]. Духовну складову статевого виховання науковець убачав у вихованні «фізичної та духовної чистоти, благоговіння перед матір'ю» [12, с. 37], «лицарського ставлення до жінки», яке повинно виражатися у люб'язності, ввічливості, у звичці надавати допомогу, ставитися завжди з повагою» [12, с. 51].

Отже, панівною думкою щодо статевого виховання ставало твердження про необхідність стримувати статеві потяги дитини: «звичка спиняти чуттєвість, яка пробуджується, корисна не лише для чистоти тіла та душі, але й для виховання волі: розвинена воля допомагає в боротьбі зі спокусами, які висуваються самим життям» [5, с. 5]. Однак не всі представники тогочасного суспільства поділяли цей погляд. Показову і достатньо радикальну позицію сформулював П. Кохманський. Він категорично висловлювався проти інституту шлюбу, вважаючи, що цей акт – лише оформлення торговельної угоди, у якій жінка завжди виступає товаром. «Сучасна сім'я, – стверджував П. Кохманський, – яка побудована на договорі, в силу якого чоловік зобов'язується утримувати жінку, а жінка – «жити з ним», не створює та не може створити дійсної рівності між чоловіком та дружиною, принижує і чоловіка, і жінку. Сучасна родина за таких обставин є для підростаючого покоління поганою

школою громадянськості. Люди, які вийшли з цієї школи, незалежно від їх політичних переконань, є в житті людьми, що не терплять іншої особистості, іншої думки та інших прав» [4, с. 11]. Отже, родина не виконує своїх функцій, ні економічних, ні соціальних, ні виховних. Вікове обмеження щодо обрання шлюбу та заклики до цнотливості, на думку П. Кохманського, – лише лицемірство та спалювання природних інстинктів: «Освіта, розумовий та моральний розвиток жодним чином не ослаблюють у людини ані фізичного голоду, ані статевої напруги» [4, с. 21].

Засуджував П. Кохманський і сучасну йому жіночу освіту, говорячи, що в чоловіків і жінок різні мотиви для навчання та різні можливості самореалізації. Чоловік будує кар'єру, жінка призначена для створення родини (заручниця шлюбу). «Виховання жінки звужене, головним чином, до засвоєння суто зовнішньої освіченості, до вміння розмовляти декількома мовами, до дилетантських знань у галузі витончених мистецтв, у кращому випадку, до набуття навичок із домогосподарства та догляду за дітьми» [4, с. 95]. Можливість вирішення окресленого питання вбачається лише в майбутньому, пов'язується із суспільною перебудовою, за якої буде досягнута дійсна рівність між чоловіком та жінкою, що буде запорукою їхніх дружніх, партнерських і взаємовідповідальних відносин.

Питання почали розглядати як один із засобів боротьби з передчасною сексуальністю спільного навчання хлопців і дівчат вонобуло актуалізовано вже наприкінці ХІХ ст. у зв'язку з поширенням дискусій щодо необхідності змін у жіночій освіті (результат пожвавлення феміністичних настроїв у суспільстві).

Покажемо, на наш погляд, є той факт, що наприкінці ХІХ – упродовж першого десятиріччя ХХ ст. було сформульовано думку про зв'язок проблеми спільного/роздільного навчання із соціальними проблемами суспільства (зокрема з «жіночим питанням»). У більшості публікацій цього часу, як зауважував М. Рубінштейн, питання спільного/роздільного навчання розглядалося лише з позицій його позитивного/негативного впливу на результат навчання. М. Рубінштейн пропонував розглядати питання з позицій інтересів самої особистості, інтересів учня. Учений констатував наявність відмінностей у психіці, пам'яті, мисленні хлопців і дівчат. Психолог наполягав, що такі відмінності не можуть слугувати обґрунтуванням обмеження жіночої освіти, а повинні бути враховані в «розподіленні матеріалу та використанні інших методів» [11, с. 16]. Тому у своїх роздумах про можливість спільного навчання М. Рубінштейн дотримувався думки про необхідність однакового навчання. Загалом ученим було зроблено висновок, що «для нижчої та вищої школи більш доцільним виявляється дотримання спільного навчання» [11, с. 26]. Для учнів підліткового віку, коли відбувається статево формування, учений радив роздільне навчання. Спільне навчання, на його думку, призведе до того, що природна для цього віку «статева цікавість» переросте у «форму свідомого статевого прагнення» [11, с. 30]. Не зупиняючись докладно на цьому важливому питанні, лише узагальнимо, що спільне навчання розглядалося як засіб зробити хлопців більш шляхетними, а дівчат – менш екзальтованими, що мало відігравати стримуючу роль у статево вихованні.

Отже, нами з'ясовано, що початку ХХ ст. учені наполягали на необхідності наукового підходу до вивчення статевого виховання, яке повинно було бути спрямоване на ліквідацію «глибоко укорінених у суспільстві забобонів, що стосуються багатьох аспектів статевого життя, повинно підставити науково-обґрунтовані знання на місце анекдотичних переказів і заповідної мудрості розбещених невігласів; воно повинно систематизувати випадкові відомості та інстинктивні підозри, перенісши питання статевого життя з еротичної атмосфери альковних таємниць у світлу

лабораторію світових таїнств; воно повинно повернути нестримним поривам статевої насолоди їх природне службове значення чинників світового прогресу; воно повинно пробудити в кожному ...почуття відповідальності перед дітьми і батьківщиною, повинно навчити їх, що тільки здорове статеве спілкування здорових і зрілих індивідуумів, закоханих один у одного не лише тілесно, але й духовно, породжує здорове, життєздатне і прогресивне потомство» [1, с. 9]. Наведена розлога цитата доводить глибину розуміння вченими складності статевої освіти, що переконує в достатньо високому ступені опрацювання науковою думкою початку ХХ ст. питань статевої освіти. Очевидно, що вже на початок першого десятиліття ХХ ст. педагоги дійшли висновку про необхідність здійснення систематичного статевого виховання. Однак таке виховання не повинно було бути відокремленим від освітньої системи взагалі.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в контексті розгляду проблеми сімейного виховання у педагогічній спадщині А.Макаренка та порівняння його поглядів з сучасною педагогічною теорією та практикою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бернштейн А. Н. Вопросы половой жизни в программе семейного и школьного воспитания. Москва : Типо-лит. Т-ва И. Н. Кушнерев и Ко, 1908. 32 с.
2. Гейм А. Половая жизнь с точки зрения естественной истории развития. Пер. с нем. В. Деловой. Москва : Тип. Под. Фир. «Ломоносов», 1912. 60 с.
3. Ильинский В. Переутомление и сексуальный вопрос в школе. Москва : Типография Монтвида, 1908. 27 с.
4. Кохманский П. Половой вопрос. Разбор современных форм половых отношений. Москва : Печатня А. Л. Будю, 1912. 104 с..
5. Либерман Б. Н. Что необходимо знать родителям учащихся. Новгород : Издание газеты «Старорусская жизнь», 1911. 31 с.
6. Л-ий Половой вопрос в воспитании юношества в обществе. Москва : Типография Т-ва «Грамотность», 1913. 25 с.
7. Лозинский Е. Новые проблемы воспитания. Т. 1. Религия. Нравственность. Сексуальное воспитание. Москва : Изд. Ил. В. Казначеева и И. Симонова, 1912. 287 с.
8. Молль А. Половая жизнь ребенка. Пер. С нем. Леонида Рохальского : Изд. Книж. Склада «Новая жизнь», 1909. 264 с.
9. Половцева В. Н. Половой вопрос в жизни ребенка. *Вестник воспитания*. 1903. № 9-10. С. 16-29.
10. Покровская М. И. О половом воспитании и самовоспитании. Москва : Тип. П.П. Сойкина, 1913. 129 с.
11. Рубинштейн М. Вопрос о совместном обучении в свете современной педагогики. Москва : Типо-лит. Т-ва И. Кушнерев и К., 1912. 39 с.
12. Румянцев Н. Проблема полового воспитания с психологической точки. Варшава : Изд. Журн. «Обновление школы», 1914. 76 с.
13. Сидорович К. В. Дети и половой вопрос (систематические указания родителям, как охранить нравственную чистоту детей от развращающих влияний нашего времени, современной литературы и окружающей среды) : Книгоиздательство «Свет и разум», 1909. 227 с.
14. Смирнов Д. Недостатки воспитания, как причина сексуальных ненормальностей и болезненных проявлений взрослых. Москва : Типо-литография Т-ва И. Н. Кушнерев и К., 1912. 31 с.

15. Форель А. Половой вопрос: естественно-научное, социологическое, гигиеническое и психологическое исследование. Освобождение, 1908. 306 с.

16. Штиль Е. Одна из обязанностей матери : пособие по сексуальному воспитанию детей : пер. с 4-го нем. Пер. Л. Золотарев. Москва: Типо-Литограф. Т-ва И.Н.Кушнерев и К., 1905. 55 с.

REFERENCES

1. Bernshtejn A. N. (1908). Voprosy polovoj zhizni v programme semejnogo i shkolnogo vospitaniya. Moskva : Tipo-lit. T-va I. N. Kushnerev i Ko. 32. [in Russian].

2. Gejm A. (1912). Polovaya zhizns tochki zreniya estestvennoj istorii razvitiya. Per. s nem. V. Delovoj. Moskva : Tip. Pod. Fir. «Lomonosov». 60. [in Russian].

3. Ilinskij V. (1908). Pereutomlenie i seksualnyj vopros v shkole. Moskva : Tipografiya Montvida. 27.

4. Kokhmanskij P. (1912). Polovoj vopros. Razbor sovremennykh form polovykh otnoshenij. Moskva : Pechatnya A. L. Budo. 104. [in Russian].

5. Liberman B. N. (1911). Chto neobkhodimo znat roditelyam uchashhikhsya. Novogorod : Izdanie gazety «Starorusskaya zhizn», 31. [in Russian].

6. L-ij Polovoj vopros v vospitanii yunoshestva v obshhestve. (1913). Moskva : Tipografiya T-va «Gramotnost», 25. [in Russian].

7. Lozinskij E. (1912). Novye problemy vospitaniya. T. 1. Religiya. Nравstvennost. Seksualnoe vospitanie. Moskva : Izd. Il. V. Kaznacheeva i I. Simonova. 287. [in Russian].

8 Moll A. (1909). Polovaya zhizn rebenka. Per. S nem. Leonida Rokhalskogo : Izd. Knizh. Kklada «Novaya zhizn». 264. [in Russian].

9. Polovczeva V. N. 1(903). Polovoj vopros v zhizni rebenka. Vestnik vospitaniya. 9–10., 16–29. [in Russian].

10. Pokrovskaya M. I. (1913). O polovom vospitanii i samovospitanii. Moskva : Tip. P. P. Sojkina. 129. [in Russian].

11. Rubinshejn M. (1912). Vopros o sovместnom obuchenii v svete sovremennoj pedagogiki. Moskva. Tipo-lit. T-va I. Kushnerev i K. 39. [in Russian].

12. Rumyanczev N. (1914). Problema polovogo vospitaniya s psikhologicheskoy tochki. Varshava : Izd. Zhurn. «Obnovlenie shkoly». 76. [in Russian].

13. Sidorovich K. V. (1909). Deti i polovoj vopros (sistemicheskie ukazaniya roditelyam, kak okhranit нравstvennyuyu chistotu detej ot razvrashhayushhikh vliyanij nashego vremeni, sovremennoj literatury i okruzhayushhej sredy) : Knigoizdatelstvo «Svet i razum». 227. [in Russian].

14. Smirnov D. (191). Nedostatki vospitaniya, kak prichina seksualnykh nenormalnostej i bolezennykh proyavlenij vzroslykh. Moskva : Tipo-litografiya T-va I. N. Kushnerev i K. 31. [in Russian].

15. Forel A. (1908). Polovoj vopros: estestvenno-nauchnoe, sociologicheskoe, gigienicheskoe i psikhologicheskoe issledovanie. Osvobozhdenie. 306. [in Russian].

16. Shtil E. (1905). Odnа iz obyazannostej materi : posobie po seksualnomu vospitaniiu detej : per. s 4-go nem. Per. L. Zolotarev. Moskva: Tipo-Litogr. T-va I.N.Kushnerev i K. 55. [in Russian].

a.volikov@ukr.net

Lovyanova.iryana@kdpu.edu.ua

Рецензент: д. пед. н., професор Лов'янова І. В.

ВИДАТНІ ПОСТАТІ В КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІХ ТРАДИЦІЙ КРЕМЕНЦЯ

У статті акцентується увага на важливій складовій культурного життя Кременця, міста української вітчизняної культури, на збагаченні його творчими надбаннями представників духовної культури інших народів.

Автором проаналізовано головні аспекти просвітницької роботи товариства, його національнокультурницьку роботу через призму змін суспільно-політичних відносин у досліджуваній період. У статті висвітлено здобутки та нереалізовані можливості повітових «Просвіт» на Волині, роль української інтелігенції у справі збереження та розвитку етнокультури, із урахуванням труднощів і проблем, які створювала товариству польська державна адміністрація у Волинському воєводстві. Визначено хронологічні межі діяльності організації.

Розкрито роль Волинської гімназії та ліцею як важливого осередку громадського, освітнього, наукового життя в контексті культурно-освітніх традицій Кременця, з якими пов'язана діяльність таких видатних постатей як Тадуеш Чацький, Гуго Коллонтай, Юліуш Словацький та ін.

Ключові слова: видатні постаті Кременця, Волинська гімназія, культурно-освітня діяльність, культурно-освітні традиції.

Demianchuk A. N.

OUTSTANDING FIGURES IN THE CONTEXT OF CULTURAL TRADITIONS OF THE KREMENETS

In this article the great attention is drawn to the important component of cultural life of Kremenets. The creative heritage in the cultural concentration of the Kremenets was made by the representatives of spiritual culture of other nations.

The article analyzes the main directions of the educational work of the society, national cultural work on the background of development and changes in socio-political relations. The role of the Ukrainian intellectuals in the preservation and development of culture and education in Volyn voivodeship between the two world wars was revealed. The author highlighted the achievements and untapped opportunities of the district Prosvita in Volyn, the difficulties and problems, which the society faced and followed the relationship between Prosvita and the Polish state administration in Volyn voivodeship.

The role of Volyn gymnasium and lyceum as an important center of public, educational and scientific life, is revealed in this article as well. The cultural educational traditions of Kremenets are closely related with the outstanding figures, such as Tadeush Chatsky, Hugo Kollontai, Juliush Slovatsky and others.

Key words: outstanding figures of Kremenets, Volyn gymnasium, cultural educational activity, cultural educational traditions.

Остання третина XVIII та перша третина XIX століть – надзвичайно цікавий, але маловідомий відрізок історії Волині. Юзеф Ігнацій Крашевський багато і по-різному описував Волинь. Ось один з останніх описів цієї землі: «Гарна

та країна Волинь, що пролягає між Бугом та Тетеревом і межує з Галицькою Руссю і лісами та болотами Мінщини; деінде її вистачило б на велике удільне князівство, а Господь Бог не поскупився на все, на що тільки його вистачало. Судноплавні ріки, величезні ліси, родючі лани, камінь, вугілля – маємо під рукою все, чого душа, а радше чого і тіло може забажати». Є тут і степ у мініатюрі, й гори, для тих, хто їх любить, і пущі, й болота, і страхітливе полісся, і піски з дюнами, і подільський чорнозем, одним словом, хто чого захоче, хто що собі вибере. Весь край мальовничий та розмаїтий, навіть населення зібралось з усіх кінців світу, щоб ні в чому нам тут не убувало.

Крім місцевих волинян є тут і поселення мазурів, й цілі села російських старообрядців, і німецькі колонії, і єврейські села, і татари, й караїми. Місцеві жителі звичайно переважають, але не без впливу на все населення та мішанина рас і поколінь» [1, S. 157-158].

Людина величезної ерудиції, феноменальної пам'яті й дивовижної працездатності, Ю. Крашевський гідно прислужився людям як прозаїк, поет, драматург, публіцист, літературознавець, історик, фольклорист, етнограф, мистецтвознавець. Важко знайти іншого письменника, в житті і творчості якого так тісно переплелися б Польща й Україна [10, с. 20].

Серед подібних образів Волині з'являлися й такі, які торкалися окремих місць тої землі. Серед них було місто Кременець, яке лежало у глибокій долині з асиметричними схилами, сформованій тривалим розмиванням водою стрімкого краю Подільського плато, що нависає над рівниною Малого Полісся. Східний схил, досить крутий, розчленований відрогами долини на гори Замкову, Черчу, Глинянку й Дівичу, а західний, значно пологіший, – на гори Осовицю, Кам'яну, Воловицю, Римарку й Куличівську [6].

Кременець виділявся тоді на тлі інших міст Волині скупченням людей розумової праці, що зумовлювалося, у першу чергу, розташуванням тут поважних навчальних закладів. Щоб підкреслити значення такого чарівного місця, яким був Кременець у роки перелому XVII – XVIII ст., коли волею Тадуеша Чацького і Гуго Коллонтая тут 1805 року заснована Волинська гімназія, треба пам'ятати що та місцевість пролягла в особливому оточенні Авратинських гір.

У 1805 – 1832 рр., коли у Кременці існували Волинська гімназія та ліцей, значно змінився характер міста, яке з торговельно-ремісничого стало академічно-торговельним осередком. Значно збільшилася кількість мешканців Кременця. Часто цілі родини не тільки переселялися сюди на час навчання, але й навіть будували помешкання і залишалися тут назавжди. Старанно підібрана Тадеушем Чацьким група гімназійних професорів забезпечувала пристойний рівень науки і сприяла розвитку не тільки зацікавлень учнів, але й пробудженню у них прихованих талантів.

На початку свого активного суспільного життя, усвідомлюючи нестачу належної систематичної освіти, Чацький поповнював її, і тому вивчав під керівництвом відомих істориків Адама Нарушевича і Яна Альбертранді у бібліотеці Залуських юриспруденцію і політичні науки, працював у Головному Варшавському Архіві, приводив до ладу акти Коронної Метрики, знайомився із французькою літературою.

З 1803 року Чацький призначається на посаду візитатора (інспектора) шкіл Волинської, Подільської та Київської губерній, опікується Кременецькою гімназією, що була доступна для дітей з усіх соціальних прошарків незалежно від

національності та віросповідання і яка вже після його смерті постає ліцеєм (1819 р., третім на території України після Одеського і Ніжинського) з безкоштовним навчанням і правом присвоєння нижчих наукових ступенів (реального студента та кандидата наук), з уведенням учнівського самоврядування та учнівських судів, з відміною тілесних покарань.

Зусиллями Чацького створюються унікальна бібліотека, фізичний і нумізматичний кабінети, ботанічний сад, колекція живопису, підбирається команда талановитих викладачів – все те, що постало однією із основних складових для створення у майбутньому університету св. Володимира у Києві. Паралельно Чацький опікується власним зібранням у Порицьку. Складовою Порицького маєтку був створений зусиллями Чацького, мабуть, перший на Волині приватний музей: окреме приміщення, бібліотека, упорядковане зібрання, де конкретно описаний і досліджений предмет, дякуючи фахівцям, серед яких був і Зоріан Доленга-Ходаківський. По смерті власника частина зібрання відійшла Кременецькому ліцею, частина була продана князю Адаму Чарторийському для поповнення його колекцій у Пулавах.

Таким чином, 10 березня 1803 року під началом попечителя округу і розпочав свою діяльність Тадуеш Чацький. Згідно з інструкцією для візитаторів інспектор мав інформувати університет про функціонування підпорядкованих йому шкіл. Однак Чацький від самого початку прагнув не просто виконувати свої безпосередні обов'язки, а намагався стати незалежним організатором шкільництва. Будучи людиною ініціативною, він досить часто, не узгоджуючи своїх дій із керівництвом, ставив владу перед достовірними фактами й незабаром зайняв значно вище, ніж це було передбачене посадою, становище.

Перш за все Тадуеш Чацький особисто знайомився зі станом навчальних закладів у Подільській, Волинській і Київській губерніях. Уряд, погодившись із його висновками, довірив Чацькому проведення реформ. Необхідно було заснувати якомога більше парафіяльних шкіл, збільшити кількість повітових училищ, знайти здібних учителів, оновити і привести у відповідність до тогочасних вимог систему викладання, забезпечити гідні умови проживання наставникам, полегшити навчання дітям із незаможних родин. Нарешті, як прагнув візитатор, заснувати у краї такий навчальний заклад, де б усі охочі могли здобути вищу освіту, адже він розумів, що одного Віленського університету для трьох губерній явно недостатньо.

Разом із Г. Коллонтаєм Т. Чацький підготував «Проект гімназій у Волинській та інших губерніях для хлопчиків і дівчат», «Проект Волинської гімназії та всіх інших шкіл, що будуть створені у Волинській губернії», а також написав доповідь «Про загальний стан освіти у Волинській губернії та центри поширення наук».

Т. Чацький та Г. Коллонтай зорієнтували Вищу Волинську гімназію на те, щоб навчання в ній мало практичну спрямованість. Тут викладалися природознавство, російська, французька, грецька й латинська мови, креслення, архітектура, політична економія, топографія, музика, фехтування, плавання. Особлива увага приділялася вивченню польської мови, яка була очищена від елементів латини. У 1807 році при гімназії були засновані школи геометрів, механіків, садівників та учительська семінарія [11, с. 10]. Бібліотека гімназії нараховувала понад 34 тисячі примірників, серед яких були рідкісні видання (інкунабули), друки XVI – XVIII століття, пергаментні документи [12, с. 20].

Варто відзначити, що Гуго Коллонтай був не лише видатним педагогом, політиком, публіцистом, а й вченим. Його праці стосувалися різних сфер: філософії, педагогіки, історії, політики, права, природознавства. В його особі маємо типового представника європейського Просвітництва. Саме просвітницька ідеологія знайшла вияв у філософських поглядах мислителя. Г. Коллонтай добре знав твори французьких енциклопедистів, а їхня Велика енциклопедія знаходилася в його бібліотеці. Відповідно, в багатьох моментах погляди Г. Коллонтая виявилися співзвучними переконанням просвітителів.

Навесні 1803 року на зібранні волинського дворянства візитатор трьох губерній Тадуеш Чацький виступив із полум'яною промовою, головною темою якої був проєкт заснування гімназії у Кременці. Уже в жовтні того ж року проєкт здобув підтримку католицького духівництва на зібранні з нагоди заснування духовної академії у Луцьку. За деякий час Чацький відкрив 126 початкових шкіл, а також повітові училища у Володимирі-Волинському, Любарі, Бердичеві, Овручі, Житомирі, Вінниці. Проте головні зусилля Тадуеша Чацького були скеровані на відкриття гімназії у Кременці, діяльність якої він прагнув організувати згідно з власними ідеями та принципами. Треба зауважити, що ані Адам Чарторийський, ані Віленський університет ніяких доручень щодо цього йому не давали. Згодом, за задумом Чацького, ця гімназія мала стати університетом. Вибір під новий навчальний заклад Кременця був обумовлений зручним географічним розташуванням цього волинського містечка, низькими цінами в регіоні на продукти харчування й будівельні матеріали та наявністю відповідних капітальних споруд.

Можна тільки уявити, якого розквіту сягнув би Кременець, якби Тадуеш Чацький прожив довше, а російська політика не спровокувала б польського національно-визвольного повстання 1830-1831 років. Не можна не захоплюватися, невтомною енергією, саможертвоністю та результатами праці «найактивнішої особистості в культурному й суспільному житті України» початку ХІХ століття.

Неповторну атмосферу гімназії створював інтернаціональний колектив талановитих педагогів і вчених: перший її директор Ю. Чех, Й. Лелевель, А. Міцкевич (брат поета Адама Міцкевича), брати Яркоцькі та ін. Першою знаменитістю «Волинських Афін» був австрійський дворянин, член кількох наукових товариств, доктор медицини і ботанік Віллібальд Бессер. Саме завдяки його зусиллям закладений майстром-садівником Діонісієм Макклером ботанічний сад став візитною карткою Кременця.

Із Кременцем і Волинською гімназією пов'язана діяльність визначного слов'янського вченого Адама Чарноцького (псевдонім Зоріан Доленга-Ходаковський), який зробив вагомий внесок у розвиток польської, української, російської та білоруської етнографії та фольклористики. Він першим звернув увагу на українську тематику як дуже перспективну для польської літератури. Найбільшим його внеском в українську фольклористику є зібрання українських пісень (понад 2000).

Пов'язані з Кременцем життя і творчість Томаша Падури (Тимка Падури), який, навчаючись у Волинському ліцеї, був поетом і фольклористом, писав твори українською і польською мовами. Він своєю творчістю підтвердив тезу Зоріана Доленга-Ходаковського про більшу художню вартість «творчого матеріалу», витвореного «фантазією руського [українського] люду на Україні», порівняно з творчим матеріалом з інших регіонів колишньої Речі Посполитої.

Із Кременця, важливого осередка польських романтиків, вийшов один із родоначальників польського романтизму Антоній Мальчевський – автор української поетичної повісті «Марія». До найвидатніших поетів «української школи» у польському романтизмі належать Маурицій Гославський, Тимон Заборовський, Томаш-Август Олізаровський, Юліуш Словацький, які пов'язані з Кременцем [12, с. 20; 8, с. 785–793].

Кременець дав світові геніального Юліуша Словацького, а він світові – Кременець, оспівавши його у своїх творах, створивши для читачів різних національностей міф міста – унікального своєю географією, історичним минулим, людьми. Символом багатьох творів поета є Замкова гора, або гора Бони (вірш «Якщо колись у тій моїй країні...») [12, с. 20; 7, с. 127.].

У першій половині ХХ століття в Кременці діяла значна кількість навчальних закладів, які хоча й змушені були зважати на тогочасні соціально-політичні реалії Волинського регіону (з 1795 до 1917 року – Російська імперія; з 1917–1921 років – українська влада; з 1921 року – Річ Посполита), проте все одно проводили освітню діяльність серед населення, формували еліту краю. В освітніх закладах Кременця формувалась інтелігенція, яка з часом проявила себе у «Просвіті», кооперативному русі, політичній та культурно-освітній діяльності. Зокрема, у Кременецькій українській гімназії діяв літературний гурток «Юнацтво». Гуртківці видавали рукописний гімназійний альманах із однойменною назвою. Активним дописувачем альманаху був Улас Самчук. При Кременецькій гімназії діяли друкарня, астрономічна обсерваторія, метеорологічна станція. У гімназійних колекціях зберігалися живописні полотна великих майстрів – Рубенса, Рафаеля, Гвідо Рені, Леонардо да Вінчі.

Отже можна зробити висновок, що Волинська гімназія та ліцей стали важливим осередком громадського, освітнього, наукового життя в контексті культурно-освітніх традицій Кременця, з яким пов'язана діяльність визначних постатей, а саме: державного і політичного діяча, освітянина Тадуеша Чацького, видатного представника польського Просвітництва Гуто Коллонтая, видатного слов'янського вченого Адама Чарноцького, геніального Юліуша Словацького, який зробив для свого рідного Кременця все, аби воно стало місцем всесвітнього паломництва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Kraszewski J. I. *Wieczory z r. 1858 Wybór pism. Oddział IX. Zarysy społeczne.* Warszawa, 1893. S. 157–158.
2. Вербич В. О. Герой Польщі, друг російських царів та український патріот. Карб'єдиної дороги: есеї та діалоги. Луцьк: Терен, 2008. С. 233–235.
3. Войцеховський Ю., Коляда І., Пилипчук Я. Кременецький ліцей – осередок елітної освіти на Волині: до 200-річчя заснування навчального закладу. *Історія в школі.* 2005. № 11–12. С. 1–7.
4. Дем'янчук О. Н. Постать Тадуеша Чацького і його роль у розвитку освітньої діяльності та духовної культури на Волині. «Волинські Афіни» – між історією і сучасністю. Olsztyn – Кременець, 2015. С. 315–321.
5. Енциклопедія історії України. Вид-во «Наукова-думка» НАН України, 2007. С. 454–455.
6. ККМ, фонди, од. зб. VI. 614, арк. 13 зв. 14 (22.10.1783).
7. Кралюк П. М. «Білі плями» в історії української філософії: *Наукові нариси.* Луцьк: ПВД «Твердиня», 2007. С. 127.
8. Кралюк П. М. Творець Першої Європейської Конституції. «Екстракт» – «+200». С. 785–793.

9. Міхал Ролле. Афіни Волинські. Нарис з історії освіти у Польщі. Київ, «Либідь», 2007. 303 с.
10. Надольська В. Дослідження життя і творчості Ю.Крашевського краєзнавцями Волинського воєводства (30-ті рр. ХХ ст.). *Поляки на Волині: історія і сучасність. наук. зб. «Велика Волинь»*. Житомир, 2003. Т. 30. С. 20–26.
11. Річинська Л. Вистраждана віра. Духовність – народові. Альманах до 110-річчя з дня народження Арсена Річинського. Київ – Тернопіль – Кременець – Володимир-Волинський, 2002. С. 10.
12. Річинський А. На манівцях. Український богослов. 2003. №2. С. 20.
13. Слово про Кременець / Упоряд. А. Ломакович, Т. Присяжний, Г. Чернихівський, О. Василюшин, Т. Сеніна. Жовква: Місіонер, 2013. С. 8–10.

REFERENCES

1. Kraszewski J. I. (1893). *Wieczory z r. 1858 Wybór pism. Oddział IX. Zarysy społeczne.* Warszawa. S. 157–158.
2. Verbych V. O. (2008). Heroi Polshchi, druh rosiiskykh tsariv ta ukrainskyi patriot. *Karbidynoi dorohy : esei ta dialohy.* Lutsk: Teren. 233–235. [in Ukrainian].
3. Voitsekhovskiy Yu., Koliada I., Pylypchuk Ya. (2005). *Kremenetskyi litsei – osередok elitnoi osvity na Volyni: do 200-richchia zasnuvannia navchalnoho zakladu. Istoriiia v shkoli.* № 11–12., 1–7. [in Ukrainian].
4. Demianchuk O. N. (2015). *Postat Taduesha Chatskoho i yoho rol u rozvytku osvtnoi diialnosti ta dukhovnoi kultury na Volyni. «Volynski Afiny» – mizh istoriieiu i suchasnistiu.* Olsztyn – Kremenets. 315–321. [in Ukrainian].
5. *Entsyklopediia istorii Ukrainy.* (2007). Vyd-vo «Naukova-dumka» NAN Ukrainy. 454–455. [in Ukrainian].
6. ККМ, фонды, од. зб. VI. 614, ark. 13 zv. 14 (22.10.1783). [in Ukrainian].
7. Kraliuk P. M. «Bili pliamy» v istorii ukrainskoi filosofii : Naukovi narisy. Lutsk : PVD «Tverdynia», 2007. 127. [in Ukrainian].
8. Kraliuk P. M. *Tvorets Pershoi Yevropeiskoi Konstytutsii. «Ekstrakt» – «+200»* 785–793. [in Ukrainian].
9. Mikhal Rollie. (2007). *Afiny Volynski. Narys z istorii osvity u Polshchi.* Kyiv, «Lybid». 303. [in Ukrainian].
10. Nadolska V. (2003). *Doslidzhennia zhyttia i tvorchosti Yu. Krashevskoho kraieznavtsiamy Volynskoho voievodstva (30-ti rr. KhKh st.). Poliaky na Volyni: istoriia i suchasnist. nauk. zb. «Velyka Volyn».* Zhytomyr. 20–26. [in Ukrainian].
11. Richynska L. (2002). *Vystrazhdana vira. Dukhovnist – narodovi. Almanakh do 110-richchia z dnia narodzhennia Arsena Richynskoho.* Kyiv – Ternopil – Kremenets – Volodymyr-Volynskiy. 10. [in Ukrainian].
12. Richynskiy A. (2003). *Na manivtsiakh. Ukrainskyi bohoslov.* №2. 20. [in Ukrainian].
13. *Slovo pro Kremenets.* (2013). Uporiad. A. Lomakovych, T. Prysiazhnyi, H. Chernykhivskiy, O. Vasylyshyn, T. Senina. Zhovkva: Misioner, 8–10. [in Ukrainian].

demianchukoleksandr@gmail.com

Рецензент: д. і. н., доц. Скакальська І. Б.

НЕФОРМАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ВОЛИНСЬКОМУ ЛІЦЕЇ

Зміст освіти – один із головних елементів у структурі процесу навчання, що конкретизується у системі знань, умінь і навичок, опанування якими закладає основу для розвитку та формування особистості учня. Отже, розгляд педагогічної системи Волинського ліцею автор розпочинає з висвітлення питань мети та змісту її освіти, що суттєво відрізнялися від загальноприйнятих стандартів.

Організація процесу навчання у ліцеї мала специфічний характер, що був зумовлений освітніми завданнями цього навчального закладу, а саме – наділити своїх учнів науковими знаннями, відповідними рівню розвитку тогочасної європейської науки, виховувати молоде покоління у любові до краю та повазі до праці. Стосовно форм організації навчального процесу, варто зазначити, що основною тут була класно-урочна система занять. Навчальні програми ліцею являли собою спробу поєднання гуманітарних і природничо-математичних дисциплін. Крім того, прагнення засновників закладу перетворити його в університет викликало бажання викладачів розробляти навчальні програми із предметів, які викладалися в ліцеї, близькими до університетських.

Отже, система організації навчання і виховання Волинської гімназії (ліцею) була досить цілісна і мала в своєму здобутку прогресивні ідеї європейського рівня в галузі педагогіки. Серед них такі як:

- виключне і поглиблене вивчення мов на початковому етапі навчання (4 роки);*
- парне викладання предметів за принципом спорідненості (польська і латинська мови) та асоціативності (італійська мова і музика);*
- введення до курсу навчання окремими предметами історії, географії, права і політичної економії;*
- наявність низку надобов'язкових предметів, що розвивали здібності учнів (прообразів сучасних факультативних занять): мінералогія, бібліографія, архітектура, військове будівництво;*
- додаткові заняття верховою їздою, малюванням, фехтуванням, плаванням та ін. у вільний від занять час;*
- різноманітна краєзнавча діяльність вихованців гімназії (ліцею) під керівництвом викладачів;*
- світський характер викладання.*

Kolyadenko S.M.

INFORMAL APPROACH TO ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN VOLYNSKIY LYCEUM

The sense of education-on of the main part in structure of educational process that is specified in knowledge system, skills and abilities, mastering which lays the foundation for development and the formation of student's personality. So, pedagogic system review of the Volyn Gymnasium(Lyceum) the author begins by covering questions of purpose and content of it's education, what significantly different from

generally accepted standards. The organization of the educational process at the Lyceum was of a specific character. It was caused by the educational tasks of this institution, namely to provide its students with scientific knowledge appropriate to the level of European science development, to educate the young generation in love to their native land and respect for work. Regarding the forms of organization the educational process, it should be noted that the main form of its organization was the classroom lesson system. It should be noted that Lyceum educational programs was the attempt to connect humanitarian, natural and mathematical science. In addition the inspirational of the founders of the institution transform it in to university, aroused the desire of the teachers to create educational programs in the subjects taught at the Lyceum, close to university. So, the system of organizing the education of the Volyn Gymnasium (Lyceum) was quite holistic and had progressive ideas of the European level in the field of pedagogy. These include:

- in-depth language learning at the initial stage of study (4 years);*
- paired teaching of subjects on the principle of affinity (Polish and Latin) and associativity (Italian language and music);*
- introduction into the course of study some separate subjects: history, geography, law and political economy;*
- the presence of a number of necessary subjects that developed students' skills (prototypes of modern elective classes): mineralogy, bibliography, architecture, military construction;*
- additional riding, drawing, fencing, swimming, etc. In spare time;*
- various local activities of pupils under the teachers guidance;*
- the secular nature of teaching.*

Зміст освіти — один із головних елементів у структурі процесу навчання, що конкретизується у системі знань, умінь і навичок, опанування якими закладає основу для розвитку та формування особистості учня. Отже, розгляд педагогічної системи Волинського ліцею доцільно розпочати з висвітлення питань мети та змісту її освіти, що суттєво відрізнялися від загальноприйнятих стандартів.

Організація процесу навчання у ліцеї мала специфічний характер, що був зумовлений освітніми завданнями цього навчального закладу, а саме — наділити своїх учнів науковими знаннями, відповідними рівню розвитку тогочасної європейської науки, виховувати молоде покоління у любові до краю та повазі до праці. Відповідно до цих завдань було визначено зміст та організацію навчання. Прагнення поєднати в одному навчальному закладі три ступені освіти (початкову, середню та вищу) визначало зміст навчання і спричиняло певний розподіл на класи. За планом Коллонтая гімназія мала 4 нижчих і 3 вищих класи. У нижчих класах навчалися 1 рік, у вищих — два; повний курс навчання тривав 10 років і, незважаючи на постійний розвиток та вдосконалення навчальних програм, він залишався незмінним.

Початкові класи були аналогом повітової школи і їх учні займалися, в основному, вивченням мов — польської, латинської, французької, російської, німецької, грецької; їх доповнювали географія з елементами історії, початкові відомості з арифметики. Навчальний тиждень тривав 20 годин, з яких 85 процентів часу (17 годин) відводилося саме мовам. Кожний курс у вищих класах складався з пари предметів, яка викладалася 2 роки: I — математика і сучасна історія з географією; II — фізика і право; III — хімія та історія з літературою. Крім обов'язкових предметів, були ще й надобов'язкові, на які

відводилося 10 годин на тиждень. Серед них були бібліографія, сучасна граматики, нумізматики, мінералогія, англійська мова. Потім були введені курси історії наук і мистецтва, археології, палеографії, логіки, східних мов та італійської мови. Після занять учні за власним бажанням могли займатися малюванням, співами, музикою, танцями, верховою їздою.

Стосовно форм організації навчального процесу, варто зазначити, що основною тут була класно-урочна система занять. Сучасна педагогіка дає визначення уроку як організаційної форми навчальної роботи в школі, при якій учитель у рамках точно встановленого часу з постійним складом учнів одного віку за твердим розкладом вирішує певні навчально-виховні завдання. Розглянемо класно-урочну систему ліцею відповідно до визначених вимог. Одну з них, чітку визначеність класних занять у часі, було окреслено в Статуті (зранку з 8⁰⁰-10⁰⁰, після обіду з 14⁰⁰-16⁰⁰, крім вівторка і четверга). Регламентувався не тільки початок і кінець класних занять, а й розклад предметів, про що вже згадувалося вище. Щодо вимог постійного складу учнів та однакового вікового рівня вихованців (з 8 років), то їх дотримувалися постійно.

Крім того, Чацький хотів заснувати інститут для підготовки гувернанток, в якому мали навчатися 24 кандидатки (від 8 до 9 років) з бідних сімей, котрі відбиралися маршалками по дві з кожного повіту. Курс навчання повинен був тривати 9 років. Дівчатам викладалося більше 20 предметів, серед яких була відсутня педагогіка, що на наш погляд не давало потрібного професійного спрямування в підготовці майбутньої гувернантки. Цей пансіон знаходився би під опікою імператриці, як і всі жіночі гімназії в Росії. Це починання підтримували Коллонтай та Чарториський.

Від самого початку Т. Чацький почав вживати заходів до здобуття самостійності навчального закладу від Віденського університету. За його планом необхідно було досягти: 1) збільшення кількості предметів викладання; 2) здобуття права видачі кваліфікаційних дипломів; 3) звільнення учнів старших класів від служби в армії; 4) права екзаменування кандидатів; 5) забезпечення доступності навчання всім верствам населення без винятку (в тому числі дітям греко-католицького духовенства, які були позбавлені можливості вчитися в світських школах, а вони склали 25 процентів учнівської популяції в краю).

Варто зауважити, що навчальні програми ліцею являли собою спробу поєднання гуманітарних і природничо-математичних дисциплін. Крім того, вони були свого роду експериментом, який згодом можна було поширити на інші навчальні заклади Віленського округу. Кременецькі навчальні програми не можна вважати досконалими, що пояснюється невизначеністю положення цього закладу. Намір його творців полягав у швидкому перетворенні гімназії в новий університет. Тому вони і пропонували програму навчання, яка була б близькою до університетської. Це, в свою чергу, викликало певні недоліки в організації навчання. Порушувалася наступність у навчальних планах нижчих і вищих класів, і цей розрив долався лише завдяки напруженій праці викладацького колективу, шляхом додаткових лекцій, вдалим використанням навчально-матеріальної бази.

Всебічне висвітлення навчально-виховного процесу ліцею включає розгляд методики проведення навчальних занять, принципів і засобів навчання. У сучасній педагогіці принципи навчання виступають як необхідні умови, які сприяють підвищенню якості педагогічної діяльності. Відповідно до головних

компонентів навчання (завдання, зміст, методи та форми організації, результат) педагогічна наука виділяє такі навчальні принципи: принцип виховуючого навчання, принцип зв'язку навчання з життям, принцип науковості освіти, принцип систематичності і системності навчання, формування позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності, активності та самостійності учнів, принцип індивідуального підходу до учнів у навчанні, принцип наочності, міцності засвоєння знань, умінь, навичок; принцип оптимізації навчального процесу. Багато з них були добре знайомі педагогам Волинського ліцею.

Що стосується організації виховного процесу у Волинському ліцеї, то слід зазначити, що виховання не розглядалося окремо від навчання, а було спрямоване на гармонійний розвиток учня. Саме у формуванні особистості, яка б мала глибокі знання та міцні моральні принципи, вбачали викладачі остаточну мету своєї діяльності, до якої їх зобов'язувало суспільство.

Характеристичні ознаки змісту навчальних предметів, тенденції у їх викладанні та виховний вплив на учнів, перш за все, можна простежити на прикладі вивчення у ліцеї гуманітарних дисциплін, насамперед мов і літератур.

На поглиблене вивчення польської, латинської, російської, французької, грецької, німецької мов у Кременці відводилося 4 роки навчання. Два перших предмети викладалися по 5 годин на тиждень (більше, ніж в інших навчальних закладах), чотири з яких ставилися в розкладі попарно, наприклад, з 8⁰⁰–10⁰⁰ або з 14⁰⁰–16⁰⁰. Протягом усього періоду існування закладу програми з цих предметів практично не змінювалися. Від часів єзуїтів польська мова завжди викладалася разом з латиною. КЕН теж не змінила цього порядку. Навіть підручник, за яким відбувалося навчання, мав назву «Польсько-латинська граматики» О. Копчинського. Саме у такий спосіб велося викладання цих дисциплін і у Волинському ліцеї. Серед її викладачів було двоє відомих вчених-полоністів – А.Фелінський¹ та Ю.Корженевський. Перший розробив програму навчання польській мові та літературі в своїй праці «Спосіб викладання лекцій польської літератури в Кременці». Ця програма, розроблена у 1819 р., була подібна до програми курсу «Вимови і поезії» шкіл КЕН. Фелінський вважав, що основна мета навчання – досягти грамотності письма і опанувати вміння висловлювати власну думку, що, між іншим, актуально й у контексті сучасного навчально-виховного процесу. До того ж, уроки мови і літератури повинні були сприяти розвиткові літературних здібностей талановитих учнів.

Програма складалася з трьох частин: шкільні вправи, домашні завдання та курс літератури. Перша включала лекції і аналіз кращих творів польських письменників, перевірку домашніх робіт учнів. Друга пропонувала самостійну роботу під наглядом кращих учнів над письмовими або усними вправами. Це могли бути переклади світових класиків польською мовою, написання творів на теми суспільного життя, культури, історії народу. Таким чином, учнів привчали працювати самостійно. Вчитель був зобов'язаний допомогти їм, а також відібрати кращі твори для друкування в місцевих часописах. Курс літератури був копією програми риторики і поезики КЕН. Була лише одна суттєва відмінність: більше уваги приділялося не стародавнім авторам, а сучасній польській літературі.

¹Фелінський Алоїз (1774–1823) — видатний драматург, автор трагедії «Барбара Радзівіловна»

Вивчалися твори І. Красицького², А. Нарушевича³, Г. Коллонтая, Т. Чацького, І. Потоцького та ін. Передбачався зв'язок мовознавства із стилістикою та поетикою. Фелінський наполягав на тому, щоб, розглядаючи твори письменників, учні зосереджувалися на своєрідності мови автора, порівняльному аналізу мовних засобів у творах письменників різних епох. Ці вправи давали можливість учням прослідкувати еволюцію та збагачення польської мови. На заняттях з поезики учнів знайомили з витокami поезії, будовою вірша, кращими творами класичної поезії.

А. Фелінський розробив навчальний план, яким користувалися впродовж всього існування Волинського ліцею. В нижчих класах учні займалися мовленням і письмом, штудіювали основні положення граматики і стилістики, далі вивчався курс «Вимова і поезія». В останніх класах чільне місце відводилося розгляду сучасного літературного процесу. Велику увагу Фелінський приділяв підручнику як засобу навчання. Він вважав, що в ньому повинні бути відображені основи граматики, стилістики, декламування, а також теоретичні та історичні аспекти літературознавства, що ілюструвалися кращими поетичними та прозаїчними творами.

Саме так був побудований підручник Ю. Корженевського «Курс поезії», виданий у Варшаві у 1829 р. В ньому пропонувалося в I-III класах вивчати граматику, в IV – стилістику, історію мови на основі письмових та усних практичних вправ. В старших класах (V-VII) навчальний матеріал поділявся на дві частини: письмові вправи з мови, відомості з історії польської літератури. Основними видами робіт були лекції, вправи, декламація. В останньому класі викладання літератури повинно було поєднуватися з елементами логіки. Ліберальні погляди автора суттєво позначилися на змісті курсу літератури. На його думку, поезія повинна виховувати читачів, впливати на їх розум і почуття. Всю літературу Корженевський поділяє на класичну (Гомер, Вергілій, Мільтон); романтичну (Тассо); комічну (Вольтер). Крім того, він уперше підносить значення таких жанрів, як романс, повість, легенда. Ю. Корженевський, по суті, став першим теоретиком романсу. Автор доволі вільно трактує нормативну поетику. З трьох класицистичних єдностей він визнає тільки єдність дії. На високому професійному рівні Корженевський дає аналіз новаторських починань Шекспіра, Шиллера і робить висновок, що основна мета трагедії – дидактична, а тому творець цього жанру повинен бути людиною всебічно освіченою. Серед авторів польської трагедії на перше місце він ставить Я. Кохановського⁴, Ю. Немцевича⁵, а найкращою вважає трагедію А. Фелінського «Барбара Радзівіловна». Основне ж завдання комедії, за Ю. Корженевським, – виховання через сміх. Серед польських авторів комедії він виділяє Ф. Богомольця⁶, Ф. Заблоцького⁷. Отже, можна сказати,

²Красицький Ігнацій (1735–1801) – польський письменник епохи Освітлення, автор комедій, байкар, сатирик.

³Нарушевич Адам (1733–1796) – історик, поет королівського двора Польщі, автор «Історії польського народу».

⁴Кохановський Ян (1530–1584) – польський письменник періоду Ренесансу, автор першої трагедії в польській літературі «Рада грецьких послів».

⁵Немцевич Юліан (1758–1841) – письменник та громадський діяч, автор політичної трагедії «Повернення посла».

⁶Богомолец Франтішек (1720-1784) – польський письменник, публіцист, поет, видавець.

що «Курс поезії» являв собою оригінальне поєднання класичної теорії літератури та історії тогочасної літератури з визначенням ролі рідної мови в історико-літературному процесі.

Викладалися в Кременецькій гімназії також грецька мова і література. Перелік авторів для вивчення був досить обмеженим – Анекреонт, Гомер, Платон, Езоп, Демосфен, Плутарх, Геродот. Навчання будувалося за граматику Вуттмана, виданою в Берліні у 1805 р. Цей предмет викладав магістр філософії М.Юрковський. У 1830 р. в Кременці почав друкуватися створений ним «Словник грецько-польський та польсько-грецький». Йому належить також авторство «Грецької антології» – підручника, написаного спеціально для учнів Волинського ліцею.

До складу предметів гуманітарного циклу входили російська мова і література. Коллонтай у своєму листі до Чацького у 1804 р. писав: «Російська мова є мовою влади. Тому треба, щоб молодь вивчала цю мову». І далі «Мова (російська – К.С.) стала для нас потрібна не тільки тому, що є мовою влади, а й тому, що є мовою слов'янського народу, який займає найпоширеніші території в Європі та Азії»⁸.

Матеріал цього курсу у початковій школі розподілявся таким чином:

I клас – російська абетка, назви літер, зміна голосних, загальна характеристика мови, навчання письму і читанню;

II клас – частини мови, граматичний аналіз, переклад російською текстів;

III клас – лінгвістичний аналіз творів кращих російських авторів;

IV клас – теорія трьох стилів, вправи з вимови і перекладу російської мови на польську і навпаки.

Вивчення російської мови в гімназії повинно було узгоджуватися з викладанням інших мов. Тому базовим підручником стала «Польсько-латинська граMATика» О. Копчинського. Прикладом взаємозв'язку між мовами може бути те, що для перекладів використовувалися однакові тексти. У 1809 р. в Почаєві була видана «Грамматика русского языка в пользу польского юношества в Вольнской гимназии» М. Бутовського.

Аналізуючи структуру і зміст вищеназваних програм, можна зробити висновок: навчання мало на меті не тільки надати учням можливість спілкуватися іншою мовою, але й передбачало формування у них вмінь граматичного і стилістичного аналізу вибраних текстів. Слід зауважити, що після цього йшов 2-річний курс російської літератури. Отже, можна твердити, що «мовна школа» готувала учнів до курсу літератури, який був введений Чацьким у 1807/1808 н.р.

Існував розподіл програми на три роки навчання: перший – вивчалася граMATика, мовлення і письмо; другий – твори російських письменників М. Ломоносова, О. Сумарокова та ін. Наступного року вивчався героїчний епос, а у 1809/1810 н.р. були введені лекції з драматургії. З 1810/1811 н.р. запроваджувався курс давньої літератури, а 1812/1813 н.р. – російська палеографія. Викладання російської літератури у 1816 році починалося з історико-порівняльної характеристики російської і польської мови, за чим слідувало роз'яснення різниці між ліричним віршем, оповіданням та драмою.

⁷Заблоцький Франтішек (1752-1821) – польський письменник, автор комедій "Любельський лікар" (1781), «Жонатий філософ» (1781) та ін.

⁸ Коллонтай Г. Листована кореспонденція з Т.Чацьким. Краків. 1844. Т.II. С. 358, 305.

Крім вже зазначених мов, у ліцеї викладалася англійська, яка була тісно пов'язана з вивченням класичної літератури Англії (Т. Робертсон, Ф. Мілтон, Р. Шерідан, В. Скотт). Італійська мова вивчалася у поєднанні з музикою. Французьку та німецьку мови багато учнів опанували вдома. Навчальним посібником з останньої слугувала німецько-польська граматики викладача ліцею А. Малавського. Автор використовував для ілюстрації новітню літературу напряму «Sturm und Drang» («Бурі і Натиску»), до якого належали Р. Клейст, Г. Лессінг, В. Бюргер, Д. Херберт. Вивчення французької мови було даниною моді. Але час на неї відводився обмежений з огляду на те, що в багатьох сім'ях гувернерами були французи.

Отже, на відміну від інших навчальних закладів того часу, у Волинському ліцеї пріоритетним було вивчення мов, до чого прихильно ставилися в учнівському середовищі. У 1830 р. польську мову штудіювало 60 слухачів; латинську – 56; російську – 53; грецьку – 26.

Окрім того, велику увагу творці Кременецького навчально-виховного закладу звертали на викладання історії й географії. Причому, якщо у Віленському університеті ці дисципліни було занедбано, то в Кременецькому ліцеї одним із найважливіших предметів була загальна історія, для викладання якої був запрошений випускник Краківської Академії Карол Міровський. Для нього Коллонтай розробив спеціальну інструкцію «Rada dla Pana Mirowskiego jakim sposobem najpozyteczniejsz dawac mozna historie i geografie w szkolach publicznych» («Поради для пана Міровського, яким корисним способом можна викладати історію і географію в публічних школах»). Коллонтай писав, що у викладанні основну увагу треба приділяти історії Вітчизни. Потім належало розповісти про історію держав Європи. Стародавня історія повинна викладатися в кінці курсу. Крім того, Коллонтай зазначав, що у викладанні історії треба уникати бездумного запам'ятовування. Учень повинен сприймати матеріал розумом, а не механічно.

Гімназійні документи свідчать, що Міровський дотримувався певного порядку викладання: спочатку – сучасна історія, а на другий рік – стародавня, що, на нашу думку, свідчить про своєрідний підхід до методики викладання цього курсу, коли учні застосовують поняття сучасних історичних реалій у контексті минулих подій. Однак він акцентував увагу учнів на політичних подіях, що заважало висвітленню інших сторін розвитку суспільства. Міровський наполягав, щоб учні досконало володіли фактологією. Тому вихованці були прекрасно обізнані з подіями минулого, але не виробляли історичного мислення. Міровський дотримувався традиційного навчання, не розуміючи новітньої концепції історії.

Його спадкоємцем в гімназії став Ю. Лелевель – видатний історик того часу. Він не без підстав вважав, що історія несе в собі багатий виховний потенціал, тому повинна бути знана кожним. Історія, на його думку, включає все, що колись відбувалося з людьми, і тому при її викладанні треба звертати увагу не лише на політичні події, суперечки династій або війни, але і на господарство, правознавство, звичаї, науку, освіту. За Лелевелем, вчитель повинен показувати учням безперервний ланцюг причин і наслідків, виділяти головне і закономірне в історичному процесі. Він твердив, що тільки тоді можна добре пізнати історію будь-якого народу, коли знаєш і розумієш причини його народження, піднесення, ослаблення, занепаду і відродження. Концепція Лелевеля знайшла підтримку серед генерації молодих науковців і вчителів історії.

Серед них був його наступник Ю. Улдинський⁹. В своїй діяльності він спирався на найновішу літературу, дотримувався історичної правди, турбувався про виховний бік свого викладання. За методикою Улдинського, вивчення історії починалося з підручника Бредова, де висвітлювалися події у Вавілоні, Персії, Асирії, країнах Малої Азії. Далі розглядалися події у Греції і Римі, а потім – середньовічна і сучасна історія (до XVII ст.). Перший цикл був розрахований на 3 роки; другий – на 2; третій – знову на 3. Система викладання Улдинського була досить оригінальною. Спочатку учнів ознайомлювали з тезами лекцій, на заняттях же цей матеріал розглядався набагато ґрунтовніше і кращі учні доповнювали свої конспекти, а потім, користуючись текстом лекцій і своїми нотатками, опрацьовували матеріал до кінця. Їхні напрацювання використовувались іншими вихованцями, які переписували ці конспекти або вчили за ними. Крім того, учні готували так звані «загальні риси» – різновид конспекту, що містив хронологію важливих історичних подій.

Слід зазначити, що з 1825 р. єдиною дозволеною для викладання в навчальних закладах історією стала російська. У 1825/26 н.р. в школах був уведений новий підручник І. Кайданова, який був перекладений у Вільно польською мовою. Автор вважав росіян «главным народом мира». В цьому ж дусі велося викладання. Курс ділився на три періоди:

- 1) до часів князя Володимира;
- 2) феодалітні часи і монголо-татарська навала;
- 3) до часів правління Івана Грозного.

Характерним є те, що у Вищій Волинській гімназії історія викладалася не у поєднанні з іншими дисциплінами, а як окремий предмет. З 1823/24 н.р. історія була введена і в програми повітових шкіл.

Так само, як історію, кременчанам вдалося виділити в ранг окремого навчального предмету і географію. Завдяки Т. Чацькому, Ю. Лелевель у 1809 р. організував у Кременці викладання географії як самостійного курсу. Однак Лелевель як професійний історик більше уваги приділяв історичній географії, насамперед, давній. Свій курс Лелевель розпочинав зі вступу, де йшлося про еволюцію поглядів на пізнання про Землю від Гомера до Геродота. В перші два роки викладання географії учням давався короткий опис Європи. У 1810 р., крім загальних відомостей, вивчали географію Росії, Швеції, Данії. В другому класі окремо виділялися матеріали про Королівство Польське. В третьому учнів знайомили з державами Азії та Африки, а в четвертому – Америки. Далі програма ускладнювалася. Вводився I розділ «Географії» Я. Снядецького з даними про Землю як головну планету та про способи визначення часу. У 1819 році викладання географії істотно змінилося, чому сприяло видання у Кременці навчального посібника Улдинського «Давня географія з погляду сьогодення», що складалася з таких розділів:

- загальні відомості про світ, континенти, географічний опис Європи (ріки, озера, гори, міста та містечка);
- відомості про Азію, Африку, Америку, Океанію;
- фізична географія Землі (клімат, пори року, стан води в річках, народи та їх звичаї); особлива увага приділялась краєзнавству, торгівлі, релігії.

⁹ Улдинський Юзеф (1792–1863) – закінчив Віленський університет зі ступенем магістра права, викладав в Подільській гімназії, з 1818 р. працював у Кременці.

Курс предметів складався так, що вивчення географії та історії давало учням уяву про навколишній світ та закономірності суспільного розвитку, що сприяло зацікавленості в оволодінні суспільно-природничими дисциплінами. У 1830 р. на кафедрі сучасної історії і географії навчалося 79 учнів: російської історії – 33.

Варто особливо наголосити, що творцями Кременецької гімназії (ліцею) було запроваджено вивчення курсу права. Російські школи нічого подібного не мали. Вивчення права велося за підручником Я. Стройновського (1785 р.). Навчання праву у закладі було організоване за зразком малого університетського відділення. До навчальних циклів входили розділи: тогочасна статистика, польсько-литовське право, римське, російське право. На I курсі (1-е двохріччя) займалися природним правом, політичним і міжнародним. Викладання починалося зі вступу, в якому пояснювалася правова термінологія. Потім надавалися відомості про:

- 1) обов'язки людини перед собою;
- 2) обов'язки перед Богом;
- 3) обов'язки людини як члена суспільства.

Міжнародне право було поділено на II розділи: 1) війни та укладення мирних угод; 2) міжнародні зв'язки та угоди, посли та їх роль у міжнародному співробітництві. В свою чергу, державне право включало III частини: особисте право громадянина; торгівельне право; судовиробництво.

На II курсі (2-ге двохріччя) додавалася політична економія. За традицією вона викладалася за двома різними системами: доктора Я. Сея і А. Сміта. Існувало два підручника А. Сміта і Я. Стройновського. Курс поділявся на 4 частини: виробництво та розподіл товарів народного вжитку; гроші; вартість товару; прибуткова організація виробництва. У 1830 р. на кафедрі державного права навчалося 19 слухачів, на кафедрі політичної економії – 9.

Якщо гуманітарні науки займали велику частину програми і це нікого не дивувало, то, посиляючись на абстрактність, багато візитаторів ставили під сумнів доцільність викладання в навчальних закладах математики, геометрії, фізики, хімії та багатьох інших точних наук. Проте у Волинському ліцеї наявними були майже всі ці предмети. У початкових класах викладалася арифметика за підручником Ю.Чеха. I і II клас вивчав основи арифметики. В III класі надавалися відомості про квадратні порівняння, пропорції, властивості простих геометричних фігур. Учні IV класу знайомилися з основами алгебри і тригонометрії.

Курс математики в старших класах складався з 3 частин: практичної геометрії, теоретичної геометрії та геометрії площини. На першому курсі (1-ше двохріччя) вивчалися геометрія та тригонометрія, а на другому курсі – алгебра і логіка. У звітних матеріалах закладу за 1809–1816 рр. зазначається, що учні I курсу першого року навчалися за тією самою системою, що існувала з 1805 року, учні другого року вивчали геометрію ліній і кривих. Крім того, вони слухали курс логіки, який включав в себе практичну і методичну логіку. При цьому використовувався підручник «Елементарна логіка», котра була написана для гімназій російської держави і видана у Харкові під опікою Людвіка Генриха Якоба.

На II курсі (2-ге двохріччя) викладалася фізика, на яку відводилося 10 годин на тиждень: 4 рази по 2 години і 2 рази по 1 годині. На заняттях давалися відомості про властивості фізичних тіл, силу тяжіння, кристалізацію, тепло, воду, повітря. Досліджувався принцип роботи барометра, вчили вимірювати висоту,

силу вітру. Давалися відомості про рух та його різновиди. Ознайолювали з теорією рівноваги, розподілу сил, падіння тіл. До фізики приєднувалася фізична географія, що викладалася на I курсі. На II курсі програма ускладнювалася поясненням природи електричного струму, магнетизму, гальваніки. На високому рівні проводилися заняття з хімії, що відбувалися в добре обладнаній лабораторії. Ботаніку і зоологію викладав відомий учений Вілібард Бессер¹⁰, а потім його учень Антоній Анджеєвський.

Ще більшої ваги набули точні науки після затвердження Міністерством освіти 27 липня 1807 р. проекту створення у Кременці школи механіків, землемірів і геометрів¹¹, керівником якої став Ф. Залівський, нагороджений золотою медаллю від короля Станіслава Августа за роботу «Опис машин». Т. Чацький вважав його найславетнішим механіком того часу.

Викладання предметів у школі відрізнялося від загального курсу гімназії/ліцею. До програми входили арифметика і геометрія Евкліда (I курс); практична механіка (II курс). У 1812 р. усіх слухачів було поділено на три відділення. Одних знайомили з геометрією, інших з теорією механіки, яка поділялася на статику, динаміку, гідростатику, гідродинаміку, загальну теорію машин. У 1816 р. навчальний процес включав вже дві частини: теоретичну і практичну. Перша складалася з арифметики та теоретичної геометрії. Практична геометрія (креслення) відносилася до другої частини.

Що стосується практичної механіки, то вона мала свою специфіку викладання залежно від мети курсу. Перший курс передбачав ознайомлення з інструментами та деталями машин, виготовлення моделей машин і механізмів, другий – виготовлення діючих моделей машин за допомогою схем.

Учні школи геометрів займалися топографічним кресленням і вивченням особливостей географічних карт. На першому році навчання вони малювали географічні карти різних провінцій, копіювали карту Волинської губернії, що складалася з 6 аркушів, яку потім вчилися зменшувати в масштабі. На другому курсі учні виготовляли економічні карти регіону, складали плани місцевості. У 1819 р. додатково був введений курс практичної геометрії стосовно топографії. У 1830 р. на кафедрі топографічного малюнку навчалося 22 слухачі; практичної геометрії – 11; технології – 25; механіки – 10; фізики – 44; хімії – 18; зоології – 6. Отже, очевидно, що вищезазначені точні науки міцно увійшли до навчально-виховного процесу кременецького Волинського ліцею.

З виключною увагою в освітніх закладах Росії ставилися до викладання релігії. Треба зазначити, що в Кременці Закон Божий як навчальний предмет викладався у святкові дні для учнів римсько-католицької віри та окремо для учнів православного віросповідання, що свідчить про прагнення організаторів закладу закріпити світський характер свого навчального закладу.

¹⁰Бессер Вілібард Юзеф Готтліб (1784–1842) – видатний ботанік-флорист першої половини XIX ст. Закінчив Краківський університет. З 1809 р. викладав у ліцеї зоологію, ботаніку і був директором ботанічного саду. Багато зробив для дослідження флори і фауни Волині, Поділля і Галичини. З 1824 р. викладач Київського університету.

¹¹ Указ № 22.527 від 27 липня 1807 р. «Об учреждении при Волынской гимназии школы Землемеров» (див. додаток А.11). Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. С-Пб. 1864. С. 425–427.

Завершуючи огляд навчальних дисциплін Кременецької гімназії (ліцею), варто згадати про так звані надобов'язкові (5–10 годин на тиждень) предмети – мінералогію (36 слухачів), бібліографію та сучасну граматику (5 слухачів), архітектуру та військове будівництво (21 слухач). Крім цього, у вільний від занять час учні могли займатися додатково музикою, верховою їздою, гімнастикою, фехтуванням, плаванням, танцями. В гімназії існували курси малярства і каліграфії, теоретико-практичної агрономії, гігієни.

Лекції з малювання і музики були індивідуальними і платними. Програма з малювання була дуже різноманітною – від каліграфії в нижчих класах до архітектури – у вищих. Для викладання Т. Чацький запросив вихованців Віденської Академії Грасса і Лампа. Але задавав художній тон у гімназії, запрошений зі Львова у 1806 р., вчитель малювання Юзеф Пітсхман (1758–1834). Своїм талантом він завоював любов і повагу учнів. Вже у 1807 р. на його курсі навчалось 152 слухачі.

Художні студії проводилися 3 рази на тиждень по 1 годині. Вів їх Фелікс Сапальський. Поступово вони стали називатися школою малюнків. Учні сягали в малюванні до такого рівня майстерності, що багато з них потім працювали вчителями в школах округу. Найбільшого визнання як маляр здобув Ян Ксаверій Каневський, котрий став видатним літографом ХІХ ст.

У проспекті лекцій за 1821/22 н.р. знаходимо дані про те, що по три години на тиждень проводилися заняття з основ архітектури, які охоплювали загальні проблеми будівництва, засади геометрії та її застосування в архітектурі. Тут же обговорювалися елементи будівництва громадських і приватних будівель, а також складання будівничого кошторису.

Також зазначається, що в гімназії проводилися заняття з музики, співів, танцю. Завдяки внескам обивателів вдалося закупити музичні інструменти і створити учнівський оркестр, яким керував колишній диригент імператорського театру Я. Лензі. Грі на скрипці навчали В. Вайер і Я. Ролле; співам – Ю. Ваняушек. Бали і карнавали, які проводилися в Кременці, вимагали від учнів вміння танцювати, тому балетмейстер Варшавського театру Ф. Шланцовський проводив платні курси танцю.

Протягом навчального року проводилися 16 балів і карнавалів під наглядом дирекції і батьків. На бал мав право прийти тільки той учень, який за тиждень не отримав жодної догани. До того ж, в них брали участь лише заможні учні, котрі могли заплатити за вступну карту 35 злотих. Учні були в мундирах, при шпагах. На свята запрошувалися мешканці міста.

До гімназії запрошувалися з концертами видатні артисти, зокрема у 1818 р. віолончеліст М. Ловчинський та контрабасист А. Далл'Осс. Виступали у Кременці відома італійська оперна співачка Каталані та видатний скрипаль-віртуоз Карол Ліпінський. Карнавали часто закінчувалися фейєрверками на горі Королеви Бони, котрі організовував А. Анджеєвський з учнями.

Найбільше учням подобався великий пікнік, що відбувався в кінці кожного року як вияв вдячності молоді сім'ям, котрі гостинно приймали їх у себе. Також приваблювали учнів походи у травні. Вихованці збиралися в групи та мандрували в гори разом із викладачами та батьками, проводили там цілий день до вечора. Цікавим є той факт, що під час таких походів учні виявляли особливу любов і повагу до викладачів, підхоплюючи їх на руки, підкидаючи догори з криками: «Віват, Ярковський», «Віват, Улдинський...» тощо.

Не залишалося поза увагою і фізичне виховання ліцеїстів. Вихованці займались легкою атлетикою (біг), фехтування, плаванням. Особливу увагу Чацький приділяв організації змагань серед учнів ліцею, вважаючи, що без нагород заняття спортом не мають сенсу. Фехтування завжди вважалося національним спортом поляків. Як предмет викладання воно було запозичене засновниками ліцею з шкіл КЕН. Заняття проводив француз С. Роуссел. Плавання як предмет викладання було вперше введено в Кременецькому ліцеї. На початку, коли ще не було викладача, з числа учнів вибиралися ті, що вже вміли плавати, і під їх опіку віддавалися інші. Тільки у 1808 році у штат викладачів був уведений вчитель плавання (Ю. Доткович), який навчав плаванню в річці Случ у спеціально обладнаному місці. З 9 березня 1808 року в ліцеї були введені заняття з верхової їзди, які до 1820 року проводив Карол Аудіберт. Потім його змінив Станіслав Ольшанський.

Волинська гімназія/ліцей, як кожний навчальний заклад, що прагнув здобути престиж і визнання в людині, великого значення надавала всебічному розвитку вихованців, хоча, варто зазначити, це було, в основному, привілеєм аристократів і заможних верств населення. Отже, система організації навчання виховання Волинської гімназії (ліцею) була досить цілісна і мала в своєму здобутку прогресивні ідеї європейського рівня в галузі педагогіки. Серед них такі як:

- виключне і поглиблене вивчення мов на початковому етапі навчання (4 роки);
- парне викладання предметів за принципом спорідненості (польська і латинська мови) та асоціативності (італійська мова і музика);
- введення до курсу навчання окремими предметами історії, географії, права і політичної економії;
- наявність ряду надобов'язкових предметів, що розвивали здібності учнів (прообразів сучасних факультативних занять): мінералогія, бібліографія, архітектура, військово-будівництво;
- додаткові заняття верховою їздою, малюванням, фехтуванням, плаванням та ін. у вільний від занять час;
- різноманітна краєзнавча діяльність вихованців гімназії (ліцею) під керівництвом викладачів;
- світський характер викладання.

svetlaya.uk@gmail.com

Рецензент: д. пед. н., проф. Сейко Н.А.

ЗНАЧЕННЯ КРЕМЕНЕЦЬКОГО ЛІЦЕЮ В РОЗВИТКУ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ НА ВОЛИНІ У МІЖВОЄННИЙ ПЕРІОД

Особливу роль у розбудові нової системи освіти на західноволинських землях відведено Кременецькому ліцею, в якому система фізичного виховання займала достойне місце у вихованні людини нового типу. У ліцеї було створено чітку систему фізичного виховання. Сформовано міжкласові колективи з приблизно однаковим рівнем фізичного розвитку, що дозволило диференційовано підійти до процесу фізичної підготовки учнів. Поділ школярів на такі групи сприяв тісному контакту із учителями фізичної культури. У Кременецькому ліцеї створено: збірну ліцейну команду, учні якої постійно брали участь у різноманітних змаганнях, та у 1936 році – Міжшкільний спортивний клуб Кременецького ліцею, який мав свій статут і керівництво. Ліцейні команди брали участь у змаганнях не тільки в Кременці, але й на виїзді. Встановлено, що значний внесок у розвиток фізичної культури і спорту на Кременеччині та в Кременецькому ліцеї зробили такі фахівці, як: Ян Таргонський, Галина Фальковська, Юліан Козловський. Великим популяризатором спорту не тільки в ліцеї, а й серед жителів міста став професор Юліан Козловський. Він також сам брав участь у змаганнях, в організації та суддівстві змагань різного рівня з багатьох видів спорту. За його ініціативи, завдяки організації щорічних змагань, які відбувалися по чергово в закладах освіти Ридзина та Кременця, відбулося зближення студентської молоді. В Кременці 29 грудня 1931 року була створена Секція Оборони Держави і Фізичного виховання Об'єднання Громадських Організацій, серед завдань якої було згуртування загальних зусиль організацій. Завдяки ентузіазму шкільної молоді лижний рух набрав розмаху і вийшов у позашкільну сферу. Виготовлення лижного спорядження на верстатах у шкільних майстернях сприяло зменшенню його ціни та дало змогу залучити до занять лижним спортом спочатку молодших школярів, а потім і старші верстви населення.

Ключові слова: Волинь, Кременецький ліцей, міжвоєнний період, фізична культура і спорт.

Levandovska L. Yu.,
Dovgan O. M.,
Banakh V. I.

THE SIGNIFICANCE OF KREMENETS LYCEUM IN PHYSICAL CULTURE AND SPORTS DEVELOPMENT IN VOLYN IN INTERWAR PERIOD

A special role in the development of a new educational system in West Volyn was given to the Kremenets Lyceum, in which physical education occupied an important place in upbringing process. The Lyceum created a clear system of physical education. Interclass collectives with the same level of physical development were formed, which allowed to differentiate approach to the process of physical training. The division of pupils into such groups created close contact with physical education teachers. The Lyceum created the team, whose pupils participated in various

competitions, and in 1936, interschool sports club, which had its statute and leadership. Lyceum teams took part in competitions not only in Kremenets, but also in other towns. Jan Targonsky, Galina Falkovska and Julian Kozlovsky made a significant contribution into the development of physical culture and sports in Kremenets and Kremenets Lyceum. Professor Yulian Kozlovsky became a great popularizer of sports not only in the lyceum, but also among the town residents. He also participated in competitions, in the organization and judging of competitions of various levels in many sports. At his initiative, thanks to the organization of annual competitions, which took place alternately in Rydzyn and Kremenets educational institutions, there was a rapprochement of student youth. On December 29, 1931, the Section of State Defense and Physical Education of the Association of Public Organizations was established in Kremenets, the tasks of which were to unite the joint efforts of the organizations. Thanks to the enthusiasm of schoolchildren, the ski movement gained popularity and went into the extracurricular sphere. The production of ski equipment on machines in school workshops helped to reduce its price and made it possible to involve first-graders and then older sections of the population in skiing.

Key words: Volyn, Kremenets Lyceum, interwar period, physical culture and sports.

Кінець XIX – початок XX століття характеризувався активним відродженням фізичного виховання та збільшенням інтересу населення до занять гімнастикою та спортом, у тому числі й на Волині. Прагнення молоді до занять спортом не минули й Кременеччину. Важливе місце в структурі польських середніх навчальних закладів Волині займав у міжвоєнний період, у першу чергу, Кременецький ліцей, який відновив свою діяльність 27 травня 1920 року за наказом Ю. Пілсудського. У розбудові нової системи освіти розвитку фізичного виховання та спорту на західноволинських землях цьому навчальному закладу відведено особливу роль. Тому пошук, аналіз та висвітлення нових архівних і літературно-наукових фактів із проблем становлення фізичного виховання та спорту на Волині є актуальним.

Аналіз літературних джерел показав, що існує значна кількість праць, присвячених розвитку фізичної культури та спорту на волинських землях, проте ця інформація не повністю систематизована і мало висвітлює міжвоєнний період на початку XX століття на Кременеччині.

Аспекти особливостей функціонування фізичного виховання та спорту в регіоні були висвітлені у працях: С. Грудняка, А. Войнаровського, М. Прищепи, В. Данілічової. Система фізичного виховання займала достойне місце у вихованні людини нового типу, тож Кременецький ліцей став одним із найзначніших виховних осередків на Волині [2]. Створення хорошої матеріально-спортивної бази сприяло розвитку багатьох видів спорту, а саме: легкої атлетики, спортивних ігор, ковзанярського та лижного спорту, хокею, тенісу, стрільби, тощо. Зацікавленість різними видами спорту серед учнів і викладачів була великою [2].

Метою дослідження було вивчити внесок Кременецького ліцею у розвиток фізичної культури та спорту на Волині у міжвоєнний період. Завдання: визначити особливості організації фізичного виховання в Кременецькому ліцеї та внесок працівників ліцею у розвиток фізичної культури і спорту.

У Кременецькому ліцеї було створено чітку систему фізичного виховання. Впровадження дальтонської системи навчання створило нові можливості в організації фізичного виховання. У Кременецькому ліцеї створювалися класи для

обдарованих дітей, а в галузі фізичного виховання – міжкласові колективи. Оскільки в одному класі займалися діти з неоднаковим рівнем фізичного розвитку, то сподіватися на поступальний рух фізичного розвитку учнів цього класу було марно. Якщо підвищені вимоги з фізичного виховання для фізично слабших дітей були непомірні, то для сильніших учнів ці вимоги були надто низькими. Тому й постало питання створення міжкласових колективів дітей з приблизно однаковим рівнем фізичного розвитку. Поділ школярів на такі групи сприяв налагодженню контакту між учителями фізичної культури. Кожного року 2-3 травня проводилося традиційне ліцейне свято, у програмі якого обов'язково були спортивні змагання з легкої атлетики, спортивних ігор та ін.

29 грудня 1931 року в Кременці була створена Секція Оборони Держави і Фізичного виховання Об'єднання Громадських Організацій. Її завданнями були згуртування загальних зусиль організацій, а також безпосередня діяльність у фізичному вихованні і спорті та громадській обороні держави.

Велике значення в житті Кременецького ліцею мала співпраця у цій галузі з гімназією ім. Сулковських в Ридзині, яка була ініційована у 1932 році директором Тадеушом Лопушанським, вчителями Оскаром Завроцьким (Ридзина) та професором Юліаном Козловським (Кременець). Метою її було зближення молоді двох закладів, піднесення рівня фізичної культури та спорту, виховання шляхетної поведінки на змаганнях та, власне, й організація самих щорічних змагань, які відбувалися поперемінно в Ридзині та Кременці. Під час проведення таких змагань команди складались із 15 учасників. Проте в цих змаганнях могли брати участь лише ті учні, які задовільно навчались. Змагання були командними і мали велике виховне значення. Для запобігання спеціалізації з будь-якого виду спорту, обов'язковою умовою змагань було те, що кожен учасник мав володіти Державною спортивною відзнакою (Państwowa Odznaka Sportowa) [8]. У програму змагань входили: легкоатлетичне триборство, п'ятиборство, естафетний біг, спортивні ігри, такі як: волейбол, баскетбол, ручний м'яч, теніс, з військової підготовки (стрільба з малокаліберної та військової зброї). Всього таких зустрічей відбулося шість. Хоча команда з Ридзини завжди перемагала за командним заліком, проте з окремих видів спорту учасники з Кременця були сильнішими [5].

У 1936 році був створений Міжшкільний спортивний клуб Кременецького ліцею. Його метою було об'єднання ліцейної молоді та використання всіх цінностей, які може дати фізичне виховання і спорт. Клуб мав свій статут і керівництво. Опікуном клубу був обраний професор Юліан Козловський. На честь відкриття Міжшкільного спортивного клубу були проведені спортивні змагання, в яких брали участь всі школи Кременецького ліцею [7]. Ліцейні команди брали участь у змаганнях не тільки в Кременці, але й на виїзді.

На посадах учителів працювали чудові спеціалісти, знавці своєї справи – Ян Таргонський, Галина Фальковська, Юліан Козловський. Останній був великим популяризатором спорту не тільки в ліцеї, а й серед жителів міста, сам брав участь в організації та суддівстві змагань різного рівня з багатьох видів спорту. У місцевій пресі друкувалися його статті.

Юліан Козловський народився 6 січня 1898 року у Варшаві. У 1905 році виїхав із батьками до Естонії, куди його батько був висланий царською владою за участь у патріотичних організаціях. У 1914 році родина переїхала до Петрограду, де Юліан закінчив польську реальну школу. У 1927 році закінчив Варшавський інститут фізичного виховання, а згодом доповнив своє навчання в Австрії, Швеції

та Фінляндії. З 1927 року по 1939 рік Ю. Козловський був учителем фізичного виховання в Кременецькому Ліцеї [3].

Природні умови Кременця, які склалися історично, ставили його в один ряд із містами з хорошою спортивною базою. Завдяки цим умовам Кременець розвивався як спортивний і культурний осередок Волині.

Лижний рух на Кременеччині розпочався в 1927–1928 рр. завдяки ентузіазму шкільної молоді. Дороговизна лижного спорядження не давала розвиватися цьому виду спорту повною мірою. Перші лижі у Кременці почали виготовлятися на верстатах у шкільних майстернях. Це дало доступ до занять лижами шкільній молоді, яка по праву вважала себе першим пропагандистом цього виду спорту. Рух, започаткований шкільною молоддю, набрав розмаху і вийшов у позашкільну сферу, що дало змогу залучити до занять лижним спортом спочатку молодших школярів, а потім і старші верстви населення. З'являються перші спортивні клуби з лижними секціями та впроваджуються лижні курси, на яких поступово навчали початківців їзди на лижах. Одночасно з цим, у Кременці виникає виробництво лиж місцевими виробниками. В 1929 році виробництво лижного спорядження, що вироблялося на місці, було вдосконалено.

В 1930 році виробленням лиж зайнялась Ліцейна мебельна фабрика у Смізі і Вишнівська ремісничка школа. Вже у 1931 році в Кременці було кілька приватних виробників, які почали випускати непогані лижі за цінами нижчими, ніж на ринку. Одночасно почалося виробництво лижного взуття і кріплення у шкіряних і слюсарних майстернях. У такий спосіб була розв'язана проблема екіпіровки аматорів, а справою рекомендацій і навчання лижників зайнялись громадські інституції [4].

Курси лижників, які були організовані в цей час, підняли рівень лижного спорту на Кременеччині. Розвиток лижного спорту в Кременці здійснювався тільки на місцевому рівні і не мав зв'язку зі спортивними осередками інших міст. Число лижників зростало, але відчувалась нестача інструкторів. Єдиної методики навчання техніки їзди в інструкторів не було, тому важко було перейти на планове навчання.

Нагальною потребою того часу стали спільна злагоджена праця не тільки різних спортивних клубів, а і створення певної системи навчання, організація змагань і прогулянок, підготовка суддів та інструкторів, налагодження зв'язків по всій Волині, а також налагодження співпраці з Польським лижним союзом з метою підняття рівня лижного спорту.

Юліан Козловський взявся за реалізацію цього плану і був організатором різноманітних змагань із лижних гонок і стрибків з трампліну як місцевого, так і міжнародного рівнів. Він наголошував, що у Кременці повинен бути осередок зимових видів спорту таких, як: лижного, санного спорту, бігу на ковзанах та хокею. Також у Кременці обов'язково повинна бути лижна секція, зареєстрована Польським Союзом лижників, яка б займалася розвитком лижного спорту на теренах Кременеччини. Потрібно організувати імпрези і лижні змагання, курси, прогулянки, впроваджувати Державну відзнаку лижника [4].

Одночасно цю роботу взяло на себе Об'єднання Суспільних Організацій (Zjednoczenie Organizacyj Społecznych – ZOS) Кременецького повіту за посередництвом «Секції спортивної». У лютому 1932 року була організована секція лижних курсів для повіту і вже в березні відбулись перші змагання з бігу на лижах на 5 кілометрів. Беручи управління в свої руки, секція почала

співпрацювати зі спортивними колами, клубами і товариствами в складанні календаря лижних імпрез.

Щоб піднести роль лижного спорту, уможливити зустрічі зі спортсменами вищого класу з інших міст, зацікавити ширше коло любителів, було прийнято рішення про побудову лижного трампліна. Завдяки ініціативі професорів Ю. Козловського і А. Бергера та при фінансуванні Повітового комітету фізичного виховання та військової підготовки, завдяки зусиллям громадськості такий трамплін без будь-якої допомоги з боку держави був збудований на землях подарованих ліцеєм, який також надав будівельний матеріал. Запрошена група фахівців обрала для цього найкраще місце і вибрала урочище Гнилого озера (1,5 км від Кременця). Хвиля прийнятих рішень на пленарних зборах «Секції спортивної» була початком побудови стрибкового трампліна. План трампліну виконав професор Целярський. Потужність цього трампліну була спочатку дуже мала – 20 метрів, а надалі збільшилась до 50 метрів. Урочище його відкриття відбулося 15 січня 1933 року. Центральною вулицею пройшов парад лижників під музичний супровід військового оркестру 12-го Полку уланів. Парад приймали віцевоєвода М. Годлевський, представники адміністративної влади, громадських організацій та військових. Церемонія відкриття трампліна на урочищі «Гниле озеро» зібрала близько 3 тисяч чоловік. Після освяти прозвучали промови, відбулося перерізання стрічки віцевоєводою М. Годлевським, урочище підняття прапора. Після урочистого відкриття були проведені перші змагання на цьому трампліні. У змаганнях прийняло участь 4 стрибуни: Лянкош із Закопаного, Тейсейре – чемпіон Львова, Юрковський з Катовіц, Моторков з Кременецького клубу спортивного. Перший стрибок на новозбудованому трампліні виконав відомий лижник, чемпіон Польщі Юзеф Лянкош, який і виграв ці змагання. Протягом наступних років цей вид спорту набув великої популярності [1].

Кременецький ландшафт та красиві краєвиди околиць міста сприяли розвитку лижного туризму на Кременеччині. Спортивними клубами було розроблено зимові туристичні маршрути різної категорії складності як для початківців, так і досвідчених лижників. Траси були позначені знаками різного кольору, відповідно до складності маршруту. Маршрути були прокладені по території Осовиці, Калинівки, території Гнилого Озера до села Жолоби, до Божої гори з поворотом до Кременця. Кілька маршрутів було прокладено по території Сичівки до сіл: Чугалі, Веселівка, Білокриниця, Угорськ, Лішня, Стіжок із поверненням до Кременця.

Маршрути для початківців були прокладені по більш рівнинній місцевості, а для тих, хто володів лижами вправно, були і спуски, і круті повороти. Крім цього, були прокладені більш складні маршрути для змагань із лижних гонок.

Необхідно зауважити, що туристи дали свої назви деяким місцевостям (Кавалерський та Чортів спуски, Гарний краєвид та ін.). Разом із розвитком лижного туризму вдосконалювалась і лижна техніка. При спортивних клубах були організовані курси навчання їзди на лижах для початківців [3].

За реалізацію плану створення басейну чи місця для купання, що не були доведені до логічного завершення в минулих роках, взявся Ю. Козловський. Питання було знов піднято Об'єднанням громадських організацій і стало однією із найважливіших справ. У результаті спільних зусиль 14 червня 1933 року відбулося відкриття і освячення басейну, який був збудований на території Бережці-Сапанів на річці Іква в Млинівцях. При його будівництві було враховано

всі необхідні вимоги.

Крім урочистостей, на відкритті басейну Ю. Козловський організував змагання з плавання в таких видах: 50 м для чоловіків і жінок класичним стилем, 100 м для чоловіків вільним стилем і змагання зі стрибків із вежі.

Значення басейну для Кременця було дуже великим, не тільки з погляду розвитку плавального спорту, але й з погляду пожвавлення культурного життя міста [6]. Окрім змагань, організованих Об'єднанням громадських організацій, Ю. Козловський керував проведенням змагань, які проводила Морська Ліга, що була організована в Кременці. У програму змагань було включено: плавання, перегони на байдарках, пірнання, стрибки з вежі і трамплінів у воду, поєдинки байдарок, вибір короля і королеви Ікви, разом з їх коронацією, танці при освітленні прожекторів, ілюмінація [7].

Будучи великим любителем і популяризатором мотоспорту Ю. Козловський у змаганнях, які організувала Секція мотоциклістів Об'єднання громадських організацій у Кременці 16 жовтня 1937 року, виграв на мотоциклі «Norton» гонку на 30 км. 23 жовтня 1937 р. у Кременці відбулися змагання з фігурної їзди на мотоциклах, де він посів II місце [4].

Із відновленням діяльності Кременецького ліцею розпочинається активний розвиток фізичної культури та спорту на Кременеччині. Значний внесок у розвиток фізичного виховання та спорту на Кременеччині та в Кременецькому ліцеї, зокрема, зробили професори Юліан Козловський, Олександр Бергер, викладачі Ян Таргонський і Галина Фальковська, які були організаторами та членами різноманітних організацій, клубів і секцій. Процес фізичного виховання та фізичної підготовки здійснювався диференційовано залежно від фізичної підготовленості учнів. Працівники Кременецького ліцею активно брали участь в організації і проведенні різноманітних змагань та імпрез, побудові лижного трампліна, басейну, створенні Міжшкільного спортивного клубу Кременецького ліцею, спортивного клубу Кременецького ліцею, збірної команди ліцею.

ЛІТЕРАТУРА

1. Berger A. Otwarcie skoczni narciarskiej w Krzemieńcu. *Miesięcznik Społeczny Życie Krzemienieckie*, Liceum Krzemienieckie, Wydział Powiatowy w Krzemieńcu, Zjednoczenie Organizacyj Społecznych Powiatu Krzemienieckiego, drukarnia W. Cwika. 1933. № 1. S. 39–40.

2. Czarnocki S. Znaczenie Liceum Krzemienieckiego dla Wołynia. Artykuły I Premowienia: 1932–1939. Londyn : 1986. S. 115–125

3. Czarnocki S., Mączak F., Berger A., Kozłowski J Przewodnik narciarza po Krzemieńcu i okolicach. Praca zbiorowa. Zjednoczenie Organizacyj Społecznych Powiatu Krzemienieckiego, drukarnia W. Cwika. Krzemieniec, 1935. 34 s.

4. Kozłowski J. Narciarstwo i jego rozwój w Krzemieńcu. *Miesięcznik Społeczny Życie Krzemienieckie*. Liceum Krzemienieckie, Wydział Powiatowy w Krzemieńcu, Zjednoczenie Organizacyj Społecznych Powiatu Krzemienieckiego, drukarnia W. Cwika, 1932. № 1. S. 24–25.

5. Liceum Krzemieniecki w dobie obecnej 1920–1935. Opracowanie zbiorowe. Krzemieniec. maj 1935 r. 32 s. (далі LK w dobie obecnej 1920–1935).

6. R. Otwarcie pływalni. *Miesięcznik Społeczny Życie Krzemienieckie*. Liceum Krzemienieckie, Wydział Powiatowy w Krzemieńcu, Zjednoczenie Organizacyj Społecznych Powiatu Krzemienieckiego, drukarnia W. Cwika, 1933. № 6. 269 s.

7. Stachurski Ryszard. Otwarcie Międzyszkolnego Klubu Sportowego Liceum Krzemienieckiego w dn. 2-go i 3-go maja w Krzemieńcu. Stachurski Ryszard. *Miesięcznik Społeczny Życie Krzemienieckie*, Liceum Krzemienieckie, Wydział Powiatowy w Krzemieńcu, Zjednoczenie Organizacyj Społecznych Powiatu Krzemienieckiego, drukarnia W. Cwika, 1936. № 5. 210 s.

8. Zawody międzyszkolne Rydzyna-Krzemieniec. S. *Miesięcznik Społeczny Życie Krzemienieckie*. Liceum Krzemienieckie, Wydział Powiatowy w Krzemieńcu, Zjednoczenie Organizacyj Społecznych Powiatu Krzemienieckiego, drukarnia W. Cwika 1933. № 5. S. 217–218.

REFERENCES

1. Berger A. (1933). Otwarcie skoczni narciarskiej w Krzemieńcu. *Miesięcznik Społeczny Życie Krzemienieckie*, Liceum Krzemienieckie, Wydział Powiatowy w Krzemieńcu, Zjednoczenie Organizacyj Społecznych Powiatu Krzemienieckiego, drukarnia W. Cwika. № 1. S. 39–40. [in in Polish].

2. Czarnocki S. (1986). Znaczenie Liceum Krzemienieckiego dla Wołyńa. *Artykuły I Premowienia: 1932–1939*. Londyn. S. 115–125. [in in Polish].

3. Czarnocki S., Mączak F., Berger A., Kozłowski J. (1935). Przewodnik narciarza po Krzemieńcu i okolicach. *Praca zbiorowa. Zjednoczenie Organizacyj Społecznych Powiatu Krzemienieckiego*, drukarnia W. Cwika. Krzemieniec. 34 s. [in in Polish].

4. Kozłowski J. (1932). Narciarstwo i jego rozwój w Krzemieńcu. *Miesięcznik Społeczny Życie Krzemienieckie*. Liceum Krzemienieckie, Wydział Powiatowy w Krzemieńcu, Zjednoczenie Organizacyj Społecznych Powiatu Krzemienieckiego, drukarnia W. Cwika, № 1. S. 24–25. [in in Polish].

5. Liceum Krzemieniecki w dobie obecnej 1920–1935. *Opracowanie zbiorowe. Krzemieniec. maj 1935 r.* 32 s. (далі LK w dobie obecnej 1920–1935). [in in Polish].

6. R. Otwarcie pływalni. *Miesięcznik Społeczny Życie Krzemienieckie*. Liceum Krzemienieckie, Wydział Powiatowy w Krzemieńcu, Zjednoczenie Organizacyj Społecznych Powiatu Krzemienieckiego, drukarnia W. Cwika, 1933. № 6. 269 s. [in in Polish].

7. Stachurski Ryszard. (1936). Otwarcie Międzyszkolnego Klubu Sportowego Liceum Krzemienieckiego w dn. 2-go i 3-go maja w Krzemieńcu. Stachurski Ryszard. *Miesięcznik Społeczny Życie Krzemienieckie*, Liceum Krzemienieckie, Wydział Powiatowy w Krzemieńcu, Zjednoczenie Organizacyj Społecznych Powiatu Krzemienieckiego, drukarnia W. Cwika, № 5. 210 s. [in in Polish].

8. Zawody międzyszkolne Rydzyna-Krzemieniec. (1933). S. *Miesięcznik Społeczny Życie Krzemienieckie*. Liceum Krzemienieckie, Wydział Powiatowy w Krzemieńcu, Zjednoczenie Organizacyj Społecznych Powiatu Krzemienieckiego, drukarnia W. Cwika. № 5. S. 217–218. [in in Polish].

volodyabanakh@gmail.com

Рецензент: д. пед. н., доцент Безносюк О. О.

ПОСТАТЬ ЄЖИ ГАШЕ КРІЗЬ ПРИЗМУ ПЕРІОДИЧНИХ ВИДАНЬ 20–30-Х РОКІВ ХХ СТ.

У статті на основі аналізу публікацій періодичних видань 20–30-х років ХХ ст. охарактеризовано постать та музично-творчу діяльність Єжи Гаше, одного із найактивніших діячів культурного життя Кременеччини даного періоду.

Досліджено педагогічну діяльність Єжи Гаше, який упродовж 20 років працював учителем музики, керівником симфонічного оркестру та хору Кременецького ліцею міжвоєнного періоду. Розглянуто географію концертних виступів і репертуар музичних колективів навчального закладу.

Встановлено, що перебування на посаді керівника відділення Львівського музичного інституту, що функціонував при Кременецькому ліцеї, та викладача Музичного канікулярного осередку (Muzyczne ognisko wakacyjne) сприяли поглибленню музичної освіти на Кременеччині. Публікації у періодичних виданнях 20–30-х років ХХ ст. розкривають значення музичних аудиторій, які відбувалися з ініціативи Єжи Гаше, у поглибленні музичної культури й художньо-естетичного виховання учнів Кременецького ліцею.

На основі публікації у часописі «Życie Liceum Krzemienieckiego» визначено роль Єжи Гаше як організатора та керівника Волинського симфонічного оркестру, простежено репертуар і концертні виступи колективу. З'ясовано, що участь митця у громадських і культурно-освітніх заходах є свідченням його активної позиції у музично-освітньому житті краю.

Ключові слова: Кременецький ліцей, Єжи Гаше, Волинський симфонічний оркестр, педагогічна та концертна діяльність.

Lehkun O. H.

BECOME A JERZY GACHE THROUGH THE PERIODICALS IN THE 20-30TH YEARS OF THE XX CENTURY

The article is based on the analysis of publications of periodicals in the 20-30th of the XX century the character and musical and creative activity of Jerzy Gache, one of the most active figures in the cultural life of Kremenets' region of this period is characterized.

The pedagogical activity of Jerzy Gache, who for 20 years worked as a music teacher, leader of the symphony orchestra and choir of the Kremenets' Lyceum of the interwar period, was investigated. The geography of the concert performances and the repertoire of the musical groups of the educational institution is considered.

It was found that being a head of the department of the Lviv Music Institute, which operated at the Kremenets' Lyceum, and a teacher of the Musyczne ognisko wakacyjne, contributed to the deepening of music education in Kremenets' region. Publications in periodicals of the 20-30s of the XX century. reveal the importance of musical auditions that took place on the initiative of Jerzy Gache, in deepening the musical culture and artistic and aesthetic education of the students of the Kremenets' Lyceum.

Based on the publication in «Życie Liceum Krzemienieckiego», the role of Jerzy Gache as the organizer and leader of the Volyn Symphony Orchestra was determined, the repertoire and concert performances of the collective were traced. It has been found out that the artist's participation in public and cultural and educational events is evidence of his active position in the music and educational life of the region.

Key words: Kremenets' Lyceum, Jerzy Gache, Volyn Symphony Orchestra, pedagogical and concert activities.

Актуальним завданням сучасного музикознавства та культурології є дослідження процесів розвитку регіональної музичної культури як невід'ємної складової частини загальнонаціонального мистецтва. Важливою складовою досліджень музичної регіоніки є відродження та переосмислення забутих сторінок мистецького життя краю, зокрема повернення із забуття імен митців, які в різні часи долучилися до розвитку культурного життя Кременеччини.

У 20–30-ті роки ХХ століття Кременець, який входив до складу Другої Речі Посполитої, був одним із визначальних центрів освіти й культури: тут вирувало активне театральне життя, проходили гастролі відомих польських музикантів, організовувалися постійні художні виставки, відбувалися конкурси просвітянських хорів.

Кременецький ліцей, який мав розгалужену систему навчальних, культурних і наукових центрів, став своєрідним осередком освіти і культури всієї Волині. Це був освітній комплекс, у структуру якого входили гімназія імені Т. Чацького, вчительська семінарія, сільськогосподарська школа у с. Білокриниця, середня торгівельна школа, педагогічне училище, народні університети та ряд інших установ.

За час існування ліцею викладачами музики і співів працювали Т. Кротофіла, М. Мрочковська, М. Левицька, Є. Гаше, Г. Левицький, М. Осько, Еміл Крха, Ельжбета Крха, І. Гіпський, які відіграли значну роль у культурно-мистецьких та освітніх процесах Кременеччини.

Феномен життя талановитого музиканта, педагога, композитора, культурно-громадського діяча Єжи Гаше є своєрідним прикладом культурно-історичного контексту Кременеччини міжвоєнного періоду. Творчість митця, незважаючи на значущість у музичному житті регіону, ще не отримала ґрунтовного аналізу. Діяльність Є. Гаше як керівника Волинського симфонічного оркестру окреслює у своєму дослідженні С. Коляденко [1, с. 197–201], лаконічні біографічні відомості подає Я. Гаше [16], С. Ольшевська-Байера згадує музиканта як керівника оркестру Музичного канікулярного осередку [2, с. 142–150].

Тому метою та завданнями статті є аналіз різносторонньої діяльності Єжи Гаше як педагога, диригента, організатора концертів-лекцій, активного дописувача тогочасної преси, й залучення до наукового обігу його публікацій у польській періодиці, які відображають музичне життя 20–30-х років ХХ ст. на Кременеччині.

Єжи Гаше народився 13 липня 1889 року в місті Діжон (Франція). Навчався у Паризькій музичній школі по класу скрипки у викладачів С. Сухого та Шевчика. У 1921 р. закінчив Віденську консерваторію по класу композиції. У цьому ж році розпочинає свою педагогічну діяльність у Львівському музичному інституті та одночасно обіймає посаду керівника навчального закладу.

З 1923 р. музикант майже на 20 років пов'язує своє життя із Кременцем: працював учителем музики й керівником симфонічного оркестру та хору

Кременецького ліцею, викладав гру на скрипці у Музичному канікулярному осередку (Muzyczne ognisko wakacyjne), який забезпечував підвищення кваліфікації вчителів музики, проводив для учнів музичні аудиторії (концерт-лекції), організував Волинський симфонічний оркестр, брав активну участь у концертному житті міста.

Упродовж 1940–1941 рр. працював у Кременецькій музичній школі викладачем по класу скрипки. З 1944 р. Єжи Гаше живе у Любліні та працює у Міністерстві культури та мистецтв, а згодом у державному музичному інституті. У 1946 р. він переїжджає у м. Битом, де викладає у консерваторії, державній музичній школі, одночасно обіймає посаду голови спілки музикантів та є активним дописувачем краківського часопису «Ruch Muzyczny». У зв'язку із проектом створенням Вармінсько-Мазурського ліцею ім. Тадеуша Чацького переїздить у Щитно, де викладає у державній музичній школі. Оскільки план зі створення ліцею не був реалізований, Єжи Гаше переходить на викладацьку роботу у Варшавську музичну школу, згодом повертається у Битом, де до виходу на пенсію працює у музичній школі. Помер Єжи Гаше 17 жовтня 1970 р. у м. Битом та похований на місцевому кладовищі Mater Dolorosa.

Кременецький період життя митця виявився найплідотворнішим. Єжи Гаше працює у ліцеї на посаді вчителя співів і керівника музичних колективів. Враховуючи те, що предмет музика і співи входив до необов'язкових, проблема поглиблення музичних знань і художньо-естетичного виховання вирішувалася значною мірою саме завдяки аудиторіям й участі учнів у симфонічному, духовому оркестрах і хоровому колективі, якими керував Гаше.

На сторінках методичного видання «Muzyka w szkole», який щомісяця виходив у м. Катовіце за редакцією К. Главічки, Гаше зосереджує увагу на необхідності розвитку музичної культури серед учнівської молоді та ділиться власним досвідом проведення аудиторій у Кременецькому ліцеї. Педагог був переконаний, що спів у поєднанні з грамотно проведеними аудиторіями привчать учнів слухати музику, вироблять зацікавлення до кращих зразків світової класики, сприятимуть художньо-естетичному вихованню школярів.

До проведення аудиторій висувалися певні вимоги, зокрема вони мали проводитися на високому, якісному рівні, відбуватися згідно з планом і відповідати віковим особливостям дітей. Особлива увага зверталася на вступне слово, яке мало викликати зацікавленість аудиторії. План аудиторій складався до початку шкільного року і вносився до загального виховного плану. Форма їх проведення залежала від кількох моментів. Передусім, вона повинна відповідати віковій слухачів, зокрема враховувати те, що у дітей молодших класів переважають елементи фантазії, а у більш зрілої молоді був уже вищий щабель інтелектуального розвитку та мислення. Вступне слово потрібно подати так, аби змістом і формою пробудити зацікавлення та увагу слухача і створити відповідне підґрунтя до слухання музики. Тривалість аудиторій не повинна перевищувати півтори години, а для кращого висвітлення змісту заняття рекомендувалося використовувати допоміжні засоби: ілюстрації, портрети композиторів, таблиці, тощо.

Особливу увагу Є. Гаше звертав на особу педагога-організатора, адже в школах проведення аудиторій повністю залежало від учителя, який поєднував функції керівника, музичного організатора й виконавця. Для їх реалізації педагог повинен ґрунтовно знати свій предмет, щоби найважливіші питання і відомості в

галузі теорії (гармонія, контрапункт), естетики, музичних форм, історії музики змістовно та раціонально донести до молоді [5, s. 151–154].

Є. Гаще рекомендував розпочинати лекції-концерти з найпростіших форм, до яких належить одно- та двочастинна форма пісні (унісонна, хорова на 2, 3, 4 голоси та з акомпанементом фортепіано). Він стверджував, що народні пісні й танці потрібно використовувати у програмах аудиторій для того, аби діти «пізнали свій край і з глибокою повагою відносилися до пам'яток народного мистецтва» [13, s. 153]. Разом із тим, важливо ознайомити молодь з народною творчістю інших регіонів країни. Наступний етап – вивчення тричастинної форми на прикладі польських танців, народних й авторських пісень і проведення історичних аудиторій, як кінцевого етапу отримання музичної освіти й поглиблення культури.

Гаще зазначав, що аудиторії у наукових закладах ліцею відбувалися щосуботи: для молодших учнів проводилися лекції слухання музики, а для старших – аудиторії про форми й музичні стилі. Кожну зустріч, яка тривала годину, Є. Гаще розпочинав 10–15-хвилинною розповіддю. Твори ілюстрували висококваліфіковані музиканти, які працювали у ліцеї: фортепіано – М. Мрочковська (учениця проф. Марка), скрипка – Є. Гаще, віолончель – інструктор ліцейного оркестру Г. Левицький. Неодноразово в аудиторіях брали участь фортепіанне тріо (фортепіано – М. Мрочковська, скрипка – Є. Гаще, віолончель – А. Зац), мішаний і чоловічий хори, симфонічний оркестр (кер. Є. Гаще) [12, s. 151].

Упродовж 1927–1934 рр. у Кременецькому ліцеї відбулося 78 музичних аудиторій [15, s. 34]. Аудиторії, обіймаючи різноманітну тематику, відігравали важливу роль у музичній освіті молодого покоління, розширювали духовний світ дітей, прищеплювали любов до музики, вчили розуміти її.

Є. Гаще проявив себе як висококваліфікований керівник музичних колективів ліцею. Завдяки Є. Гаще учнівські музичні колективи неодноразово брали участь у концертах, як у Кременецькому ліцеї [10, s. 222–223], так і виїжджали з виступами у села Кременецького повіту. Так, у 1932 р. з метою популяризації музичної культури відбулася поїздка учнів 5 курсу вчительської семінарії до Шумська. В концерті брав участь хор, який виконав твори Нововейського, Карловича, І. Галла [17, s. 408].

Із публікації І. Гіпського в журналі «Музыка Polska», який виходив у Варшаві за редакцією видатних музикантів Б. Рутковського, К. Сікорського, Ю. Пуліковського та А. Хибінського, у рубриці «З музичного руху в Польщі» черпаємо відомості про музичне життя у Кременецькому ліцею. Автор допису зазначає, що навчальний заклад надавав велику роль різнобічному розвитку своїх вихованців, у тому числі й музичному. Так, 26 квітня 1936 р. стараннями учнів ліцею відбувся концерт струнного ансамблю, духового та симфонічного оркестрів під керівництвом Є. Гаще. У програмі прозвучали *Andante* з симфонії «З ударами бубна» Й. Гайдна, «Угорський танець» № 2 Й. Брамса, «Вальс» з опери Ш. Гуно «Фауст», струнний колектив виконав «Аріозо» та «Менует» Г. Генделя. Автор статті дає високу оцінку майстерного виконання даних творів [10, s. 222–223].

Визначною подією у 1926 р. стала прем'єра кантати С. Монюшка «Відьма», написана на основі другої частини драматичної поеми А. Міцкевича «Дзяди», яку виконали симфонічний оркестр і мішаний хор (понад 60 чоловік) Кременецького ліцею під орудою Гаще [16, s. 24].

Як керівник ліцейного оркестру, Гаше дбав про збагачення матеріальної бази, поповнення нотної бібліотеки творами для симфонічного оркестру, про що свідчить переписка зі Львівським магазином «Муза» про купівлю струн до інструментів[3] та замовлення нот у Варшавській книгарні Gebethner i Wolff [4].

Єжи Гаше призначається на посаду керівника. Обдарована молодь отримала можливість навчатись вокально-хоровому й виконавському мистецтву (фортепіано, скрипка, віолончель) у досвідчених педагогів. Викладачами працювали Шмарова (фортепіано), С. Бончковська (вокал), М. Мрочковська (фортепіано), а також М. Бауер та С. Барбаг, які доїжджали зі Львова [14, s. 8].

З ініціативи Є. Гаше у 1930 р. у Кременці організовано Волинський симфонічний оркестр, який нараховував 40 осіб. Його учасниками були члени військового оркестру 12 полку уланів з Білокриниці, що поблизу Кременця, учні ліцею, місцеві музиканти [10, s. 9–10]. Завдяки таланту керівника колектив невдовзі вже виступав у концертах, які регулярно проходили в місті за участю видатних польських солістів. С. Шейбель на сторінках часопису «*Życie Liceum Krzemienieckiego*» інформує про вечір, який був присвячений творчості В. Моцарта та Ф. Шопена. У виконанні оркестру прозвучала увертюра до опери В. Моцарта «Весілля Фігаро», а також фортепіанний концерт d-moll (соліст Б. Кон – учасник Міжнародного конкурсу ім. Шопена та Міжнародного конкурсу у Відні) [11, s. 9].

Репертуар оркестру складала твори класичної, романтичної й сучасної музики, зокрема увертюра Л. Бетховена «Егмонт», симфонічний триптих Є. Гаше «Епітафія», «Могила» й «Героїка», а також концерти для скрипки з оркестром Л. Бетховена D-dur (соліст М. Бауер), Г. Венявського d-moll (соліст В. Коханський), інші.

Окрім педагогічної діяльності, Є. Гаше систематично виступав з просвітницькими матеріалами на музичні теми на сторінках тогочасних періодичних видань [8, s. 5–8]. Зокрема, у публікації «*Wychowawcza rola kultury muzycznej w społeczeństwie*», надрукованій «*Życie Liceum Krzemienieckiego*», Гаше аналізує погляди К. Шимановського щодо організації музично-просвітницької роботи серед широких верств населення та наголошує на значущості залучення до концертних залів дорослих. Гаше зазначав, що музика – це стихійна сила, яка легко проникає в найглибші верстви населення, задовольняє естетичний голод народних мас у найширшій мірі, що є найбільш примітним і відбувається це незалежно від його важливості та значних естетичних цінностей [8, s. 25–31].

У літописі гастрольного життя Волині 20 – 30-х років ХХ століття знаходимо чимало відгуків про виступи артистів Львівського оперного театру, Волинського українського театру під керівництвом М. Певного, хору Д. Котка. Є. Гаше у статті «*Koncerty Ukraińskiego Chóru Dm. Kotki w Krzemieńcu*» високо оцінює талант диригента, який володіє надзвичайним чуттям краси творів і дуже оригінальними та цікавими способами їх інтерпретації [7, s. 409–410]. Досконалий підбір голосів, старанно опрацьований репертуар, високий артистичний рівень виконання творів, надзвичайна і оригінальна інтерпретація творів створювали потужне враження на публіку. Після розпаду колективу Котко завітав на Волинь у 1937 р. з новим складом хористів, проте їхні виступи не мали такого успіху, як у попередні роки.

До визначних подій гастрольного життя Волині 1932 р. необхідно віднести концерти лауреата конкурсу імені Ф. Шопена Б. Кона, який проходив у рамках відзначення днів Шопена. Урочисто пройшли Шопенівські дні у Кременці. На шпальтах журналу «*Życie Krzemienieckie*» розміщена інформація Гаше про життєвий і творчий шлях Ф. Шопена. Програма святкування, яке відбувалося 16 жовтня 1932 р.,

включала службу Божу в ліцейному костюлі, продаж значків і жетонів із зображенням Ф. Шопена та концерт піаніста Б. Кона. Програма його виступу була складена виключно із творів Ф. Шопена. Є. Гахе зазначив, що майстерна гра артиста передала темперамент і глибокі почуття композитора [6, s. 39–40].

Отже, вивчені опубліковані й архівні матеріали дають нам змогу говорити про Єжи Гахе, як непересічну особистість. У його діяльності поєднані талант педагога, диригента, музикознавця, популяризатора музичної культури на Волині. Музично-критична та публіцистична спадщина Є. Гахе стала вагомим інформаційним і науковим джерелом для сучасних дослідників регіональних культуротворчих процесів, відіграла важливу роль у розкритті різноманітних граней і особливостей музичної культури Кременеччини 20–30-х рр. ХХ ст.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коляденко С. Діяльність Кременецького ліцею (1921–1939) як комплексу навчально-виховних закладів / *Кременецький ліцей у контексті розвитку освіти, науки та культури на Волині в першій третині ХХ ст.* : [зб. наук. праць / наук. ред. А. Багнюк, Н. Савелюк]. Тернопіль : Терно-граф, 2009. С. 197–201.

2. Olszewska-Bajera Z. Muzyczne ognisko wakacyjne w Krzemieńcu (1928–1939) w relacjach i wspomnieniach uczestników. *Кременецький ліцей у контексті розвитку освіти, науки та культури на Волині в першій третині ХХ ст.* : [зб. наук. праць / наук. ред. А. Багнюк, Н. Савелюк]. Тернопіль : Терно-граф, 2009. С. 142–150.

3. Переписка с книжными издательствами и организациями по приобретению учебников и музыкальных инструментов для семинарии / ДАТО, ф. 226, оп.1, спр. 936, арк. 3.

4. Переписка семинарии с книжным издательством и фирмами о доставке бумаги, учебников и музыкальных инструментов // ДАТО, ф. 226 (Кременецкая учительская семинария), оп.1, спр. 585, арк. 7; арк. 12.

5. Gache J. Audycje muzyczne. *Muzyka w szkole*. 1930. № 8–9. S. 151–154.

6. Gache J. Dnie Chopinowskie. *Życie Krzemienieckie*. 1932. № 8–9. Rok I. S. 39–40.

7. Gache J. Koncerty Ukraińskiego Chóru Dm. Kotki w Krzemieńcu. *Życie Krzemienieckie*. 1936. Rok V. № 10. S. 409–410.

8. Gache J. Problem podniesienia kultury muzycznej. *Życie Liceum Krzemienieckiego*. 1931. № 5. S. 5–8.

9. Gache J. Wychowawcza rola kultury muzycznej w społeczeństwie. *Życie Liceum Krzemienieckiego*. 1931–1932. № 10–11. S. 25–31.

10. Gipski J. Z ruchu muzycznego w Polsce. *Krzemieniec. Muzyka Polska*. 1936. Rocznik III. Zesz. III (XI). S. 222–223.

11. Ibidem, s. 9.

12. Ibidem, s. 153.

13. Ibidem, s. 151.

14. Instytut Muzyczny w Krzemieńcu. *Przegląd Wołyński*. 928. № 7. S. 8.

15. *Liceum Krzemienieckie w dobie obecnej. 1920–1935*. Krzemieniec : W. Cwik, 1935. S. 34.

16. Jacek de Gache' Jerzy Roman de Gache'. *Życie Krzemienieckie*. 1995. Rok V. № 9. S. 24.

17. Siemaszko J. Wieczór artystyczny młodzieży licealnej w Szumsku (wrażenia uczestnika). *Życie Krzemienieckie*. 1935. № 9. S. 408.

18. Sh. S. Koncerty orkiestry Wołyńskiej. *Życie Liceum Krzemienieckiego*. 1931. № 2. S. 9–10.

REFERENCES

1. Koliadenko S. (2009). Diiálnist Kremenetskoho litseiu (1921–1939) yak kompleksu navchalno-vykhovnykh zakladiv. *Kremenetskyi litsei u konteksti rozvytku osvity, nauky ta kultury na Volyni v pershii tretyni KhKh st.* : [zb. nauk. prats : nauk. red. A. Bahniuk, N. Saveliuk]. Ternopil : Terno-hraf. S. 197–201. [in Ukrainian].

2. Olszewska-Bajera Z. (2009). Muzyczne ognisko wakacyjne w Krzemieńcu (1928–1939) w relacjach i wspomnieniach uczestników. *Kremenetskyi litsei u konteksti rozvytku osvity, nauky ta kultury na Volyni v pershii tretyni KhKh st.* : [zb. nauk. prats : nauk. red. A. Bahniuk, N. Saveliuk]. Ternopil : Terno-hraf. S. 142–150. [in Ukrainian].

3. Perepiska s knizhnymi izdatelstvami i organizaciyami po priobreteniyu uchebnikov i muzykalnykh instrumentov dlya seminarii. DATO, f. 226, op.1, spr. 936, ark. 3. [in Ukrainian].

4. Perepiska seminarii s knizhnym izdatelstvom i firmami o dostavke bumagi, uchebnikov i muzykalnykh instrumentov. DATO, f. 226 (Kremeneczkaya uchitelskaya seminariya), op.1, spr. 585, ark. 7; ark. 12. [in Ukrainian].

5. Gache J. (1930). Audycje muzyczne. *Muzyka w szkole*. № 8–9. S. 151–154. [in in Polish].

6. Gache J. (1932). Dnie Chopinowskie. *Życie Krzemienieckie*. № 8–9. Rok I. S. 39–40. [in in Polish].

7. Gache J. (1936). Koncerty Ukraińskiego Chóru Dm. Kotki w Krzemieńcu. *Życie Krzemienieckie*. Rok V. № 10. S. 409–410. [in in Polish].

8. Gache J. (1931). Problem podniesienia kultury muzycznej. *Życie Liceum Krzemienieckiego*. № 5. S. 5–8. [in in Polish].

9. Gache J. Wychowawcza rola kultury muzycznej w społeczeństwie. *Życie Liceum Krzemienieckiego*. 1931–1932. № 10–11. S. 25–31.

10. Gipski J. (1936). Z ruchu muzycznego w Polsce. *Krzemieniec. Muzyka Polska. Rocznik III. Zesz. III (XI)*. S. 222–223. [in in Polish].

11. Ibidem, s. 9.

12. Ibidem, s. 153.

13. Ibidem, s. 151.

14. Instytut Muzyczny w Krzemieńcu. *Przegląd Wołyński*. 928. № 7. S. 8. [in in Polish].

15. *Liceum Krzemienieckie w dobie obecnej. 1920–1935*. Krzemieniec : W. Cwik, 1935. S. 34. [in in Polish].

16. Jacek de Gache' Jerzy Roman de Gache'. (1995). *Życie Krzemienieckie*. Rok V. № 9. S. 24. [in in Polish].

17. Siemaszko J. (1935). Wieczór artystyczny młodzieży licealnej w Szumsku (wrażenia uczestnika). *Życie Krzemienieckie*. № 9. S. 408. [in in Polish].

18. Sh. S. (1931). Koncerty orkiestry Wołyńskiej. *Życie Liceum Krzemienieckiego*. № 2. S. 9–10. [in in Polish].

oksaleh1@ukr.net

Рецензент: д. пед. н., професор Дем'янчук О. О.

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ В УКРАЇНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ - ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ): ДОСВІД ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПЕРІОДИЗАЦІЇ

Стаття присвячена висвітленню питання періодизації підготовки вчителів української мови і літератури у вітчизняному науково-педагогічному дискурсі. Визначено та схарактеризовано провідні підходи сучасних учених щодо розвитку проблеми, представлено авторську періодизацію проблеми дослідження. Зроблено припущення щодо можливості виокремлення у визначеному процесі низки періодів: 1945-1958 рр. - ідейно-засадничий (утвердження концептуальних основ культурної (зокрема мовної та освітньої) політики УРСР та її зміцнення у системі вищої педагогічної освіти); 1959-1991 рр. - організаційно-адміністративний (створення системи вищої педагогічної освіти, яка б відповідала запитам суспільства на підготовку вчителів, зокрема української мови і літератури); 1991-2019 рр. - трансформаційно-модернізаційний (перехід від перебудови пострадянської системи вищої педагогічної освіти до створення сучасної гнучкої системи вищої педагогічної освіти).

Ключові слова: підготовка вчителів, періодизація, вчитель української мови і літератури, історія педагогіки, мовна політика.

Pasichnyk L. V.

TRAINING OF TEACHERS OF UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE IN UKRAINE (SECOND HALF OF XX - BEGINNING OF XXI CENTURY): EXPERIENCE OF HISTORICAL-PEDAGOGICAL PERIODISIS

The article deals with the issue of periodization of the process of teacher training of Ukrainian language and literature in the national scientific and pedagogical discourse. The formation of a modern system of higher pedagogical education takes place in conditions of significant renewal of its conceptual foundations for the national direction, increasing the importance of the Ukrainian language as the state language at all levels of the educational process. The state progress of the Ukrainian language increases the attention to the issue of training teachers of Ukrainian language and literature in view of the latest requirements facing domestic teachers and which need to be correlated with existing pedagogical experience.

The leading approaches of modern scientists to the development of the problem of training teachers of Ukrainian language and literature in higher pedagogical institutions of Ukraine are identified and characterized, the author's periodization of the research problem is presented. The assumption is made about the possibility of isolation in a certain process of a number of periods: 1945-1958 biennium - ideological basis (approval of conceptual bases of cultural (including linguistic and educational) policy of the Union of Soviet Socialist Republics and its strengthening in the system of higher pedagogical education); 1959-1991 - organizational and administrative (creation of a system of higher pedagogical education, which would meet the demands

of the society for the preparation of teachers, in particular Ukrainian language and literature); 1991-2019 – transformation and modernization (transition from the restructuring of the post-Soviet higher education system to the creation of a modern flexible higher education system). Focused on the purpose and content of education of future teachers of Ukrainian language and literature, as this issue had a political context due to the connection with the language policy of the Union of Soviet Socialist Republics towards Ukraine.

Key words: teacher training, periodization, teacher of Ukrainian language and literature, history of pedagogy, language policy.

Формування сучасної системи вищої педагогічної освіти відбувається в умовах значного оновлення її концептуальних засад щодо національного спрямування, посилення ваги української мови як державної на всіх ланках освітнього процесу. Державницький поступ української мови посилює увагу до питання підготовки вчителів української мови і літератури з огляду на новітні вимоги, що постали перед вітчизняними вчителями та які потребують своєї кореляції з наявним педагогічним досвідом.

Проблема підготовки вчителів української мови і літератури на сьогодні достатньо ґрунтовно представлена напрацюваннями вітчизняних науковців. Узагальнений погляд на наявні в сучасному педагогічному дискурсі дисертації дозволяє констатувати, що переважна більшість наукових досліджень багатоаспектно висвітлює питання професійної підготовки майбутнього вчителя, теорії та методики навчання української мови: формування дискурсивної, комунікативної, граматичної, літературознавчої та інших компетентностей майбутніх учителів (зокрема, української мови і літератури) (В. Бабенко, Л. Базиль, Т. Горохова, О. Кучерява; І. Нагрибельна, К. Павелків, О. Попова, Л. Рукулос, М. Ячменюк); розвиток фахових умінь студентів філологічних спеціальностей у процесі їхньої професійно-педагогічної підготовки (Н. Баранник, О. Душлійчук, О. Захарчук-Дуке, І. Кухарчук, Т. Ліштаба, К. Поселецька, Т. Симоненко); методика навчання української мови та літератури учнів основної та старшої школи (Л. Базиль, І. Варнаvsька, В. Вітюк, І. Гамрецький, Т. Гнаткович, С. Караман, Л. Картасюк, О. Кулик, І. Кучеренко, В. Луценко, М. Марун, І. Нагрибельна, В. Новосьолова, М. Пентиліук, Л. Сугейко тощо).

Утім, історико-педагогічний аспект проблеми висвітлюється у дисертаційних працях (крім тих, що були подані за спеціальністю 13.00.01 загальне педагогіка та історія педагогіки) висвітлюється лише побіжно. Зокрема, деякі історико-педагогічні аспекти підготовки майбутніх учителів української мови та літератури знайшли своє відображення у двох (на здобуття наукового ступеня кандидата та доктора педагогічних наук) дисертаційних працях Л. Базиль: «Становлення шкільної літературної освіти в Україні у 1918-1932 рр.» (13.00.02, Київ, 2004 р.) та «Теоретичні і методичні засади розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури» (13.00.04, Київ, 2016 р.).

Доробок вітчизняних учених щодо історії підготовки вчителів української мови і літератури спрямував нашу роботу на уточнення періодизації відповідно до предмету вивчення.

Ключовою для періодизації історії розвитку педагогічної освіти в Україні є періодизація, запропонована В. Майбородою, який у своїй монографії «Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985 рр.)» (К., 1992 р.)

розглядав розвиток системи вищої педагогічної освіти «як одну із ланок цілісної структури народної освіти», тож аналізував «найістотніші зв'язки між різними компонентами педагогічної освіти: метою, формами, змістом, типами навчальних закладів, контингентом студентів і науково-викладацьким персоналом» [4, с. 7]. Концепція дослідника дала можливість системному представленню головних періодів розвитку педагогічної освіти з опорою на низку визначених критеріїв: 1) об'єктивні закономірності соціально-політичного, економічного і культурного розвитку країни; 2) особливості поступу школи як важливого соціального інституту; 3) специфіка еволюції предмета дослідження [4, с. 8]. Визначена концепція та критерії періодизації у подальшому розвитку вітчизняної історико-педагогічної думки набували конкретизації відповідно до предмету наукового дослідження та завдань, які ставили перед собою науковці.

Задля встановлення періодів розвитку проблеми визначимо наявні періодизації, хронологічно наближені до аналізованого часового проміжку, що вже представлені в сучасному педагогічному дискурсі (В. Майборода, В. Безлюдна, В. Ткаченко, С. Кутова, Л. Прокопів, О. Семенов, А. Федорович). Науковці представляють власне бачення проблеми та окреслюють низку критеріїв, якими послуговувалися у своїй роботі. З огляду на тему нашої публікації ми сконцентрували увагу переважно на меті та змісті освіти майбутніх викладачів української мови і літератури, оскільки це питання мало політичний контекст через зв'язок із мовною (а отже і національною) політикою СРСР щодо України.

Найбільш наближена до нашої роботи за хронологією та предметом дослідження наукова праця В. Безлюдної («Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948–2016 рр.)»). До основи періодизації дослідницею було покладено «соціально-економічні, політичні, історичні події та освітні реформи»; «комплексний критерій якісних змін в теорії і практиці професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов» [1, с. 63]. З огляду на те, що дисертацію В. Безлюдна захищала за двома спеціальностями (13.00.01 – «загальна педагогіка та історія педагогіки» та 13.00.04 – «професійна освіта»), нашу увагу привернула лише перша група чинників. Тож, спираючись на визначені критерії дослідниці виокремила чотири періоди: I-й період (1948–1970 рр.) – *кризово-реформаційний*; II-й період (1971–1990 рр.) – *пошуково-дослідницький*; III-й період (1991–2004 рр.) – *конструктивно-реформаційний*; IV-й період (2005–2016 рр.) – *євроінтеграційний*.

Іншу періодизацію розвитку шкільної мовної освіти в Україні в 1959–2013 рр., відповідно до виокремлених впливових зовнішніх (суспільно-політичні, соціально-економічні, соціокультурні, ідеологічні, етнічні) та внутрішніх (суспільно-політичні, соціально-економічні, соціокультурні, ідеологічні, етнічні) чинників, запропонувала В. Ткаченко: «I період (1959–1990 рр.) – ідеологічно-спрямований: 1 субперіод (1959–1983 рр.) – продуктивно-пошуковий; 2 субперіод (1984–1990 рр.) – реформувально-творчий; II період (1991–2013 рр.) – національно-спрямований: 1 субперіод (1991–2001 рр.) – відновлювально-трансформаційний; 2 субперіод (2002–2013 рр.) – модернізаційно-інтеграційний» [8, с. 4]. Сукупність чинників дозволила науковцю провести детальний аналіз визначеної у дисертації проблеми.

Розв'язуючи питання встановлення особливостей розвитку української мови як навчальної дисципліни в історії середньої школи України в 1945–1991 рр., свою періодизацію створила С. Кутова: I період – утвердження основ радянської

системи мовної освіти (1945–1959 рр.); II період – послаблення ідеологічного догматизму, часткова демократизація навчання української мови в середній школі (1959–1970 рр.); III період – наростання кризових явищ у навчанні української мови в середній школі (1970–1984 рр.); IV період – українська мова як навчальна дисципліна всередній школі вперіод освітніх реформ (1984–1991 рр.) [3, с. 4]. Тож, увага дослідниці зосереджена на освітньому процесі вітчизняної школи.

У характеристиці навчально-виховної діяльності вищих педагогічних закладів України щодо роботи з обдарованою молоддю у визначених хронологічних межах (друга половина ХХ ст.) децю іншу, періодизацію запропонувала Л. Прокопів. Дослідницею було виділено 4 етапи: 1) 1945–1958 рр.; 2) 1958–1985 рр.; 3) 1985–1991 рр.; 4) 1991–2000 рр. [5]. Ця періодизація, на наш погляд, точно відображає зміни у змісті та організації підготовки майбутніх учителів, оскільки визначається нормативно-правовими актами щодо освіти, які були ухвалені у той чи той період. На цю періодизацію ми спиралися у власній роботі.

Відповідно до предмету дослідження було виявлено єдину періодизацію, запропоновану О. Семенов (хоча сама авторка не визначає виокремленні нею часові проміжки розвитку проблеми як періоди). У своїй монографії дослідниця проводить аналіз становлення системи підготовки вчителя-словесника у таких межах: кінець ХІХ – 30-ті рр. ХХ ст.; 40–60-ті рр. ХХ ст.; 70–90-ті рр. ХХ та початок третього тисячоліття [6]. Очевидно, що запропонований поділ (за десятиліттями) має умовний характер і спрямований на значні узагальнення, які дозволяють авторці розглянути проблему дослідження на належному історико-педагогічному підґрунті.

З позиції нашої публікації виявилася цікавою періодизація, наведена І. Соколовою щодо професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога у СРСР та незалежній Україні: *«запровадження професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога широкого профілю (1950–60 рр.); накопичення практичного досвіду професійної підготовки вчителів широкого профілю та подвійної кваліфікації (1971–1983 рр.); деструктуризації системи професійної підготовки майбутнього учителя за двома спеціальностями в СРСР (1984–1991 рр.); реформування професійної підготовки вчителя-філолога за двома спеціальностями в незалежній Україні (1991–1996 рр.)»* [7, с. 19-20]. Тож наведена періодизація стосувалася майже виключно підготовки вчителя-філолога за подвійними спеціальностями, як і періодизація І. Гайдай. Дослідниця спиралася в роботі на такі критерії: зміни в організаційних формах, структурі, змісті підготовки вчителя-філолога подвійного профілю та їх втілення в державних нормативно-правових документах [7, с. 79]. Додамо, що науковець визначила такі етапи у власному дослідженні: «I 1956–1963 рр. – запровадження підготовки вчителів-філологів широкого профілю у педагогічних ВНЗ України; становлення їх спеціальної підготовки. II – 1963–1975 рр. – апробації підготовки вчителів із поєднання неспоріднених за змістом спеціальностей, однією з яких була філологічна. III – 1975–1991 рр. – повернення до суміщення споріднених спеціальностей у підготовці вчителя-філолога і повного домінування двопрофільних спеціальностей. IV – 1991–2005 рр. – розгортання національної системи професійної підготовки вчителя-філолога подвійного профілю в незалежній Україні. V – 2005 – дотепер – трансформації професійної підготовки вчителя-філолога за подвійною кваліфікацією в умовах євроінтеграційних

процесів і реалізації Болонської освітньої конвенції» [2, с. 79].

Узагальнений погляд на праці науковців, які пропонують авторські періодизації з відповідним обґрунтуванням, спонукав до встановлення власної періодизації стосовно проблеми нашого дослідження. Проте наявність різних періодизацій дещо близьких педагогічних явищ обумовила з'ясування критеріїв, за якими науковці встановлювали періоди. Визначенню системи критеріїв переважно передуює окреслення передумов, які їх (чинники) активізують. До системи цих критеріїв переважно відносять конкретні факти, які систематизуються (суспільно-політичні, соціально-економічні, культурно-педагогічні [3, с. 4]), критеріїв яких обумовлює пріоритети у розвитку педагогічного процесу, явища тощо.

Систему «Передумови-чинники-критерії» узагальнено відображено на рис. 1.

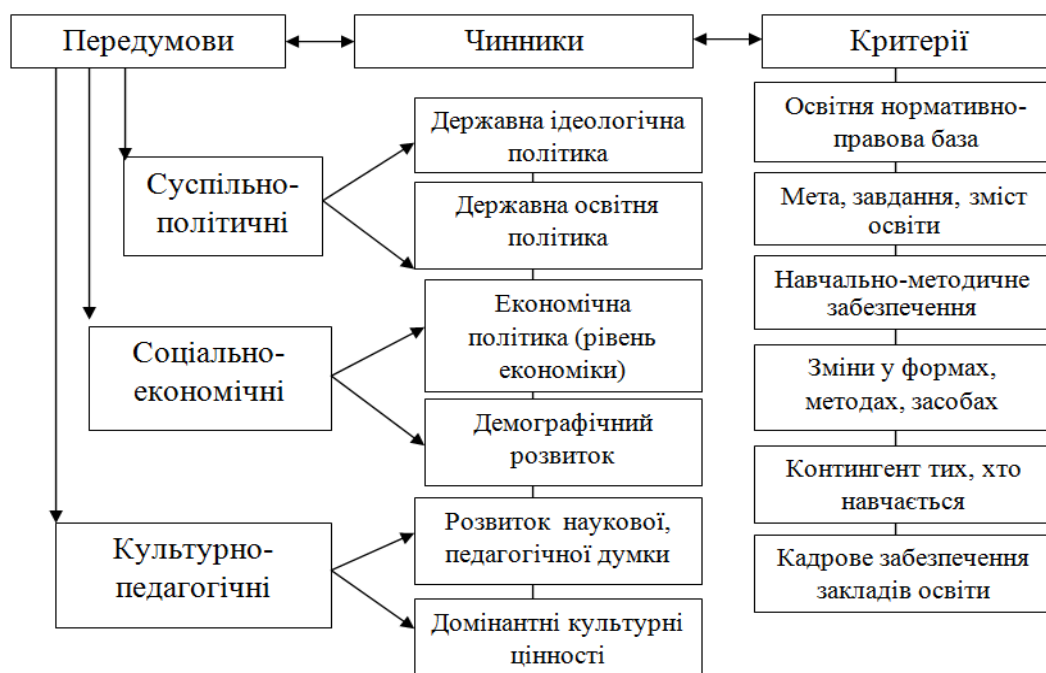


Рис. 1. Передумови, чинники та критерії, що визначають періодизацію розвитку педагогічного явища.

Відповідно до аналізованого вище було зроблено припущення, що підготовка вчителів української мови і літератури відчула на собі всі впливи, під якими перебував розвиток вищої педагогічної освіти в Україні у визначених хронологічних межах. Тому, спираючись на наукові праці та наведені вище наукові позиції вчених, а також модифікуючи їх відповідно до теми публікації, було виокремлено такі періоди:

I період – 1945–1958 рр., *ідейно-засадничий*, утвердження концептуальних основ культурної (зокрема мовної та освітньої) політики СРСР та її зміцнення у системі вищої педагогічної освіти що обмежуємо проведенням Першої республіканської наради працівників вищої школи (1945 р.) та ухваленням «Закону про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи освіти в СРСР» (1958 р.);

II період – 1959–1991 рр., *організаційно-адміністративний*, створення системи вищої педагогічної освіти, яка б відповідала запитам суспільства щодо підготовки

вчителів (зокрема української мови і літератури), що пов'язано із реалізацією основних положень «Закону про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи освіти в УРСР» (1959 р.) та проголошенням державної незалежності України у 1991 р. Із ухваленням Закону «Про освіту» (1991 р.);

ІІІ період – 1991–2019 рр., *трансформаційно-модернізаційний*, перехід від трансформації пострадянської системи вищої педагогічної освіти (зокрема у підготовці вчителів української мови і літератури) до створення сучасної гнучкої системи вищої педагогічної освіти, яка здатна реагувати на виклики часу та характеризується багатьма векторами розвитку, які відображають основні напрями розвитку системи підготовки вчителів української мови та літератури у часи державної незалежності України. Верхня межа періоду обумовлена ухваленням у квітні 2019 р. Закону України «Про забезпечення функціонування української мови як державної».

Водночас додамо, що в житті країни та в освітній царині впродовж аналізованого у роботі часового проміжку відбувалися події, які суттєво впливали на зміст та організацію підготовки вчителів української мови та літератури (зокрема, перехід шкіл УРСР на нову систему навчання (неповна середня освіта – 8 років; повна середня освіта – 11 років), 1959 р.; видання другого виправленого і доповненого видання «Українського правопису», 1960 р.; впровадження обов'язкової десятирічної освіти, 1964 р.; реформа освіти 1984 р. та її запровадження із вересня 1985 р. у нових навчальних планах вищих педагогічних закладів тощо.

Характеристика виокремлених науковцями періодів / етапів слугує теоретичним підґрунтям для нашої роботи, оскільки відображає загальні процеси розвитку вищої педагогічної освіти в Україні. Тож, ми припустили можливість виокремлення етапів у межах перших двох періодів відповідно до визначальних змін. А саме: *перший – ідейно-засадничий* – період (1945–1958 рр.) розуміємо як поступову зміну двох етапів: 1 етап – 1945–1953 рр. (повоєнна доба); 2 етап – 1953–1958 (доба «десталінізації»); *другий – організаційно-адміністративний* – період (1959–1991 рр.) розуміємо як поступову зміну двох етапів: 1 етап – 1959–1984 (доба освітніх реформ); 2 етап – 1985–1991 (доба «перебудови»). У третьому періоді ми не виокремлювали етапів через швидкоплинність змін які відбувалися в освітній системі України з моменту проголошення Акту про незалежність держави і до сьогодні.

Отже, подальше вивчення теми потребуватиме конкретизації дії тих чи інших чинників на зміни у підготовці вчителя української мови та літератури, що відбувалися у визначених хронологічних межах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безлюдна В. В. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948–2016 рр.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.04. Рівне, 2018. 514 с.

2. Гайдай І. О. Підготовка вчителя-філолога подвійного профілю у вищих педагогічних навчальних закладах України (1956-початок ХХІ ст.): дис.... канд. педагог. наук : 13.00.01. Житомир, 2018. 342 с.

3. Кутова С. О. Українська мова як навчальна дисципліна в історії розвитку середньої школи в Україні (1945–1991рр.): автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Хмельницький, 2015. 23 с.

4. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985 рр.). Київ : Либідь, 1992. 196 с.

5. Прокопів Л. М. Навчально-виховна робота з обдарованою молоддю у вищих педагогічних закладах України (друга половина ХХ ст.): 13.00.01. автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Івано-Франківськ, 2006. 22 с.

6. Семенов О. П. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: монографія. Суми : ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. 404 с.

7. Соколова І. В. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутнього вчителя за двома спеціальностями на філологічних факультетах вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 46 с.

8. Ткаченко В. І. Тенденції розвитку шкільної мовної освіти в Україні (1959–2013 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Херсон, Тернопіль. 2019. 279 с.

REFERENCES

1. Bezliudna V. V. (2018). Teoriya i praktyka profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov u vyshchyykh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh Ukrainy (1948-2016 rr.) : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01, 13.00.04. Rivne. 514. [in Ukrainian].

2. Haidai I. O. (2018). Pidhotovka vchytelia-filoloha podviinoho profilu u vyshchyykh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh Ukrainy (1956-pochatok KhKhI st.): dys.... kand. pedahoh. nauk : 13.00.01. Zhytomyr. 342. [in Ukrainian].

3. Kutova S. O. (2015). Ukrainska mova yak navchalna dystsyplina v istorii rozvytku serednoi shkoly v Ukraini (1945–1991rr.): avtoref. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Khmelnytskyi. 23. [in Ukrainian].

4. Maiboroda V. K. (1992). Vyshcha pedahohichna osvita v Ukraini: istoriia, dosvid, uroky (1917–1985 rr.). Kyiv : Lybid. 196. [in Ukrainian].

5. Prokopiv L. M. (2006). Navchalno-vykhovna robota z obdarovanoi moloddiu u vyshchyykh pedahohichnykh zakladakh Ukrainy (druha polovyna KhKh st.): 13.00.01. avtoref. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Ivano-Frankivsk. 22. [in Ukrainian].

6. Semenov O. P. (2005). Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy i literatury: monohrafiia. Sumy : VVP «Mriia-1» TOV. 404. [in Ukrainian].

7. Sokolova I. V. (2008). Teoretychni ta metodychni osnovy profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia za dvoma spetsialnostiamy na filolohichnykh fakultetakh vyshchyykh navchalnykh zakladiv : avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04. Kyiv. 46. [in Ukrainian].

8. Tkachenko V. I. (2019). Tendentsii rozvytku shkilnoi movnoi osvity v Ukraini (1959-2013 rr.) : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. Kherson, Ternopil. 279. [in Ukrainian].

t.o.doronina@gmail.com

Рецензент: д. пед. н., професор Дороніна Т. О.



ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ У ВИЩІЙ ШКОЛІ ЗА КОРДОНОМ

У статті розглядається закордонний досвід проблеми професійного розвитку майбутніх фахівців, зокрема аналізується професійна підготовка майбутніх учителів трудового навчання та технологій. Проведено дослідження наукових матеріалів щодо досвіду професійного розвитку майбутніх учителів технологій у країнах, які вирізняються високим рівнем педагогічної освіти – США, Великій Британії та Польщі. Саме ці країни протягом багатьох років демонструють високі показники якісної освіти щодо професійної підготовки майбутніх учителів та їх професійного розвитку у подальшій педагогічній діяльності. Особливої уваги заслуговують школи професійного розвитку вчителів технологій у США, які не лише готують майбутніх учителів, а й дбають про професійний розвиток учителів-практиків, підвищення рівня їхньої педагогічної діяльності.

Також у статті зазначено, що у вищій школі Великої Британії існує підтримка держави з розвитку технологій, що проявляється у забезпеченні стандартів і програмного забезпечення з метою реалізації компетентнісного підходу та професійного саморозвитку майбутніх учителів та вчителів, які працюють. Різновекторність форм організації освітнього процесу у вищій школі Великої Британії сприяють вільному вибору студентом певної форми навчання або ж їх поєднання, академічній мобільності з урахуванням його схильностей і задатків та професійному зростанню майбутнього фахівця.

На основі аналізу професійної підготовки у вищій школі Польщі досліджено, що професійний розвиток майбутнього фахівця здійснюється наскрізно на рівні ліценціату та магістерських студій і забезпечується конфігурацією системного підходу від упровадження польської системи профорієнтації на навчання за фахом до реалізації практичної підготовки з упровадженням сучасних практико-зорієнтованих форм і методів навчання в умовах застосування інтерактивних технологій в суб'єкт-суб'єктній взаємодії з викладачем вищої школи і спрямованістю на самореалізацію, досягнення успіху на етапах фахової підготовки та подальшого професійного розвитку.

Результати логіко-системного аналізу науково-педагогічної літератури щодо професійного розвитку майбутніх учителів технологій у зарубіжних країнах дозволяють стверджувати, що науковці виявляють посилене зацікавлення проблемою підготовки педагогів в інших країнах.

Ключові слова: професійний розвиток, майбутній учитель трудового навчання та технологій, фахівець, професійна підготовка, зарубіжний досвід.

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS OF LABOR EDUCATION AND TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION ABROAD

Foreign experience of problem of professional development of future specialists is examined in the article, professional preparation of future teachers of labor studies and technologies is analyzed in particular. A study of scientific materials is undertaken in relation to experience of professional development of future teachers of technologies in countries, that is distinguished by the high level of pedagogical education, - to the USA, Great Britain and Poland. Exactly these countries on the draught of many years demonstrate the high indexes of quality education in relation to professional preparation of future teachers and them professional development in further pedagogical activity. The special attention is deserved by schools of professional development of teachers of technologies in the USA, that not only prepare future teachers but also care of professional development of practical teachers-workers, increase of level of their pedagogical activity.

Also, it is marked in the article, that at higher school of Great Britain there is support of the state from development of technology, that shows up in providing of standards and software with the aim of realization of competence approach and professional self-development of future teachers and teachers that work.

Different vector of forms of organization of educational process at higher school of Great Britain assist a free choice the student of certain form of studies or their combination, to academic mobility with taking into account of his inclinations and making and professional increase of the future specialist.

On the basis of analysis of professional preparation at higher school of Poland investigational, that professional development of future specialist comes true through at level to the licentiate and master's degree studios and provided by configuration of approach of the systems from introduction of the Polish system of vocational orientation on studies on speciality to realization of practical preparation with introduction of the modern practice-oriented forms and methods of studies in the conditions of application of interactive technologies in the subject-subject interaction with the teacher of higher school and orientation on self-realization, achievement of success on the stage professional preparation and further professional to development.

The results of logical-systemic analysis of scientifically-pedagogical literature in relation to professional development of future teachers of technologies in foreign countries allow to assert that scientists show the increase personal interest the problem of preparation of teachers in other countries.

Keywords: professional development, future teacher of labor studies and technologies, specialist, professional preparation, foreign experience.

Сучасний етап розвитку та консолідації національних освітніх систем у світовий освітній простір, вплив глобальних структур, що визначають політику в галузі зайнятості, професійної підготовки кадрів, є об'єктивним і динамічним явищем. Серед тенденцій глобалізації світового розвитку вчені відзначають – закріплення та розширення у загальносвітовому вимірі провідної ролі здібностей людини до трудової діяльності інноваційного змісту, визнання людського капіталу як головної продуктивної сили, котрою визначається можливість

зростання матеріального і духовного багатства людства, конкурентоспроможність країн.

У світовому вимірі підготовка професійних кадрів, здатних саморозвиватися, продукувати нові знання та набувати вміння «вчитися вчитись», адаптуватися до змін у науці й суспільстві – головна мета вищої освіти. Зокрема, Рада Європи на симпозіумі у рамках проекту «A Secondary Education for Europe Project» («Освіта для Європи» (Берн, 2006) визначила ключові інтегровані компетенції, якими має володіти майбутній фахівець, серед яких: компетенції, які визначають компетенції, які реалізують здатність і бажання вчитися протягом усього життя, не тільки професійно, а й особисто, які співвідносяться з вимогами до компетентнісної підготовки спеціаліста, які означені у рамках Болонської угоди.

Для вирішення глобальної проблеми підйому економіки в Україні важливим ресурсом стає конструктивний аналіз змісту світових інновацій у галузі професійної підготовки та якісного росту кадрів, що відповідають характеру ринку праці. На концептуальному рівні це можливо здійснити за допомогою порівняння, досліджень фундаментальних основ зарубіжної та вітчизняної школи, розгляду їх розвитку, що дає більш глибоке розуміння необхідності модернізації вітчизняної загальної та професійної освіти, сприяє впровадженню сучасних педагогічних інновацій і технологій.

Організація практичної підготовки фахівця у вітчизняній вищій школі базується на провідних наукових підходах, що полягають у спрямуванні темпу руху практичної роботи студента до професії; саморозумінні майбутнього фахівця, коли фахові досягнення й подальше кар'єрне зростання пояснюються спробою реалізувати свої прагнення й усвідомленням свого призначення.

Потреба у вивченні закордонної практики професійного розвитку вчителів трудового навчання та технологій зумовлена динамічними тенденціями в розвитку галузі «Технологічної освіти» та вимогами до відповідності підготовки фахівців, здатних реалізовувати актуальні зміни у професійній діяльності. Б. Вульфсон та З. Малькова вказують, що вивчення міжнародного педагогічного досвіду розвитку освіти має велике теоретичне значення, сприяє кращому розумінню закономірностей світового педагогічного процесу, дає можливість розмежувати загальне, особливе та одиничне. Разом із тим, конкретне ознайомлення зі змінами, що відбуваються, з їх позитивними і негативними аспектами є важливою умовою більш глибокого осмислення наших власних проблем, виправлення помилок і прорахунків, прийняття оптимальних рішень, що стосуються різних сторін організації й діяльності школи та інших освітніх інститутів.

Логіко-системний аналіз психолого-педагогічних джерел переконує в наявності посиленого інтересу вчених особливостями технологічної підготовки за кордоном. У працях І. Андрощука, К. Котуна, Т. Кристопчук, К. Курильчик, М. Муравйової, М. Пригодія, Н. Третьякової схарактеризовано особливості підготовки у Фінляндії; О. Мілютіної, О. Бялик – у Великій Британії. Зокрема, проаналізовано навчальні дисципліни технологічного профілю, кількість годин, заплановану для їх опанування; методи й форми організації технологічної підготовки. Варті уваги нечисленні студії (Д. Джілард, І. Жерноклеєв, О. Локшина, В. Мадзігон, Р. Перченко, Л. Смольської, М. Уварнок), присвячені опрацюванню зарубіжного досвіду технологічної підготовки майбутніх фахівців.

Становить інтерес науковий підхід у монографії І. Андрощука (Підготовка майбутніх вчителів трудового навчання та технологій до організації позаурочної художньо-технічної діяльності учнів: теорія і методика. Хмельницький, 2019. 430 с.), де узагальнено зарубіжний досвід підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій до організації позаурочної діяльності учнів [1]. Окремі аспекти удосконалення підготовки педагогічних працівників за кордоном представлено у монографії М. Пригодія (Сучасні аспекти підготовки вчителів технологій : Чернігів, 2011. 384 с.), де розглядаються особливості допрофесійної та професійної освіти молоді у світі [9].

Кожна із країн підходить до аналізу цієї проблеми, зважаючи на власні національні традиції, ставлення до праці, менталітет. У європейських державах навчальні програми пропонують навчальну дисципліну «Технологія» як таку, що входить до переліку обов'язкових предметів. У процесі оволодіння курсом трудового навчання акцентують на індивідуалізації освітнього процесу за допомогою спеціальних методичних і технологічних засобів. Водночас у більшості країн збережено велику варіативність вибору профілю навчання, орієнтацію на місцеві потреби певного регіону.

Статистика країн Європейського Союзу засвідчує, що більшість молоді вибирає саме професійний профіль. Наприклад, у 2016/2017 н.р. у країнах Європейського Союзу загальноакадемічний напрям вибрали 8 мільйонів 227 тисяч учнів, а професійно-технічний – 11 мільйонів 123 тисячі (Key data on education in Europe. European Commission. EURYDICE, 2015) [13]. Налагодження зв'язків між школою, закладами вищої освіти, промисловістю й виробництвом є однією з важливих умов поліпшення технологічної підготовки та розвитку мотивації до професійного самовдосконалення фахівця упродовж життя.

На підставі осмислення тенденцій у галузі освіти та їхньої орієнтації на країни, що вирізняються високим рівнем педагогічної освіти, проаналізуємо досвід професійного розвитку майбутніх учителів технологій у США, Великій Британії та Польщі. Саме ці країни упродовж багатьох років демонструють високі показники якісної освіти щодо професійної підготовки майбутніх учителів та їхнього професійного розвитку у подальшій педагогічній діяльності. Проблема вибору країн обумовлена, перш та все, необхідністю проведення контрастного багаторівневого порівняльно-педагогічного дослідження для виявлення спільних і відмінних рис у підходах до реалізації стратегії професійного розвитку майбутніх фахівців у країнах із різними моделями професійної освіти.

У кожній країні спостерігається підвищення інтересу до предметів технологічного напрямку, що сприяло введенню до навчальних планів середньої та старшої зарубіжної школи освітньої галузі «Технологія», яка представлена своїм переліком предметів. За результатами наукового дослідження, І. Андрощук наводить такі приклади: технологічне навчання у Великій Британії охоплює курс «Дизайн і технологія», у Франції – «Технологія», у Німеччині – «Технологія виробництва», «Працезнавство», США – «Освіта для кар'єри», «Технологія», у Японії – «Ознайомлення зі світом професій та праці», у Фінляндії – «Трудове навчання» (1 – 6 класи) та «Технічна праця», «Праця з текстилем», «Економіка домашнього господарства», «Землеробство та лісництво» (7 – 9 класи).

Дослідження таких науковців, як Н. Бідюк, С. Венстон, А. Грін, І. Гушлевська, О. Желюк, Р. Камбел, Т. Капелюшна, Т. Кошманова, М. Нагач, К. Рибачук, Р. Роман, Л. Смалько, Н. О'Хейр, К. Херіс та ін. присвячено різним аспектам

підготовки вчителів трудового навчання та технологій у США. При вивченні проблем підготовки вчителів технологій у США учені зауважують на недостатню кількість таких фахівців. Цей факт підтверджують дані, представлені Національним центром статистики в галузі освіти (NCES), відповідно до яких загальна потреба у педагогах у 2018 році становила орієнтовно 1,7 мільйона фахівців, зокрема вчителів технологій [1, с. 97].

Як бачимо зі схеми 1, цілісність професіограми майбутнього фахівця передбачає сформованість умінь, що сприяють нарощуванню його професійного потенціалу та постійному самовдосконаленню.



Схема 1. Система знань і вмінь, якими має оволодіти вчитель у США
[складено за джерелом 14]

Після завершення навчання вчитель технологій, відповідно до розроблених стандартів, як у США [2], так й у Фінляндії [3], має володіти низкою умінь та навичок (табл. 1.).

Перелік умінь та навичок вчителя технологій (США, Фінляндія)

Перелік умінь та навичок вчителя технологій після завершення навчання	
США	Фінляндія
<i>Адаптаційні</i>	
грунтовні знання предмета, що викладає, й умінням створювати ефективне творче освітнє середовище;	уміння впроваджувати свої проекти в умовах роботи конкретного закладу освіти, з урахуванням особливостей учнів конкретного класу;
<i>Організаційні</i>	
уміння використовувати сучасні педагогічні та виробничі технології для підвищення ефективності технологічної підготовки учнів;	уміння організувати різні види урочної й позаурочної діяльності в межах освітнього процесу;
<i>Мотиваційні</i>	
психолого-фізіологічні знання щодо особливостей розвитку й становлення особистості учня, уміннями створювати належні умови для всебічного та гармонійного особистісного розвитку учня;	уміння мотивувати учнів до навчально-пізнавальної діяльності, стимулювати їхню активність на занятті;
<i>Проектувальні</i>	
уміння проектувати та реалізувати технологічну підготовку учнів;	уміння проектувати освітній процес загалом та окремі етапи діяльності зокрема, наприклад виготовлення виробу;
<i>особистісно-орієнтовані</i>	
уміння застосовувати особистісно орієнтований підхід у професійній діяльності;	уміння налагоджувати продуктивне спілкування в урочний та позаурочний час;
<i>Контролюючі</i>	
урахування освітніх цілей на засадах співпраці учасників освітнього процесу, оцінювати результати цієї співпраці;	уміння проводити контроль і самоконтроль результатів професійної діяльності;
<i>Дослідницькі</i>	
уміння діагностувати рівень особистісного розвитку учнів;	уміння провадити дослідницьку діяльність, спрямовану на підвищення ефективності освітнього процесу;
<i>Допоміжні</i>	
уміння залучати учнів до діяльності освітніх громад для підвищення якості технологічної підготовки учнів.	уміння малювати, грати на музичних інструментах, співати тощо.

У порівняльній таблиці представлено перелік умінь і навичок вчителя технологій після завершення навчання (США, Фінляндія), що свідчить про їхню спорідненість за визначеними категоріями: *адаптаційні, організаційні, мотиваційні, проектувальні, особистісно-комунікативні, контролюючі, допоміжні* тощо.

Форми підвищення кваліфікації, які найбільш часто застосовуються в американських закладах вищої освіти на практиці, відображено на схемі 2.



Схема 2. Форми підвищення кваліфікації вчителів у США

[складено за джерелом: 9]

Після завершення навчання в університеті особлива увага зосереджена на становленні молодого вчителя. Із цією метою в США функціують такі державні програми, як «Менторінг» («Mentoring»), «Учитель першого року», спрямовані на адаптацію молодого педагога; підтримку й наставництво з боку досвідчених учителів, які мають досвід педагогічної діяльності; формування індивідуального стилю, добір методів діагностування результатів своєї роботи. Етап наставництва, зазвичай, триває від одного до трьох років. Акцент зроблено на педагогічному стажуванні, що передбачає підвищення кваліфікації через проходження курсів на п'ятому році професійної діяльності. Це дає змогу педагогові підвищити власний професійний статус та досягти збільшення заробітної плати [1, с. 100].

У США діють спілки й організації, спрямовані на покращення технологічної підготовки учнів через зосередження уваги на підготовці та підвищенні кваліфікації вчителів технологій: Міжнародна асоціація технологічної та інженерної освіти (ITEEA); Національна асоціація педагогів технологічної освіти (NAITTE (The National Association of Industrial and Technical Teacher Educators)); Спілка, яка вивчає ставлення учнів до технології (PATТ (Pupil's Attitudes Toward Technology)); Рада з питань освіти вчителів технології (CTTE (Council on Technology Teacher Education)) та ін.

На особливу увагу заслуговують *школи професійного розвитку* вчителів технологій у США, які не лише готують майбутніх учителів, а й дбають про професійний розвиток учителів-практиків, підвищення рівня їхньої педагогічної діяльності [8, с. 10–11]. Для вдосконалення практичної підготовки майбутні вчителі мають змогу проходити річну інтернатуру на рівні магістра в школах професійного розвитку як в інноваційних закладах, що створені на засадах партнерства коледжів, університетів і загальноосвітніх шкіл. На схемі 3 відображено провідні завдання шкіл професійного розвитку вчителів технологій у США.

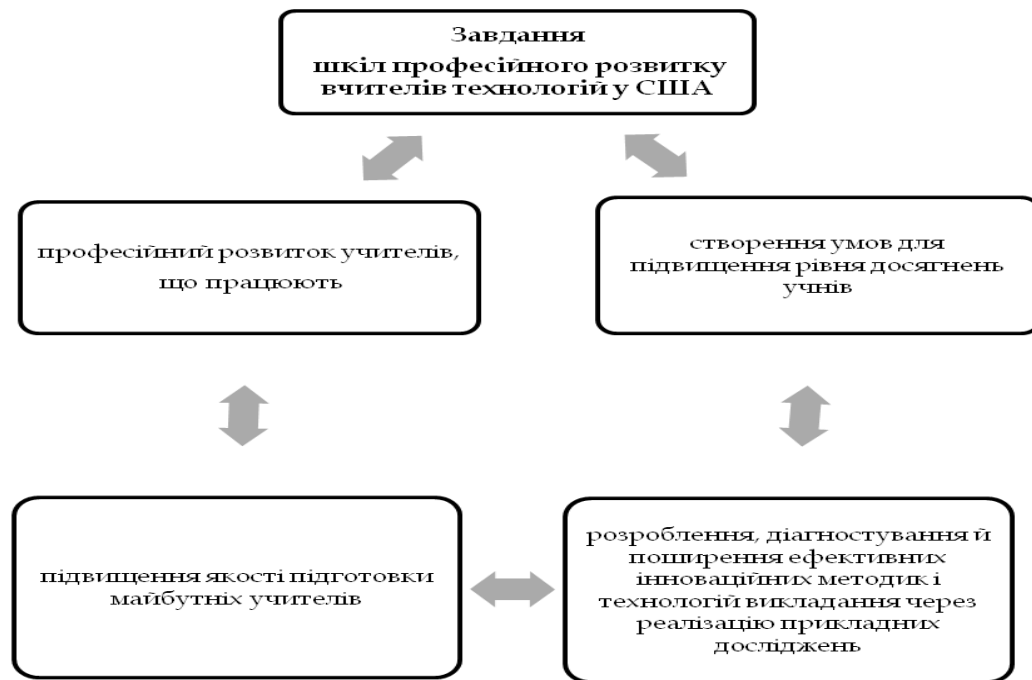


Схема 3. Завдання шкіл професійного розвитку вчителів технологій у США [складено за джерелом 8].

Вчені підкреслюють про позитивний досвід підготовки майбутніх учителів технологій у школах професійного розвитку вчителів технологій у США, де забезпечується максимальна адаптація студентів до майбутньої педагогічної діяльності; відбувається формування впевненості, чітких уявлень щодо діяльності вчителя поза класом; спостерігається зменшення кількості відмов від працевлаштування й від професії через появу труднощів у перший рік роботи [1; 2; 6; 8; 9].

Отже, вищезазначені результати вивчення досвіду підготовки майбутніх учителів технологій у США дають змогу акцентувати увагу на необхідності активного впровадження у систему вітчизняної педагогічної освіти в умовах реформування НУШ шкіл професійного розвитку для підтримки молодих педагогів за налагодженим циклом у взаємозв'язку: підвищення якості підготовки майбутніх учителів → розроблення й поширення ефективних інноваційних методик і технологій викладання → професійний розвиток учителів, що працюють → задля створення умов для підвищення рівня досягнень учнів.

Дослідженню різних аспектів підготовки вчителів у Великій Британії схарактеризовано в працях вітчизняних та зарубіжних вчених: Д. Антонова, Н. Дем'яненко, П. Кряжев, О. Кузнецова, О. Рибак, О. Смольнікова, А. Соколова, І. Шестопалова, Б. Шуневич та ін. Особливості впровадження концепції професійного становлення засобами самостійного навчання у вищій школі Великої Британії проаналізовано Н. Аокі (N. Aoki), Е. Хардінг-Іш (E. Harding-Esch), Р. Оксфорд (R. Oxford), Х. Рейндерзом (H. Reinders), Б. Синклер (B. Sinclair).

Підготовка вчителів у Великій Британії здійснюється в університетах, але більше 50% часу студенти проводять у школах, з якими укладені угоди про партнерство. Провідними шляхами професійної підготовки вчителів є:

1) 3-4-річне навчання у педагогічному коледжі на бакалаврській програмі «Бакалавр педагогіки» (Bachelor of Education). Цей шлях найбільше нагадує педагогічну освіту в Україні, яка передбачає одночасне поєднання загальної, спеціально-предметної та теоретично-практичної педагогічної підготовки вчителя;

2) університетська однорічна програма професійної підготовки вчителів (PGCE) на базі 3-річної університетської бакалаврської освіти (наприклад, бакалавр природничих наук тощо);

3) з 2014 р. діє програма підготовки вчителів на базі школи (a school-based teacher education consortium), відповідно до якої професійна підготовка педагогів (теоретична, практична) здійснюється в школі (викладачі університетів приходять в школу і ведуть свої курси). За цією програмою працюють 60% педагогічних програм країни. У 2016 р. відбувся повний перехід професійної підготовки педагогів початкової школи на таку форму;

4) прискорена програма підготовки (fast-track graduate entry), що функціонує як альтернативна, надаючи можливість випускникам університету, які мають бажання працювати вчителями, пройти практичну підготовку в школі і отримати кваліфікацію вчителя;

5) гнучкі курси на базі бакалаврської освіти (flexible postgraduate courses): будучи модульним за структурою, будується з урахування індивідуальних потреб кожного, хто проходить підготовку. Особи, які вже мають досвід роботи у школі, наприклад, здобутий за кордоном, можуть підтвердити його, обравши більш швидкий шлях для відповідної кваліфікації.

Дослідженням професійної компетентності британські вчені зацікавилися у 1980-х рр. При Агентстві професійної підготовки було створено Національну Раду з професійної атестації (National Council for Vocational Qualifications – NCVQ), яка виконала дослідження професійних компетентностей. Комісією кадрового забезпечення Великої Британії – (MSC) було засновано Програму відкритих технологій (OTU) з метою запровадження дистанційного навчання серед дорослих студентів. Наприкінці 1988 р. в освітню систему Англії було введено предмет «Технологія», основу якого складають вирішення творчих проектів із метою розвитку розумових, творчих та інших здібностей студентів [10].

У 2005 р. Рада з фінансування вищої освіти Англії (HEFCE) заснувала на базі університету Шеффілд Халаам (Sheffield Hallam University) три Центри передового досвіду викладання і навчання (Centres for Excellence in Teaching and Learning (CETLs)). Одним із них став Центр сприяння автономному навчанню (The Centre for Promoting Learner Autonomy (CPLA)), який координував освітню діяльність викладачів. За мету ставився розвиток педагогічної практики викладачів. Головна стратегія Центру – не лише навчити студентів бути автономними, а й сформувати вміння, які допоможуть їм оволодіти навичками і знаннями, необхідними для працевлаштування, дослідницької діяльності, професійного розвитку протягом життя, розв'язування навчальних проблем на міждисциплінарному рівні. До завдань Центру належать: заохочення викладачів до спільної роботи з тьюторами і студентами, формування відповідальності студентів за своє навчання, демонстрування гнучких, трансформаційних підходів до конструювання навчання. Центр спрямовувався на розвиток особистісно орієнтованого навчання студентів упродовж життя (Case Studies: Volume 1 /

I.Moore, J.Elfving-Hwang, K. Garnett, Ch.Corker – Sheffield : the Centre for Promoting Learner Autonomy, 2008.).

Різновекторність форм організації освітнього процесу у вищій школі Великої Британії сприяють студенту у вільному виборі певної форми навчання або ж їх поєднання, академічній мобільності з урахуванням його схильностей і задатків та професійному зростанню майбутнього фахівця (схема 4.).

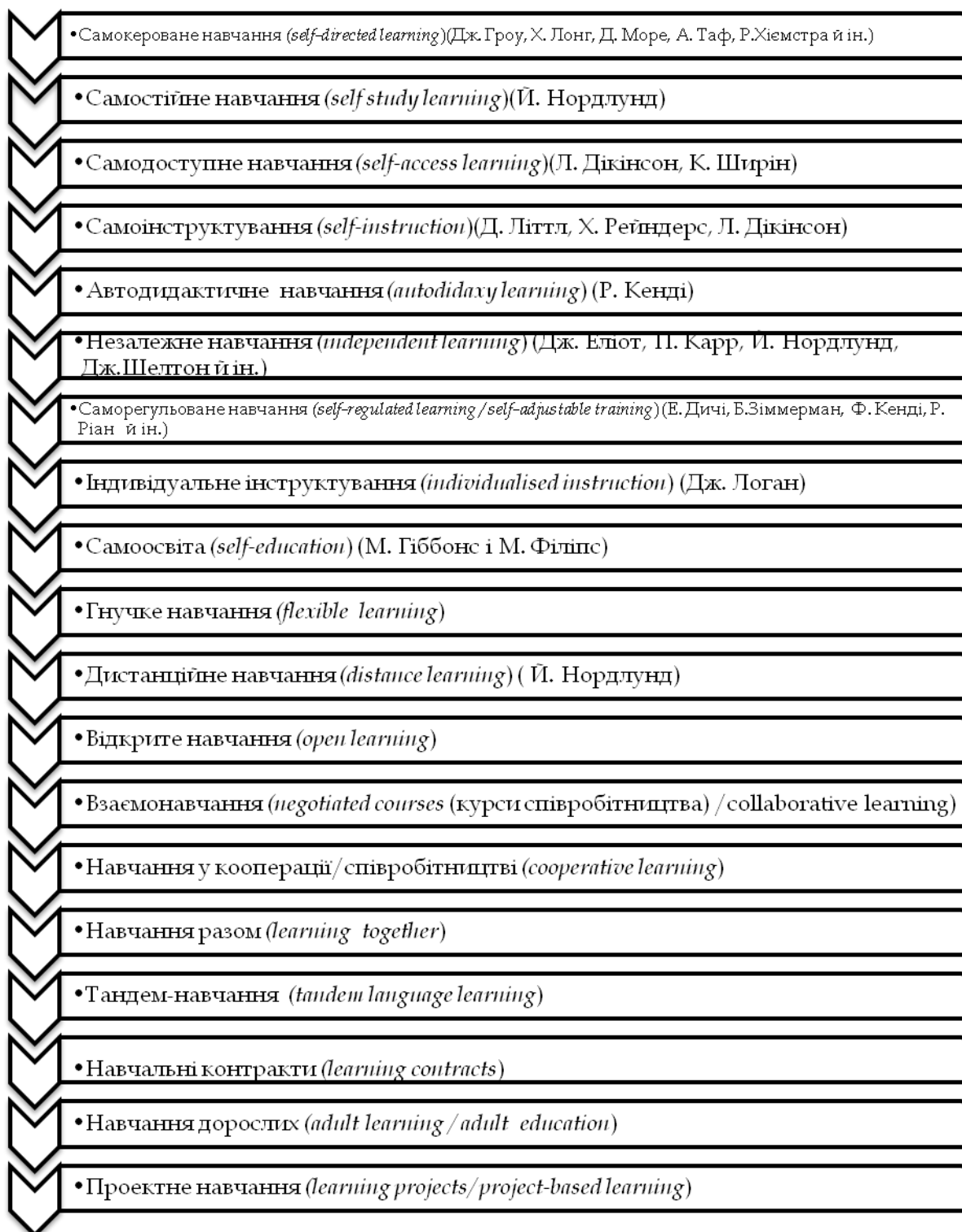


Схема 4. Форми навчання у вищій школі Великої Британії
[складено за джерелами: 10; 12].

Вагомий внесок у професійний розвиток підготовки фахівців зробили персоніфіковані ідеї британських учених із розвитку індивідуального конструювання знань (Дж. Келлі, Д. Колб, А. Маслоу, Д. Нейл); самокерованого навчання (П. Джарвіс, М. Ноулз, К. Роджерс, С. Хоул); особистісних освітніх стилів (Дж. Андерсон, Дж. Брунер, Дж. Рубін) та ін.

Із 2012 р. у країні чинні нові вчительські стандарти, які вимагають від викладача відповідної самооцінки, рефлексії, активного фахового розвитку на всіх стадіях професійної підготовки. У вищій системі освіти Великої Британії, залежно від мети, застосовуються наступні моделі е-портфоліо: кваліфікаційний, презентаційний, освітній, рефлексивний, архівний, безперервний, персональний, мультимедійний та ін. [10].

Сьогодні у вищій школі Великої Британії існує підтримка держави з розвитку технологій, що проявляється у забезпеченні стандартів та програмного забезпечення з метою реалізації компетентнісного підходу та професійного саморозвитку майбутніх вчителів та вчителів, які працюють.

При аналізі педагогічної літератури з питань підвищення кваліфікації викладацьких кадрів для європейських професійних шкіл стає очевидним, що і тут є свої проблеми. Наприклад, земельні відомства освіти Німеччини вважають, що викладачі повинні проходити курси підвищення кваліфікації у вільний від занять час. Викладачі ж і їх профспілка вимагають офіційного звільнення педагогів від занять на весь період проходження курсів підвищення кваліфікації [9, с. 109]. Разом із тим, важливо відзначити, що як у Великій Британії, так і в Німеччині, для педагогічних кадрів актуальним залишається акцент на саморозвиток у системі безперервної освіти, під яким розуміється здатність до самостійного планування, проведення самоконтролю поряд із контролем за результатами професійної підготовки.

Актуальні питання підготовки вчителів у вищій школі Республіки Польща схарактеризовано у працях вітчизняних учених: К. Біницька, А. Василюк, Є. Громов, Н. Долгова, О. Кучай, В. Майборода, І. Нестеренко, В. Пасічник, Л. Смірнова, В. Чичук, Л. Шевчук, Ж. Шевченко, Т. Швець, Л. Юрчук та польських дослідників: Ф. Андрушкевич, Т. Барський, Г. Кедровіч, Я. Морітз, А. Мушиньські, І. Шемпрух, Ф. Шльосек та ін.

Логіко-системний аналіз наукових джерел і порівняльний аналіз освітніх програм підготовки фахівців в університетах Польщі дозволяє зауважити основні акценти, спрямовані на варіативність та мобільність викладача і студента, студентоцентрований підхід та практичне спрямування в освітньому процесі на майбутню кваліфікацію працівника та його особистісне та професійне зростання.

У закладах вищої освіти Польщі впроваджується практичне навчання майбутніх фахівців через досвід, яке базується на позитивних практиках європейських країн і США. Професійний розвиток майбутніх фахівців забезпечується упровадженням сучасних форм навчання на засадах демократичності й мобільності відповідно до індивідуальної освітньої траєкторії й зацікавленень студента [11].

У теорії та практиці польських вишів у практичному спрямуванні освітнього процесу простежено застосування комплексу сучасних технологій навчання в суб'єкт-суб'єктній взаємодії з викладачем ЗВО як засобу соціальної підтримки.

Особливості практичної підготовки студентів у вищій школі Польщі базуються на концепції саморегульованого та студентоорієнтованого навчання.

Доступність та ефективність професійного розвитку майбутнього фахівця у вищій школі Польщі забезпечується через різновекторне впровадження поряд із традиційними інноваційними формами навчання сучасних практико-зорієнтованих технологій: активних перегонітних технологій (Р. Бідзінські, Г. Бжуцак, В. Домбровська, А. Марголь-Возняк), (P. Bidziński, H. Brzuszcza, V. Dąbrowska, A. Margol-Woźniak); тренінгових технологій (інтеграційно-мотиваційний тренінг (Trening integracyjny-motywacyjny) П. Домарадзкі (P. Domaradzki); драматичних технік (групова психодрама (А. Айхінгер, В. Холл), лялькотерапія, маскотерапія, казкотерапія тощо); феномену транзакційних ігор (gry transakcyjne) (Д. Травковська) (D. Trawkowska), (А. Олех) (A. Olech)); ігор із прийняття рішень як активного методу навчання консультування (О. Лобода); індивідуального плану дії як методу праці консультанта (Г. Вічорек); вирішення проблем і досвіду академічних кар'єрних бюро (Г. Бендасюк і М. Журек); моделювання практичних навичок (А. Нокун і Я. Шмагальські) [11] тощо.

Дослідниця Ж. Шевченко (2019) зауважує, що особлива увага у вищій школі Республіки Польща звертається на ефективність самонавчання студентів, використання інноваційних технологій, запровадження комплексу спеціальних засобів навчання, на активу реалізацію принципу академічної мобільності, можливості для вільного вибору освітньої траєкторії розвитку. Досить поширеною є така форма самостійної роботи, як випереджувальні завдання у підготовці до інтерактивної (інформативної, проблемної, мультимедійної) лекції, тобто завдання, спрямовані на повне або часткове оволодіння матеріалом до його вивчення за програмою на заняттях (ознайомлення з новим матеріалом за підручником, літературою, складання плану проведення майбутньої дискусії, рольової чи ділової гри тощо). Актуальності в цьому контексті набуває питання оптимального співвідношення теоретичного і практичного складників підготовки майбутніх фахівців, подальшого розроблення засад практичного навчання студентів, зорієнтованості на стійку мотивацію до майбутньої професії й досягнення успіху у процесі професійного становлення й розвитку на першому робочому місці.

А. Мушинські у науковому дослідженні «Організаційно-педагогічні умови професійного навчання у центрах неперервної освіти Польщі» (2004) виходить з того, що адаптування членів колективу повинно передувати будь-яким технологічним змінам, тобто неперервне навчання тісно пов'язане з професійним розвитком працівників. Ми поділяємо думку вченого, що професійний розвиток завжди має визначений напрямок, зміст і закономірний незворотній перебіг. Дослідження теоретичних аспектів проблеми забезпечило виявлення трьох *фаз професійного розвитку* спеціаліста (Схема 5).

Ми розглядаємо неперервне професійне навчання майбутнього вчителя трудового навчання та технологій, як процес, що спирається на всі форми та рівні шкільного професійного навчання професійного вдосконалення працівників, а також на формальні і неформальні методи поглиблення професійних знань, формування умінь, навичок упродовж життя.

Під професійним розвитком у контексті безперервної освіти визначається процес змін, що протікає у свідомості особистості, і передбачає невпинне наближення до досконалості у конкретній галузі, професії, спеціальності, спеціалізації, завданні, дії, операції, робочому русі, який забезпечує здобуття

кваліфікації та подальше професійне становлення в сімейному оточенні, в умовах центрів неперервного навчання, у виробничому середовищі.

Встановлено, що в сучасному закладі неперервного навчання, який прагне бути конкурентноздатним на ринку освітніх послуг, необхідно використовувати: комплексне управління якістю вищої освіти; знаряддя та інструменти управлінського обліку і контролінгу; бенчмаркінг; стратегічні карти результатів навчання. Реалізація названих умов сприяє підвищенню рівня професійної підготовки і професійного вдосконалення майбутніх фахівців (А. Мушинські) [7].

Отже, професійний розвиток майбутнього фахівця у вищій школі Польщі здійснюється наскрізно на рівні ліценціату та магістерських студій та забезпечується конфігурацією системного підходу від упродовження польської системи профорієнтації на навчання за фахом (EPPSOZ) до реалізації практичної підготовки з упродовженням сучасних практико-зорієнтованих форм і методів навчання в умовах застосування інтерактивних технологій в суб'єкт-суб'єктній взаємодії з викладачем вищої школи та спрямованістю на самореалізацію, досягнення успіху на етапах фахової підготовки та подальшого професійного розвитку.

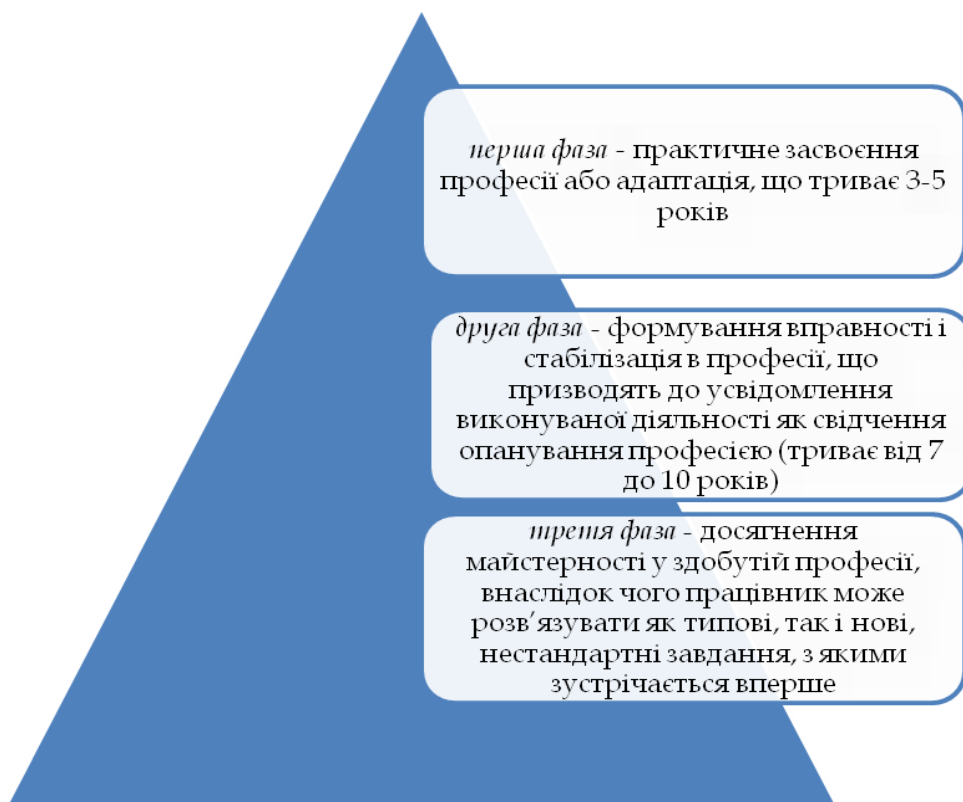


Схема 5. Фази професійного розвитку за А. Мушинські (2004)

Результати логіко-системного аналізу науково-педагогічної літератури щодо професійного розвитку майбутніх учителів технологій у зарубіжних країнах дозволяє стверджувати, що науковці виявляють посилене зацікавлення до проблеми підготовки педагогів в інших країнах. Підготовка вчителя після завершення його навчання в закладі вищої освіти не припиняється. Існує низка програм для підтримки молодого вчителя й розвитку професійної техніки досвідченого педагога, передбачене наставництво, сучасні форми підвищення

кваліфікації та стажування, які сприяють його професійному розвитку, реалізації принципу неперервності освіти впродовж життя.

Отже, світові практики у закладах вищої освіти щодо набуття досвіду професійної діяльності майбутніми фахівцями, орієнтовані на особистісний розвиток і творчу самореалізацію у професійній діяльності, дають змогу констатувати необхідність уваги до таких аспектів у системі вітчизняної освіти.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у визначенні та обґрунтуванні педагогічних умов професійного розвитку майбутніх учителів трудового навчання та технологій засобами самостійної роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрощук І. П. Підготовка майбутніх вчителів трудового навчання та технологій до організації позаурочної художньо-технічної діяльності учнів: теорія і методика [Текст]: монографія. Хмельницький : ФОРМ Мельник А.А., 2019. 432 с.
2. Бідюк Н. Формування іншомовної професійної компетентності у майбутніх вчителів іноземної мови в США. *Професійне становлення особистості : проблеми і перспективи*. Київ, 2010. С. 51–54.
3. Гринюк С. П. Професійна підготовка майбутніх вчителів іноземних мов в університетах Фінляндії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2013. 20 с.
4. Жерноклеєв І. В. Підготовка майбутніх учителів технологій у країнах Північної Європи [Текст]: монографія. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. 275 с.
5. Котун К. В. Європейські підходи до реформування педагогічної освіти у Фінляндії. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Умань, 2013. № 7. С. 342–348.
6. Мадзігон В. М. Трудова підготовка і професійна освіта як інструмент формування компетентнісних характеристик старшокласників у зарубіжних країнах. *Старша школа зарубіжжя : організація та зміст освіти* /Г. С. Єгоров, М. Ю. Красовицький, В. М. Мадзігон та ін.; за ред. О. І. Локшиної. Київ : СПД Богданова А. М., 2006. 232 с.
7. Мушинські А. Організаційно-педагогічні умови професійного навчання у центрах неперервної освіти Польщі : дис. ... канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Тернопільський державний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2004. 254 с.
8. Нагач М. В. Підготовка майбутніх учителів у школах професійного розвитку в США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 21 с.
9. Пригодій М. А. Сучасні аспекти підготовки вчителів технологій [Текст]: монографія. Чернігів : ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка, 2011. 386 с.
10. Смольнікова О. Г. Розвиток автономного навчання іноземних мов у вищих закладах освіти Великої Британії (друга половина ХХ - початок ХХІ ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук [спец.] 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, 2017. 20 с.

11. Шевченко Ж. М. Практична підготовка соціальних працівників у вищій школі Польщі: автореф. дис. ... канд. пед. наук.: [спец.] 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Криворізький державний педагогічний університет, Кривий Ріг, 2019. 20 с.
12. Gillard D. Education in England : a brief history [Electronic resource]. 2011. URL : <http://www.educationengland.org.uk> (дата звернення: 17.12.2019).
13. Key data on education in Europe. European Commission. EURYDICE, 2012. URL : <https://ec.europa.eu/aerostat/documents/3217494/5741409/978-92-9201-242-7-EN.PDF/d0dcb0da-5c52-4b33-becb-027f05e1651f> (дата звернення: 14.07.2019).
14. The National Board for Professional Teaching Standards. URL : <http://www.nbpts.org/> (дата звернення: 15.01.2020).

REFERENCES

1. Androshchuk, I. P. (2019). Pidhotovka maibutnikh vchyteliv trudovoho navchannia ta tekhnolohii do orhanizatsii pozaurochnoi khudozhno-tekhnichnoi diialnosti uchniv: teoriia i metodyka [Tekst]: monohrafiia. Khmelnytskyi. 432 [in Ukrainian].
2. Bidiuk, N. (2010). Formuvannia inshomovnoi profesiinoi kompetentnosti u maibutnikh vchyteliv inozemnoi movy v SShA. Profesiine stanovlennia osobystosti: problemy i perspektyvy. Kyiv. 51–54 [in Ukrainian].
3. Hryniuk, S. P. (2013). Profesiina pidhotovka maibutnikh vchyteliv inozemnykh mov v universytetakh Finliandii : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Kyiv. 20 [in Ukrainian].
4. Zhernoklieiev, I. V. (2012). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv tekhnolohii u krainakh Pivnichnoi Yevropy [Tekst]: monohrafiia. Kyiv. 275 [in Ukrainian].
5. Kotun, K. V. (2013). Yevropeiski pidkhody do reformuvannia pedahohichnoi osvity u Finliandii. Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia : zb. nauk. pr. Uman. derzh. ped. un-t im. P. Tychyny. Uman. 7. 342–348 [in Ukrainian].
6. Madzihon, V. M. (2006). Trudova pidhotovka i profesiina osvita yak instrument formuvannia kompetentnistnykh kharakterystyk starshoklasnykiv u zarubizhnykh krainakh. Starsha shkola zarubizhzhia : orhanizatsiia ta zmist osvity /H. S. Yehorov, M. Yu. Krasovytskyi, V. M. Madzihon ta in.; za red. O. I. Lokshynoi. Kyiv. 232 [in Ukrainian].
7. Mushynski, A. (2004). Orhanizatsiino-pedahohichni umovy profesiinoho navchannia u tsestrakh neperervnoi osvity Polshchi: Dys. ... kand. ped. nauk za spetsialnistiu 13.00.04 – teoriia i metodyka profesiinoi osvity. Ternopilskyi derzhavnyi pedahohichniy universytet imeni Volodymyra Hnatiuka. Ternopil. 254 [in Ukrainian].
8. Nahach, M. V. (2008). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv u shkolakh profesiinoho rozvytku v SShA : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Kyiv. 21 [in Ukrainian].
9. Pryhodii, M. A. (2011). Suchasni aspekty pidhotovky vchyteliv tekhnolohii [Tekst]: monohrafiia. Chernihiv : ChNPU imeni T.H. Shevchenka. 386 [in Ukrainian].

10. Smolnikova, O. H. (2017). Rozvytok avtonomnoho navchannia inozemnykh mov u vyshchych zakladakh osvity Velykoi Brytanii (druha polovyna KhKh - pochatok KhKhI st.): avtoref. dys. ... kand. ped. nauk [spets.] 13.00.01 – zahalna pedahohika ta istoriia pedahohiky. Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M. P. Drahomanova. Kyiv. 20 [in Ukrainian].

11. Shevchenko, Zh. M. (2019). Praktychna pidhotovka sotsialnykh pratsivnykiv u vyshchii shkoli Polshchi: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk.: [spets.] 13.00.01 – zahalna pedahohika ta istoriia pedahohiky. Kryvorizkyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet. Kryvyi Rih. 20 [in Ukrainian].

12. Gillard D. Education in England : a brief history [Electronic resource]. 2011. URL : <http://www.educationengland.org.uk> (data zvernennia: 17.12.2019).

13. Key data on education in Europe. European Commission. EURYDICE, 2012. URL : <https://ec.europa.eu/aerostat/documents/3217494/5741409/978-92-9201-242-7-EN.PDF/d0dcb0da-5c52-4b33-becb-027f05e1651f> (data zvernennia: 14.07.2019).

14. The National Board for Professional Teaching Standards. URL : <http://www.nbpts.org/> (data zvernennia: 15.01.2020).

irena52@ukr.net

Рецензент: д. пед. н., проф. Цідило І. М.

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ПРАЦЕОХОРОННОЇ ГАЛУЗІ

У статті проаналізовано систему професійної підготовки майбутнього фахівця працезахоронної галузі. Розглянуто вимоги до обов'язкових інтегральних, загальних і спеціальних компетентностей відповідно до Стандарту вищої освіти за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» для першого бакалаврського рівня вищої освіти. Наведено перелік загальних і спеціальних компетенцій, якими може бути розширена освітньо-професійна програма підготовки майбутнього фахівця спеціальності «Професійна освіта (Охорона праці)». Розкрито зміст таких понять як «компетенція» і «компетентність». Визначено компетентнісні характеристики рівня засвоєння знань особистості майбутнього фахівця працезахоронної галузі на різних етапах його підготовки. Доведено, що підготовка майбутнього фахівця в закладах вищої освіти вимагає оволодіння низкою знань із загально-технічних і спеціальних навчальних дисциплін, які є основою для формування загальних та спеціальних компетентностей, завдяки яким реалізуються прогнозовані результати Стандарту навчання освітньо-професійної програми з даної спеціальності. Тому будь-який навчальний матеріал (пізнавальна задача) виступає носієм реалізації компетентнісного підходу в процедурах взаємодії суб'єкта з об'єктом пізнання. Завдяки досконалому поєднанню отриманих знань та сформованих умінь і навичок, які студенти отримують під час опанування нормативних і вибіркокових частин навчального плану, формуються найвищі рівні професійних компетентностей і світогляду (вміння, навички, переконання, готовність до вчинку, звичка, авторське педагогічне кредо) кваліфікованого та компетентного фахівця працезахоронної галузі, завдяки чому підвищується їхня конкурентоспроможність на ринку праці.

Ключові слова: охорона праці, професійна освіта, компетентність, навчально-пізнавальна діяльність, вміння, навички, переконання, готовність до вчинку, звичка, авторське педагогічне кредо.

Bilyk R. M.

Dombrovska O. V.

COMPETENCE APPROACH IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL TRAINING OF LABOR PROFESSIONALS

In the article the system of professional training of the future specialist of labor protection industry is analyzed. Requirements for compulsory integrated, general and special competence in accordance with the Higher Education Standard in Specialty 015 "Vocational Education (for specialization)" for the first bachelor's degree of higher education are considered. The variation of special competence which can be expanded by educational and professional training programs of the future specialist of

the specialty "Vocational Education (Labor Protection)" are given. The contents of such concepts as "competence" and "competence" are disclosed. The competence characteristics of the levels of assimilation of knowledge of personality of the future specialist of the labor protection industry differents tage sofits preparations are determined. It is proved that the training of the future special ist in higher education institution requires mastery of a number of knowledge in general technical and special educational disciplines, which are the basis for the formation of general and special competences, through which the project results of the standard of training of educational and vocational program in this specialty are realized. There fore, any educational material (cognitive task) acts as a carrier of the competency approach in the procedures of interaction on the subject with the object of cognition. Due to the perfect combination of acquired knowledge and skills acquired during the acquisition of normative and elective parts of the curriculum, the highest levels of professional competence and outlook (skills, beliefs, readiness for action, habit, authoring skills) are formed. a competent specialist in the labor protection in industry, which increases the ir competitiveness in the labor market.

Key words: occupation alsafety, vocational education, competence, educational and cognitive activity, skills, persuasion, readiness for action, habit, author's pedagogical credo.

Сьогодні пріоритетним в Україні виступає питання підготовки конкурентоспроможних фахівців в галузі охорони праці, здатних реалізовувати себе в системі професійної освіти та виробництва, а це можливо за умови формування відповідних компетенцій з питань безпеки та охорони праці. Підготовка молоді до майбутньої працезахоронної діяльності покладено в основу змісту підготовки фахівця зі спеціальності «Професійна освіта (Охорона праці)», завданням якої є формування загальних і професійних компетентностей на основі засвоєних здоров'язберігаючих закономірностей; оволодінні способами, засобами та культурою праці; їх професійного самовизначення. Очевидно, що пріоритетним напрямком сучасної вищої освіти України є якісна професійна підготовка фахівців у галузі охорони праці.

Саме належний рівень організації охорони праці на підприємстві чи установі є запорукою забезпечення належних умов праці, життя, здоров'я та працездатності людини у процесі трудової діяльності. В свою чергу, порушення вимог законодавства та нормативних актів у галузі охорони праці може спричинити на виробництві виникнення нещасних випадків, професійних захворювань та інших небезпек для життя та здоров'я працівників. Зважаючи на це, формування професійних компетентностей з питань безпеки та охорони праці майбутніх фахівців у галузі Професійна освіта (Охорона праці) є найважливішою складовою їх інженерно-педагогічної освіти.

Загальним теоретико-методологічним аспектам розвитку професійної компетентності та професійної підготовку майбутніх фахівців присвячені роботи багатьох сучасних науковців, а саме: В. Зацарного, Г. Туровської, В. Филипчук, І. Драч, О. Коваленко, Р. Тріщ, С. Кара, Ю. Белової, С. Шаматажи, В. Докучаєвої, І. Каньковського, К. Ткачука, Н. Краснової, Н. Ларіонової, Д. Разіної, Е. Зеєра, А. Маркової та інших.

Проблеми підготовки фахівців з охорони праці на основі компетентнісного підходу знайшли своє відображення у працях Е. Альбітарової, П. Атаманчука, О. Бокшиц, В. Бегуна, О. Бурова, С. Величка, І. Грицюка, В. Джигирей,

В. Жидецького, Є. Желіби, О. Запорожця, В. Зацарного, В. Заплатинського, І. Каменської, О. Кобилянського, Г. Кондрацької, В. Кузнецова, В. Лапіна, В. Мендерецького, В. Мухина, І. Пістуна, Ю. Скобло, А. Романчука, В. Шияна, З. Яремка та ін.

Незважаючи на широке коло досліджень, проблема підготовки майбутніх фахівців у галузі охорони праці залишається малодослідженою та набуває в наш час особливої актуальності.

Важливість компетентнісного підходу у професійній підготовці сучасного фахівця виходить на новий суспільнозначущий рівень. Формування професійного рівня фахівця, зокрема фахівця з охорони праці, який вміє приймати вірні ситуативні рішення в екстремальних чи надзвичайних ситуаціях, застосовуючи набуті знання і сформовані вміння, навички та досвід практичної діяльності у відповідній галузі, не можливе без формування відповідних професійних компетентностей. Саме професійна компетентність фахівця з охорони праці забезпечить належне виконання ним професійних функцій у майбутній освітній та виробничій діяльності.

Відомо, що дієвість освітньої концепції (доктрини), яка проєктується на галузь професійної освіти, подібна до своєрідного транслятора змістовно-методологічної інтерпретації глобальної мети освіти, специфічного катализатора створення і впровадження інноваційних, високоефективних, надійних технологій навчання, а також орієнтира траєкторій здійснення якісного навчання [10]. З таких позицій професійну підготовку майбутніх фахівців зі спеціальності Професійна освіта (Охорона праці) слід розглядати з позицій дидактики, навчання враховуючи шляхи оптимізації та закономірності організації, контролю, управління навчально-пізнавальною діяльністю, предмет якої співвідноситься заданості і формування корисних установок, прогнозованого ступеня обізнаності, власної системи цінностей, професійного компетентнісного і світоглядного досвіду [2, 3; 8].

Тому дієвість знань індивіда необхідно узгоджувати з процедурами прогнозованості формування компетенцій. Так П. Атаманчук розмежує поняття: компетенція – це потенційна міра інтелектуальних, духовно-культурних, світоглядних і креативних можливостей індивіда; компетентність у свою ж чергу – це виявлення цих можливостей через дію: вирішення проблеми (завдання), креативна діяльність, створення проєкту, відстоювання точки зору і т.д.). При цьому, рівень компетентності він розглядає як ступінь досягнення мети, стимул діяльності, критерій оцінки, ціннісні досягнення особистості. Як контрольний-стимулюючий компонент процесу навчання рівень компетентності реалізується на етапах об'єктивізації контролю та проєктування подальшої діяльності [4; 1]. Тому будь-який навчальний матеріал (пізнавальна задача) [2] виступає носієм реалізації компетентнісного підходу у процедурах взаємодії суб'єкта з об'єктом пізнання. Підготовка майбутнього фахівця першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності «Професійна освіта (Охорона праці)» в закладах вищої освіти вимагає оволодіння низкою знань із загально-технічних і спеціальних навчальних дисциплін, які є основою для формування загальних та спеціальних компетентностей, завдяки яким реалізуються прогнозовані результати Стандарту навчання освітньо-професійної програми з даної спеціальності [9].

Цей стандарт визначає: вимоги до обов'язкових інтегрованих, загальних та спеціальних компетентностей і програмних результатів навчання здобувачів

вищої освіти відповідного рівня; загальний обсяг навчального навантаження здобувачів освіти; інші складники. Відповідно до цього стандарту після освоєння усіх компонент освітньо-професійної програми майбутній фахівець першого (бакалаврського) рівня вищої освіти має володіти низкою таких програмних компетентностей, зокрема:

Інтегральна компетентність полягає у: здатності розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми в професійній освіті, що передбачає застосування певних теорій і методів педагогічної науки та інших наук відповідно до спеціалізації і характеризується комплексністю та невизначеністю умов.

Загальні компетентності полягають у:

✓ здатності реалізувати свої права і обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в Україні;

✓ здатності зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області, її місця у загальній системі знань про природу і суспільство та у розвитку суспільства, техніки і технологій, використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя;

✓ здатності спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово;

✓ здатності спілкуватися іноземною мовою;

✓ здатності приймати обґрунтовані рішення;

✓ оволодінні навичками використання інформаційних і комунікаційних технологій;

✓ здатності вчитися і оволодівати сучасними знаннями;

✓ здатності працювати в команді;

✓ цінуванні та повазі різноманітності та мультикультурності;

✓ здатності виявляти ініціативу та підприємливість;

✓ усвідомленні рівних можливостей та гендерних проблем.

Спеціальні (фахові) компетентності полягають у :

✓ здатності застосовувати освітні теорії та методології у педагогічній діяльності;

✓ здатності забезпечити формування у здобувачів освіти цінностей громадянськості і демократії;

✓ здатності керувати навчальними/розвивальними проектами;

✓ здатності спрямовувати здобувачів освіти на прогрес і досягнення;

✓ здатності використовувати сучасні інформаційні технології та спеціалізоване програмне забезпечення та інтегрувати їх в освітнє середовище;

✓ здатності реалізовувати навчальні стратегії, засновані на конкретних критеріях для оцінювання навчальних досягнень;

✓ здатності аналізувати ефективність проектних рішень, пов'язані з підбором, експлуатацією, удосконаленням, модернізацією технологічного обладнання та устаткування галузі/сфери відповідно до спеціалізації;

✓ здатності використовувати відповідне програмне забезпечення для вирішення професійних завдань, відповідно до спеціалізації;

- ✓ здатність здійснювати професійну діяльність з дотриманням вимог законодавства, стандартів освіти та внутрішніх нормативних документів закладу освіти;
- ✓ здатності упроваджувати ефективні методи організації праці відповідно до вимог екологічної безпеки, безпеки життєдіяльності та охорони і гігієни праці;
- ✓ здатність використовувати у професійній діяльності основні положення, методи, принципи фундаментальних та прикладних наук;
- ✓ здатності виконувати розрахунки технологічних процесів в галузі;
- ✓ здатності управляти комплексними діями/проектами, відповідати за прийняття рішень у непередбачуваних умовах та професійний розвиток здобувачів освіти і підлеглих;
- ✓ здатності збирати, аналізувати та інтерпретувати інформацію (дані) відповідно до спеціалізації;
- ✓ здатності забезпечити якість освіти і управління діяльністю закладу освіти, відповідно до спеціалізації [9].

Вищезазначені компетенції не є вичерпними та можуть бути розширені в залежності від дисциплін, які забезпечують професійну підготовку майбутнього фахівця спеціальності «Професійна освіта (Охорона праці)».

Орієнтовно перелік варто доповнити такими компетенціями:

Загальними компетентностями:

- ✓ знання та розуміння професійної діяльності;
- ✓ вміння розкривати, встановлювати та розв'язувати проблеми, приймати аргументовані ситуативні рішення через пошук, обробку та аналіз інформації з різних джерел;
- ✓ навички виконання безпечної діяльності;
- ✓ прагнення до збереження навколишнього середовища.

Спеціальними (фаховими) компетентностями:

- ✓ здатність застосовувати закони, положення, нормативно-правові документи з охорони праці та промислової безпеки у майбутній професійній діяльності;
- ✓ здатність забезпечувати безпеку праці при веденні основних видів будівельно-монтажних робіт;
- ✓ здатність розв'язувати типові спеціалізовані задачі, пов'язані із виконанням необхідних розрахунків, експлуатацією устаткування, яке застосовується на підприємстві;
- ✓ здатність до застосування сучасних методів автоматизації процесів проектування, виробництва та інженерії (T-FLEX CAD/ CAM/ CAE, Microsoft Visio);
- ✓ здатність здійснювати перевірку технічного стану устаткування, визначати його відповідність вимогам безпечного ведення робіт;
- ✓ навички грамотно користуватися відповідними законами щодо захисту робітників і службовців об'єкту в надзвичайних ситуаціях; проводити основні заходи у сфері цивільного захисту;

- ✓ здатність до правильних практичних дій у надзвичайних ситуаціях;
- ✓ здатність застосовувати індивідуальні і колективні засоби захисту, а також користуватися приладами радіаційної і хімічної розвідки, дозиметричного контролю;
- ✓ здатність розробляти і впроваджувати інженерно-технічні заходи в галузі для зменшення ризику виникнення надзвичайних ситуацій і захисту підлеглих від впливу їх наслідків;
- ✓ здатність дотримуватися вимог зі створення безпечних умов експлуатації електроустановок;
- ✓ навички щодо організації та технічного забезпечення безпечних і нешкідливих умов праці на об'єктах його майбутньої професійної діяльності;
- ✓ здатність до аналізу техніко-економічних показників технологічних процесів, перевірки технічного стану устаткування, визначенні його відповідності вимогам безпечного ведення робіт;
- ✓ здатність брати участь у розробці графіків робіт, замовлень, заявок, інструкцій з охорони праці, розпоряджень, карт, схем, освітніх документів тощо, а також встановленої звітності за затвердженими формами й у визначені терміни як для виробничого, так і для освітнього процесів;
- ✓ здатність здійснювати систематичний контроль виробничого або педагогічного процесів та швидко їх корегувати за допомогою відповідних додаткових технологій;
- ✓ навички щодо виконання функцій, обов'язків і повноважень із охорони праці на робочому місці та у виробничому колективі;
- ✓ здатність до організації та проведення заходів із профілактики виробничого травматизму та професійної захворюваності в галузі;
- ✓ навички організовувати діяльність у складі первинного виробничого колективу з обов'язковим урахуванням вимог охорони праці;
- ✓ здатність розробляти необхідні заходи щодо поліпшення умов праці;
- ✓ навички моделювання та розробка науково-обґрунтованих прогнозів наслідків можливих надзвичайних ситуацій;
- ✓ навички ставити завдання та організовувати наукові дослідження з визначення стійкості роботи об'єктів в надзвичайних ситуаціях;
- ✓ навички щодо виконання функцій, обов'язків і повноважень працівника служби охорони праці;
- ✓ впровадження безпечних технологій, вибір оптимальних умов і режимів праці, проектування та організація робочих місць на основі сучасних технологічних та наукових досягнень в галузі та ін. [6].

Завдяки досконалому поєднанню отриманих знань та сформованих умінь і навичок, якими студенти володіють після опанування нормативних і вибіркової частин навчального плану, формуються найвищі рівні професійних компетентностей і світогляду (вміння, навички, переконання, готовність до вчинку, звичка, авторське педагогічне кредо) кваліфікованого та компетентного фахівця працезахоронної галузі, за рахунок чого підвищується їх

няконкурентоспроможність на ринку праці. Завдяки цьому майбутні фахівці мають змогу повноцінно реалізувати себе у системі професійної освіти та в умовах сучасного виробництва, правильно організувати організаційно-технічні, санітарно-гігієнічні, лікувально-профілактичні заходи, спрямовані на збереження життя, здоров'я та працездатності людини у процесі трудової діяльності.

Як нами зазначалося раніше, найвищим рівнем професійної компетентності та світогляду є вміння, навички, переконання, готовність до вчинку, звичка, авторське педагогічне кредо, їх формування можливе лише за умови остаточного і категоричного подолання в навчанні таких негативних явищ як догматизм, формалізм, консерватизм і ін.

Проявом подібного консерватизму в педагогічній науці є той факт, що у практичній діяльності педагогів і досі «практикуються» ЗУН-и (знання, уміння, навички) як показники результатів навчання. Однак, як показує досвід, поняття – «знання», «вміння», «навички» (як і інші характеристики навчання) – не рядоположні поняття: «знання» – категорія родова (результат духовної, інтелектуальної, моторної, чуттєвої діяльності людини, зафіксований в його свідомості, досвіді); тоді як «вміння», «навички», «переконання», «готовність до вчинку», «поведінкові звички» та ін. – категорії видові (рівні обізнаності, досвіду, компетентності, світогляду), які можна виявити тільки через адекватну цим якостям діяльність індивіда.

Зважаючи на це, можна зробити висновок, що поки педагогічна наука не буде мати однозначності щодо чіткого визначення категорії соціально-престижного результату навчання окремого індивіда, до тих пір вона «наштотуватиметься» на феномени суб'єктивізму (коли оціночно-моральна діяльність педагога може сприйматися учнем як об'єктивно-сумнівна) та нездатна буде впоратися із завданням ефективного навчання окремого індивіда[5].

Сучасна освітня парадигма (у причинно-наслідковому аспекті) задає орієнтир не скільки на процес підготовки майбутнього фахівця охорони праці, скільки на результат його навчально-пізнавальної діяльності. Її особливістю є відповідність професійного рівня підготовки фахівця з прогнозованими результатами: обізнаності, переконань, світогляду, компетентності, готовності до вчинку, керованості самоосвіти тощо). На підставі цього можемо стверджувати: компетенція – це рівень потенційних можливостей індивіда (духовно-культурні, інтелектуальні, світоглядні і креативні); компетентність – виявлення індивідуальних можливостей особистості через конкретну діяльність: рішення задачі, креативна діяльність, створення проєкту, відстоювання точки зору тощо.

Загалом компетентність можна розглядати як ступінь досягнення мети, як стимул діяльності як критерій оцінки і як ціннісне досягнення особистості у процесі навчання (табл. 1).

Таблиця 1

Компетентнісні характеристики особистості [2]

Рівень	Види компетенцій	Ціннісні новоутворення предметної компетентності
Нижчий	Завчені знання	Студент відтворює механічно зміст пізнавальної задачі в обсязі та структурі її засвоєння
	Наслідування	Студент копіює головні моторні та розумові дії, пов'язані із засвоєнням пізнавальної задачі, під впливом внутрішніх чи зовнішніх мотивів
	Розуміння	Студент свідомо відтворює головну суть у постановці і

	головного	розв'язуванні пізнавальної задачі
Оптимальний	Повне володіння знаннями	Майбутній спеціаліст не тільки розуміє головну суть пізнавальної задачі, а й здатний відтворити весь її зміст у будь-якій структурі викладу
Вищий	Навичка	Той, хто навчається, здатний використовувати зміст конкретної пізнавальної задачі на підсвідомому рівні, як автоматично виконувану операцію (ця якість знань регламентується в часі)
	Уміння застосовувати знання	Здатність свідомо застосовувати набуті знання у нестандартних навчальних ситуаціях (творче перенесення)
	Переконання	Це знання, незаперечні для особистості, які вона свідомо долучає у свою життєдіяльність, в істинності яких вона упевнена і готова їх обстоювати, захищати в рамках дії механізму діалектичного сумніву (нові наукові факти можуть скоригувати точку зору, яка обстоювалась)
	Звичка	Автоматизована поведінкова дія, що виступає психологічним елементом структури вчинку

Тож, цілком доцільно у практичній підготовці майбутнього фахівця виходити з визнання і використання пріоритетів Національної рамки кваліфікацій [7], які концептуально орієнтують на європейські стандарти та принципи забезпечення якості навчання завдяки:

- ✓ узгодженості в понятійно-термінологічному апараті;
- ✓ проєвропейській зорієнтованості освітніх стандартів і принципів забезпечення якості освіти;
- ✓ вираховуванню вимог ринку праці до компетентностей працівників;
- ✓ систематизованому і структурованому опису кваліфікаційних рівнів за компетентнісною ознакою.

Поняття «якість», про яку йдеться в Національній рамці кваліфікацій, можна трактувати як системну методологічну категорію, яка є об'єктивним відображенням відповідності результату прогнозованій меті навчання. Беззаперечно, що «якість» в галузі професійної діяльності або ж у процесі навчання – феномен панорамний. Поняттю «якість» у навчанні завжди притаманний особистісний характер – лише власна навчально-пізнавальна діяльність виступає одночасно і джерелом, і засобом формування особистісних показників результативності навчання (знань, компетентностей, світогляду). Завдяки вдалим управлінським впливам і власним діям індивіда формуються його базові людські якості – компетентності (світогляд), які піддаються прогнозуванню.

Зміст контролю в теорії управління навчально-пізнавальною діяльністю має зводитись до порівняння реальних значень засвоєного навчального матеріалу кожного параметра з заданими еталонами. Коректне визначення рівнів засвоєння навчального матеріалу дозволяє більш точно проектувати пізнавальні цілі навчання. При цьому створюються умови для здійснення надійного оперативного і поточного, тематичного та підсумкового контролю, чим забезпечується дієвість управління процесом навчання [2].

Коригування, регулювання, управління процесом формування професійних якостей майбутнього фахівця можливе лише за умови відповідного узгодження й одночасної стандартизації як змісту, так і адекватного йому

освітнього середовища. Ігнорування потребою у формуванні освітнього середовища, яке своїм змістовним наповненням відповідатиме стандартам, прирікає будь-яку освітню галузь на неуспіх.

Основою формування професійних якостей майбутнього фахівця з охорони праці є його залучення в активну навчально-пізнавальну діяльність, причому таку, щоб «теоретик» більше практикував, а «емпірик» більше теоретизував. Це можливо за умови бінарності освітнього середовища (навчання у ЗВО + виробнича діяльність на підприємстві).

Дієвий рівень професійних компетентностей і світогляду фахівця формується лише через належне навіювання відносин до об'єкта пізнання, а принцип динамічного балансу раціонально-логічного і чуттєво-емоційного у сприйнятті та засвоєнні навчального матеріалу, покладений в основу навчання, сприяє формуванню у студентів власного авторського професійного кредо.

Виходячи з вищезазначеного, можна зробити висновок, що найвищим рівнем професійної компетентності та світогляду майбутнього фахівця спеціальності «Професійна освіта (Охорона праці)» є вміння, навички, переконання, готовність до вчинку, звичка, авторське педагогічне кредо.

Повноцінна підготовка компетентного фахівця можлива за умови повноцінного управління процесом формування його професійних якостей, а також за умови відповідного узгодження й одночасної стандартизації як змісту, так і адекватного йому освітнього середовища. Діяльність майбутнього педагога професійної освіти та фахівця з охорони праці має бути мотивована до кар'єрного зростання та саморозвитку, самовдосконалення, оскільки саме від рівня його компетентності буде залежати рівень організації охорони праці на підприємстві чи установі, організація належних умов праці, життя, здоров'я і працездатності людини у процесі трудової діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Атаманчук П. С., Панчук О. П. Дидактичні основи формування фізико-технологічних компетентностей учнів : монографія. Кам'янець-Подільський : К-ПНУ, 2011. 252 с.
2. Атаманчук П. С. Інноваційні технології управління навчанням фізики : монографія. Кам'янець-Подільський : К-ПДПІ, 1999. 172 с.
3. Атаманчук П. С. Управление процессом становления будущего педагога. Методологические основы: Монография. Издатель : Palmarium Academic Publishingste in Imprintder, Deutschland, 2014. 137 p.
4. Атаманчук П. С., Атаманчук В. П. Менеджмент качества обучения будущего учителя. *Научные труды Sworld*. Выпуск 3 (40). Том 7. Иваново: Научный мир, 2015. С. 41-52.
5. Атаманчук П. С., Атаманчук В. П., Білик Р. М. та ін. Авторское педагогическое кредо как показатель компетентности будущего специалиста. Problems of quality of know ledge and personal self-actualization in terms of social trans formations». Peer-reviewed materials digest (collective monograph) published following there sults of the XCVI International Researchand Practice Conference and I stage of the Champion ship in Psychology and Educational sciences (London, February 12 February 17, 2015) / International Academy of Science and Higher Education; Organizing Com-mittee. London: IASHE, 2015. P. 34-36.

6. Каменська І. С. *Обов'язкові компетенції та результати навчання здобувачів вищої освіти з охорони праці. There sults of scientificmind's development: 2019: Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. 2019. Вип 2. 54-56. URL : <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/conferences/issue/view/2019.12.22/2019.12.22.v2>*
7. *Національна рамка кваліфікацій / Затверджена постаново Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 (в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 12 червня 2019 р. № 509). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/paran12#n12>.*
8. Атаманчук П. С., Никифоров К. Г., Губанова А. А. та ін. *Педагог-фізик ХХІ века. Основы формирования профессиональной компетентности: монографія. Калуга Каменец-Подольский : изд. КГУ им. К. Э. Циолковского, 2014. 268 с.*
9. *Стандарт вищої освіти за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» для першого бакалаврського рівня вищої освіти. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/22/2019-11-22-015-B.pdf>.*
10. Трацякоу У. «Панорамное мышление как термин». URL : <http://www.proza.ru/2012/03/15/2177>.

REFERENCES

1. Atamanchuk P. S., Panchuk O. P. (2011). *Dydaktychni osnovy formuvannia fizyko-tekhnologichnykh kompetentnostei uchniv : monohrafiia. Kamianets-Podilskyi : K-PNU. 252. [In Ukrainian].*
2. Atamanchuk P. S. (1999). *Innovatsiini tekhnologii upravlinnia navchanniam fizyky : monohrafiia. Kamianets-Podilskyi : K-PDPI, 172. [In Ukrainian].*
3. Atamanchuk P. S. (2014). *Upravlenye protsesom stanovlennia budushcheho pedahoha. Metodolohycheskye osnovy: Monohrafyia. Yzdatel : Palmarium Academic Publishingistein Imprintder, Deutschland, 137. [In Ukrainian].*
4. Atamanchuk P. S., Atamanchuk V. P. (2015). *Menedzhment kachestva obuchenya budushcheho uchyтеля. Nauchnyye trudy Sworld. Выпуск 3 (40). Том 7. Yvanovo: Nauchnyi myr. 41-52. [In Ukrainian].*
5. Atamanchuk P. S., Atamanchuk V. P., Bilyk R. M. та in. (2015). *Avtorskoe pedahohycheskoe kredo kak pokazatel kompetentnosti budushcheho spetsyalysta. Problems of quality of know ledge and personal self-actualization in terms of social trans formations». Peer-reviewedmaterials digest (collective monograph) published following there sults of the XCVI International Researchand Practice Conference and I stage of the Champion shipin Psychology and Educational sciences (London, February 12 February 17, 2015) / International Academy of Science and Higher Education; Organizing Com-mittee. London: IASHE. 34-36. [In Ukrainian].*
6. Kamenska I. S. (2019). *Oboviazkovi kompetentsii ta rezultaty navchannia zdobuvachiv vyshchoi osvity z okhorony pratsi. There sults of scientificminds development: 2019: Collection of scientific papers «ΛΟΗΟΣ» with Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. Vyp 2. 54-56. URL : <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/conferences/issue/view/2019.12.22/2019.12.22.v2> [In Ukrainian].*

7. Natsionalna ramka kvalifikatsii / Zatverdzhena postanovo Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 lystopada 2011 r. № 1341 (v redaktsii postanovy Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 12 chervnia 2019 r. № 509). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/paran12#n12> [In Ukrainian].

8. Atamanchuk P. S., Nykyforov K. H., Hubanova A. A. ta in. (2014). Pedahoh-fyzyk XXI veka. Osnovy formyrovanyia professyonalnoi kompetentnosti: Monohrafyia. Kaluha Kamenets-Podolskyi : yzd. KHU ym. K. E. Tsyolkovskoho, 268. [In Ukrainian].

9. Standart vyshchoi osvity za spetsialnistiu 015 «Profesiina osvita (za spetsializatsiiamy)» dlia pershoho bakalavrskoho rivnia vyshchoi osvity. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/22/2019-11-22-015-B.pdf> [In Ukrainian].

10. Tratsiakov U. «Panoramnoe myshlenye kak termyn». URL : <http://www.proza.ru/2012/03/15/2177>. [In Ukrainian].

bilyk.roman@kpnu.edu.ua

Рецензент: д. пед. н., професор Мендерецький В. В.

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ

У статті обґрунтовано необхідність реформування системи вищої освіти України, вдосконалення її змісту, інформаційно-технологічного забезпечення освітнього процесу. Визначено стан готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до розроблення мультимедійних презентацій з розвитку мовлення дітей. Запропоновано використовувати мультимедійні презентації з метою формування у студентів інформаційно-комунікативної компетенції.

На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень визначено, що ефективному використанню мультимедійних презентацій сприяє дотримання дидактичних умов:

- раціональне поєднання усного викладання матеріалу під час лекційного заняття, засвоєних студентами знань під час практичних і лабораторних занять з інформацією мультимедійної презентації;*
- забезпечення максимальної реалізації функцій мультимедійної презентації, зокрема, стимулювання мислення, пам'яті, уваги здобувачів вищої освіти;*
- інтерактивна спрямованість мультимедійної презентації;*
- пропорційне співвідношення часу, що відводиться викладачу для ознайомлення студентів зі змістом теми лекційного заняття і часу, який відводиться на мультимедійну презентацію;*
- забезпечення сприймання інформації за допомогою максимального числа аналізаторів;*
- доступність інформації для сприймання та розуміння здобувачами вищої освіти;*
- раціональне дозування обсягу інформації, що презентується за допомогою мультимедійної презентації.*

Обґрунтовано, що мультимедійні презентації є ефективним засобом підвищення рівня знань, умінь та навичок майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти з розвитку мовлення дітей дошкільного віку, формування інформаційно-комунікативної компетенції студентів.

Ключові слова: діти старшого дошкільного віку, мультимедійна презентація, розвиток мовлення дітей, вихователь закладу дошкільної освіти.

Borova V.Ye.

USE OF MULTIMEDIA PRESENTATIONS IN PREPARATION OF THE FUTURE PRESCHOOL TEACHERS FOR CHILDREN'S SPEECH DEVELOPMENT

Reformation of the higher education system in Ukraine requires innovative changes in the priorities of educational policy, improvement of its content, information and technological support of the educational process. So the task to determine such

methods of interaction between teachers and future teachers of preschool education institutions in order to stimulate their successful professional development arises. One of the tasks of modernizing higher pedagogical education is to develop students' information and communication competence.

The problem of professional training of future teachers has been described in researches of the following scientists: V. Benera, O. Bogich, I. Bogdanova, A. Bogush, G. Bielienka, N. Gavrysh, T. Zharovtseva, L. Zdanevych, I. Kniazheva, T. Ponimanska, M. Roganova, T. Tanko, N. Lysenko, N. Malinovska and others.

Issues of using multimedia presentations in the training of future specialists were studied by the following scientists: Y. Avsiukevych, V. Bykov, M. Zholdak, I. Zakharova, V. Klochko, A. Kolomiyets, Y. Mashbyts, I. Pidlasyi, O. Spivakovskiy, A. Khutorskiy and others.

Multimedia presentation is a didactic tool that allows to transmit information in a visual and schematic form for improvement its perception and increasing its value. The effectiveness of using multimedia presentations is achieved when the following didactic conditions are met:

- a harmonious combination of oral presentation of the material during a lecture session and knowledge acquired by students during practical and laboratory classes with the information of a multimedia presentation;*

- ensuring maximum implementation of multimedia presentation functions, in particular, stimulating thinking, memory and attention of the higher education students;*

- interactive orientation of multimedia presentation;*

- the rational ratio of the time allocated to lecturer to familiarize students with the content of topic of the lecture session and the time allocated for a multimedia presentation;*

- ensuring the perception of information using the maximum number of analyzers;*

- availability of information for perception and analysis by higher education students;*

- rational dosing of the volume of information presented using a multimedia presentation.*

Comparative analysis of the final exam scores of students in the control and experimental groups of the higher education students confirmed our hypothesis that multimedia presentations are the effective means of increasing the level of knowledge of students, forming their information and communication competence

Key words: Keywords: older preschool children, multimedia presentation, language development of children, pre-school teacher.

Реформування системи вищої освіти України викликає необхідність інноваційних змін у пріоритетах освітньої політики, вдосконалення її змісту, інформаційно-технологічного забезпечення навчально-виховного процесу. Окреслені зміни сприятимуть формуванню професійної компетентності майбутніх педагогів, зокрема, вихователів закладів дошкільної освіти. Перед ними стоїть завдання оволодіти навичками й уміннями впровадження інформаційних технологій у професійну міжособистісну взаємодію. Однак, як засвідчує аналіз стану освітнього процесу, студенти не завжди виявляють прагнення до пошуку та критичного аналізу значного обсягу важливої інформації, виділення з неї ключових засад для майбутньої професійної діяльності. Тому постає завдання

визначити такі методи співпраці викладачів ЗВО з майбутніми педагогами, щоб стимулювати їх до успішного професійного становлення. Одним із завдань модернізації вищої педагогічної освіти є формування у студентів інформаційно-комунікативної компетенції. У державних документах України – законах «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» – підкреслюється важливість реалізації окресленого завдання.

Проблема професійної підготовки майбутнього педагога висвітлювалася в дослідженнях В. Бенери, О. Богіч, І. Богданової, А. Богуш, Г. Беленької, Н. Гавриш, Т. Жаровцевої, Л. Зданевич, І. Княжевої, Т. Поніманської, М. Роганової, Т. Танько, Н. Лисенко, Н. Маліновської та інших.

Питання використання мультимедійних презентацій у підготовці майбутніх фахівців досліджували: Ю. Авсюкевич, В. Биков, Л. Гаврилова, М. Жолдак, І. Захарова, В. Ключко, А. Коломієць, Ю. Машбиць, І. Підласий, О. Співаковський, А. Хуторський та інші. Одним із засобів вирішення завдання формування інформаційно-комунікативної компетенції майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є використання в освітньому процесі мультимедійних презентацій.

Мета статті: обґрунтувати доцільність та ефективність використання мультимедійних презентацій у підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку мовлення дітей.

Завдання дослідження:

1. Охарактеризувати умови ефективного використання мультимедійних презентацій у процесі викладання курсу «Дошкільна лінгводидактика» («Теорія і методика розвитку мови дітей»).

2. Визначити стан готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до розроблення мультимедійних презентацій з розвитку мовлення дітей.

Мультимедійна презентація – це інформаційний засіб, який дозволяє передавати інформацію у візуальному, схематичному вигляді, що покращує її сприймання та підвищує цінність. Залежно від вибраних критеріїв, виокремлюють декілька груп мультимедійних презентацій. За призначенням виділяють торгові, маркетингові, корпоративні та навчальні. Основною метою корпоративних мультимедійних презентацій є супровід виступу доповідача на певному заході – науковій конференції, науково-практичному семінарі, методичному об'єднанні вихователів закладів дошкільної освіти, презентації товарів або послуг певної фірми чи корпорації. Такі презентації містять переважно візуальні матеріали і мінімум тексту, оскільки значний обсяг інформації доносить до слухачів доповідач. Навчальні презентації використовуються під час проведення навчальних занять: лекційних, семінарських, практичних і лабораторних. Вони відповідають структурі та сценарію заняття, сприяють повній реалізації освітніх цілей. Мультимедійні презентації повинні бути інтерактивними, тобто передбачати зворотній зв'язок зі здобувачами вищої освіти.

За метою використання мультимедійні презентації поділяються на презентації для унаочнення і підтримки виступу доповідача та для самостійного ознайомлення здобувачів освіти з матеріалом [2]. За структурою презентації бувають лінійні та розгалужені. Перші, як правило, використовуються для ілюстрування певних фактів, положень, закономірностей при послідовному

викладанні матеріалу лекції, виступу і т. п. Для узагальнення знань, їх систематизації, уточнення використовують презентації розгалуженої структури. Вони дозволяють визначати рівень навчальних досягнень здобувачів вищої освіти [1, с. 3]. За способом функціонування мультимедійні презентації поділяються на презентації за сценарієм та інтерактивні презентації. Перші з них передбачають послідовну ілюстрацію тексту виступу чи лекції слайдами, зміст яких полегшує сприймання матеріалу, його аналіз та запам'ятовування. Інтерактивні презентації розробляються таким чином, щоб залучити слухачів до активного обговорення та дискусії з приводу змісту слайдів презентації [3]. Якщо за основу класифікації взяти критерій адресності презентацій, то їх поділяють на зовнішні та внутрішні. До зовнішніх належать презентації, коли слухачі та лектор є представниками різних організацій. Внутрішні мультимедійні презентації готуються для використання представниками однієї організації, наприклад, викладачем університету для його ж студентів [4]. А. Гаврилова лекційну презентацію класифікує за способом організації: до мультимедійних відносить ті, в яких задіяні слайди зі звуковими, відео і графічними матеріалами; до графічних презентацій – слайди із зображеннями, які ілюструють або доповнюють лекційний матеріал; звукові презентації містять тільки звукову інформацію [2].

Експериментальним шляхом доведено, що, сприймаючи інформацію на слух, людина здатна обробити з неї до однієї тисячі умовних одиниць за хвилину. Якщо в окресленому процесі бере участь зорове сприймання – до 100 000 одиниць інформації [1]. О. Пометун, Л. Пироженко стверджували, якщо людина сприймає інформацію тільки на слух, то запам'ятовує 20 % її обсягу, якщо читає текст – 30 %, а коли ознайомлюється з інформацією за допомогою і слуху, і зору, то запам'ятовує близько 60 % її обсягу [5].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив дійти висновку, що ефективність використання мультимедійних презентацій досягається за умови дотримання таких дидактичних умов:

- гармонійного поєднання усного викладання матеріалу під час лекційного заняття, з інформацією мультимедійної презентації;
- доповнення засвоєних теоретичних і практичних знань студентів новою інформацією мультимедійної презентації під час практичних і лабораторних занять;
- забезпечення максимальної реалізації функцій мультимедійної презентації, зокрема, стимулювання мислення, пам'яті, уваги здобувачів вищої освіти;
- інтерактивна спрямованість мультимедійної презентації;
- раціональне співвідношення часу, що відводиться викладачу для розкриття змісту теми лекційного заняття із мультимедійною презентацією;
- забезпечення сприймання інформації за допомогою максимального числа аналізаторів;
- доступність інформації для сприймання та аналізу здобувачами вищої освіти;
- раціональне дозування обсягу інформації, що презентується за допомогою мультимедійної презентації.

Від ґрунтовних теоретичних знань та практичних умінь і навичок майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти значною мірою буде залежати мовленнєвий розвиток дитини, її становлення як мовленнєвої особистості.

Усвідомлення мовленнєвої дійсності для дитини дошкільного віку – складний процес, адже мовлення для неї – абстрактна субстанція. Її практичне пізнання і засвоєння вимагає постійного керівництва зі сторони дорослих. Саме тому надзвичайно важливо, щоб майбутні вихователі закладів дошкільної освіти під час оволодіння фахом отримали глибокі, системні знання, практичні уміння і навички розвитку мовлення дітей.

У своєму дослідженні ми намагалися з'ясувати, яким чином мультимедійні презентації впливають на успішність засвоєння матеріалу з навчальної дисципліни «Дошкільна лінгводидактика» («Теорія та методика розвитку мови дітей»). Для того, щоб отримати відповідь на поставлене запитання, ми провели анкетування серед здобувачів вищої освіти. Їх ми традиційно поділили на 2 групи: контрольну та експериментальну. До контрольної групи були зараховані 24 студенти стаціонарної та 68 студентів заочної форми навчання спеціальності «Дошкільна освіта» Приватного вищого навчального закладу «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука». Потрібно зазначити, що під час викладання навчальної дисципліни 10 із 19 (52,6%) тем вивчалися без мультимедійного супроводу, оскільки матеріали на той час не були підготовлені. Анкетування проводилося після вивчення окресленого курсу. В ньому взяла участь також експериментальна група майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти – 28 студентів, що здобувають освіту на стаціонарній формі навчання та 86 студентів заочної форми навчання спеціальності «Дошкільна освіта» цього ж університету. Оскільки, на той час мультимедійні презентації були підготовлені до всіх тем курсу, то відповідно вони використовувались на заняттях зі студентами експериментальної групи. Анкета передбачала відповіді здобувачів вищої освіти на такі запитання:

1. Назвіть теми курсу, які Ви вивчили під час занять з «Дошкільної лінгводидактики».

2. Обґрунтуйте свою думку щодо значення мультимедійних презентацій у процесі вивчення «Дошкільної лінгводидактики».

3. За якими темами «Дошкільної лінгводидактики» мультимедійні презентації Вам найбільше запам'яталися і чому?

4. Яка основна, на Ваш погляд, мета використання мультимедійних презентацій з «Дошкільної лінгводидактики»?

5. На що саме Ви звернете увагу у підготовці авторської мультимедійної презентації з розвитку мовлення дітей дошкільного віку?

Відповідаючи на перше питання анкети, студенти контрольної групи як денної, так і заочної форми навчання назвали 13 тем із 19 (68,4%), що передбачені навчальною програмою. Найчастіше майбутні вихователі закладів дошкільної освіти забували вказати теми, що носили теоретичний характер, як наприклад, «Теоретичні засади дошкільної лінгводидактики», «Зміст, засоби і методи розвитку мовлення дітей дошкільного віку». 5 студентів тему «Методика формування граматичної правильності мовлення» трактували як тему «Методика навчання дітей дошкільного віку грамоти». Можна відзначити той факт, що жодну з тем, які супроводжувалися мультимедійною презентацією майбутні вихователі закладів дошкільної освіти не забули назвати. Особливо запам'ятався зміст тих із них, презентація до яких включала відеоматеріали, що ілюстрували методику проведення занять, розважальних заходів, інтерактивних технологій у роботі з дітьми або нестандартних відповідей дітей, відповідей-жартів чи вчинків

дітей дошкільного віку. Студенти експериментальної групи як денної, так і заочної форм навчання із 19 тем навчальної дисципліни назвали приблизно однакову їх кількість тем (17 – 89,5%). Вони відображали основний зміст навчальної дисципліни. Оскільки переважна більшість опитаних не назвали формулювання двох тем лекційних занять, то ми вирішили проаналізувати, в чому саме полягала причина неуважності саме до окреслених тем. Опитування студентів під час іспитів засвідчило, що в них не було достатньої мотивації до засвоєння матеріалу. Майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, мало цікавили теоретичні засади дошкільної лінгводидактики. Студенти вважали, що окреслені знання є неактуальними для майбутньої практичної діяльності. Серед опитаних контрольної групи не називалися теми, вивчення яких не супроводжувалося мультимедійною презентацією. Серед студентів експериментальної групи не було таких, що не диференціювали теми з методики вивчення граматичної правильності мовлення і теми із навчання дітей дошкільного віку елементів грамоти. Проаналізуємо відповіді майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти на друге питання анкети щодо значення мультимедійних презентацій для засвоєння знань із методики розвитку мовлення дітей дошкільного віку. 87 студентів (94, 5%) контрольної групи і 112 (98,2%) експериментальної зазначили, що мультимедійні презентації сприяли кращому запам'ятовуванню матеріалу, логічному його структуруванню. 90 (97,2 %) майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти контрольної групи і 110 (96,5%) студентів експериментальної групи підкреслили, що при використанні мультимедійних презентацій є можливість сприймати матеріал за допомогою як слуху так і зору, що полегшує засвоєння навчального матеріалу. Приблизно 98 % студентів обох груп зазначили, що зразки занять із розвитку мовлення дітей дошкільного віку, які розглядаються під час мультимедійних презентацій, полегшують написання конспектів занять з розвитку мовлення для дітей дошкільного віку та спрощують моделювання фрагментів таких занять під час практичних і лабораторних занять здобувачів вищої освіти. Вони ж у відповідях на питання анкети відзначили, що мультимедійні презентації дають можливість відстежити міжпредметні зв'язки з іншими методиками дошкільної освіти і накреслити загальну систему педагогічної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти. Студенти контрольної та експериментальної груп стверджували, що лекційний матеріал, який супроводжується або доповнюється мультимедійною презентацією, легше запам'ятовується в силу того, що презентується у різних формах: зображеннях (фото, малюнки, схеми, карти, графіки, діаграми і т. п.); звукових картинках (звукозаписи уривків занять, читання творів дитячої літератури акторами театру і кіно, музичний супровід тексту і т. п.); відео (уривків занять, режимних моментів та різних видів діяльності дитини у групі закладу дошкільної освіти; анімації та анімаційного імітування). Учасниками опитування була відзначена інформаційна ємність мультимедійних презентацій, тобто можливість на одному слайді розмістити значний обсяг інформації та компактність зберігання інформації (на відміну від таблиць, плакатів, стендів і т. п.).

На третє запитання «За якими темами «Дошкільної лінгводидактики» мультимедійні презентації Вам найбільше запам'яталися і чому?» студенти контрольної групи відповіли, що такими темами були: «Виховання звукової культури мовлення дітей дошкільного віку», «Методика формування граматичної

правильності мовлення у дітей дошкільного віку», «Методика словникової роботи з дітьми закладів дошкільної освіти» та інші. Названі теми запам'яталися цікавою формою побудови лекції з достатньою кількістю діалогів викладача зі студентами, чітко структурованою мультимедійною презентацією. Тема «Методика виховання звукової культури мовлення дітей дошкільного віку» виявилася особливо актуальною для 4 студентів стаціонарної форми навчання контрольної групи, оскільки вони мали недоліки вимови [p]. Саме для цих здобувачів важливо оволодіти фонетичною компетенцією, адже вихователь із недоліками мовлення не може успішно виховувати мовленнєву особистість дитини дошкільного віку. Студенти експериментальної групи назвали майже всі теми курсу «Дошкільна лінгводидактика». Це пояснюється тим, що мультимедійні презентації включали не тільки графічні матеріали, короткі тексти, а й відеофрагменти занять, режимних моментів, що додатково розкривали зміст питань теми.

Відповідаючи на четверте питання «Яка основна, на Ваш погляд, мета використання мультимедійних презентацій з дошкільної лінгводидактики?» студенти відповідали коротко і досить обґрунтовано: «Мультимедійна презентація сприяє кращому структуруванню матеріалу» (Ірина Я.), «Використання мультимедійної презентації під час занять викликає підвищений інтерес до заняття» (Оксана К.), «Мультимедійна презентація, що містить фрагменти відеозаписів занять, свят, розваг і використовується під час лекційних, практичних і лабораторних занять дозволяє більш наочно, із професійним спрямуванням сприймати матеріал, моделювати свою професійну діяльність в аналогічних ситуаціях» (Катерина Ю.). «Якщо на лекційних, практичних, лабораторних заняттях використовується мультимедійна презентація, то виникає питання «А що буде сьогодні на занятті?» і таким чином підтримується до нього інтерес» (Ольга К.). «Використання мультимедійних презентацій є зразком для підготовки аналогічних матеріалів до засідань методичних об'єднань вихователів закладів дошкільної освіти» (Тетяна А.). «Мультимедійні презентації сприяють креативності професійної діяльності педагога» (Євгенія Д.).

На першому лекційному занятті з дошкільної лінгводидактики здобувачі вищої освіти експериментальної групи були попереджені про те, що вони готуватимуть мультимедійні презентації за однієї із важливих проблем розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Після проведення перших практичних занять було цікаво з'ясувати відповідь студентів на 5 запитання анкети: «На що саме Ви звернете увагу в підготовці авторської мультимедійної презентації з розвитку мовлення дітей дошкільного віку?». Відповіді студентів контрольної та експериментальної групи суттєво не відрізнялися. Вони засвідчили те, що переважна більшість із них обов'язково зверне увагу на характеристику розвитку мовлення дітей кожної вікової групи (закономірності та особливості окресленого процесу). Майбутні вихователі закладів дошкільної освіти стверджували, що зміст презентації має бути настільки структурованим, щоб його, а отже і методику роботи із формування у дитини певної компетенції, легко було запам'ятати. 7 студентів пояснили, що обов'язково звернуть увагу на висвітлення у мультимедійній презентації досягнень передового педагогічного досвіду вихователів із теми, що висвітлюється. Такий вибір пояснили тим, що у своїй роботі краще спиратися на ті досягнення, що є в дошкільній освіті, ніж самостійно шукати ефективні методики розвитку мовлення дітей дошкільного віку. 28 студентів написали, що доцільно готувати мультимедійні презентації з

відеофрагментами занять чи інших режимних моментів. Такий підхід полегшить адаптацію майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до практичної діяльності в майбутньому. 35 студентів, відповідаючи на питання, зазначили, що звернули б увагу на співпрацю колективу закладу дошкільної освіти з батьками з питання розвитку мовлення дітей. 6 студентів зазначили, що у мультимедійних презентаціях будуть пропонувати дискусійні питання з методики розвитку мовлення дітей, щоб стимулювати їх подальше обговорення педагогами або батьками. Серед відповідей були і такі: «Важливо підібрати комфортні кольори для фону слайдів», «Зміст слайдів краще сприймається тоді, коли мультимедійна презентація містить відеофрагменти», «Під час презентації не потрібно зловживати текстом», «Не раціонально створювати більше 20 слайдів», «На одному слайді бажано поміщати обмежений обсяг інформації», «На одному слайді не повинно бути багато нових наукових термінів», «Інформація на слайді має бути презентована таким розміром тексту, щоб він легко сприймався, а слайд можна було сфотографувати».

Студенти експериментальної та контрольної груп отримали завдання підготувати мультимедійну презентацію за однією із важливих проблем становлення мовленнєвої особистості дитини дошкільного віку. Під час консультації здобувачі вищої освіти отримали поради із методики покрокової підготовки мультимедійного проекту. Було рекомендовано ознайомитися з сайтами закладів дошкільної освіти. Вони є своєрідним банком передового педагогічного досвіду діяльності вихователів закладів дошкільної освіти. На виконання завдання студентам стаціонарного відділення відводилося 14 днів, студентам заочної форми навчання міжсесійний період – 3 місяці.

Результати виконаної роботи аналізувалися за такими критеріями.

1. Відповідність мультимедійних презентацій загальним вимогам: а) наявність титульного слайду, який створений на основі корпоративного шаблону; б) єдиний стиль оформлення усіх слайдів; в) дотримання правил орфографії, пунктуації, скорочень і правил оформлення тексту; г) наявність останнього слайду зі списком використаних у мультимедійній презентації джерел.
2. Дотримання вимог до дизайну: а) наявність на всіх слайдах логотипу університету; б) використання не більше трьох кольорів на одному слайді, наприклад, один для фону, другий для заголовків, третій для текстів; в) змінювання фону слайдів у виключних випадках; г) дотримання інформації про те, що фон має бути елементом заднього (другого плану), тобто виділяти, відтіняти, підкреслювати інформацію, розміщену на слайді, а не затуляти її.
3. Вимоги до змісту слайдів: а) зміст мультимедійної презентації має відповідати дидактичній меті та завданням заняття чи заходу; б) на слайді доречно подавати одне ключове поняття; в) добре сприймаються на одному слайді 7–8 рядків тексту; г) на слайді рекомендується розміщувати одну діаграму чи одну схему; д) найважливіша інформація розміщується в центрі слайду при переважно горизонтальному розташуванні інформації; е) якщо на слайді поміщаємо світлинку чи картинку, підпис подається під нею.
4. Вимоги до тексту слайдів мультимедійної презентації: а) максимальна інформованість тексту, його стислість та лаконічність; б) для подання текстового матеріалу використовується шрифт розміром 20, лише у виключних випадках – 14; в) рекомендується використовувати не більше 1 – 2 варіантів шрифтів; г) довжина рядка тексту на слайді має відповідати не більше 36 знакам; д) відстань між рядками 1,5 інтервали,

між абзацами – 2 інтервали; г) текст на слайді має бути відформатований, не можна допускати «рваних» країв у тексті; д) не потрібно зловживати гіперпосиланнями, підкреслюючи їх. 5. Вимоги до візуального та анімаційного ряду: а) матеріал, який подається на слайді, має бути чітко структурований у коротких реченнях, схемах, діаграмах; б) матеріал практичного спрямування бажано підкріплювати доречними відеофрагментами; в) цифрові дані краще презентувати у таблицях, діаграмах, що витримані у стриманих кольорах; г) необхідно перевіряти якість зображення (його контрастність, відсутність недоречних деталей, зображень і т. п.); д) якість музичного ряду має ілюструвати серйозність проблеми чи питання, музика не має відволікати увагу від сприйняття інформації; е) під час перегляду відеофрагментів варто звернути увагу на відсутність сторонніх шумів; ж) ефекти анімації варто застосовувати для концентрації уваги на ключових моментах, поетапного виведення змісту слайду на екран, для демонстрації руху або послідовності дій.

Аналіз авторських мультимедійних презентацій студентів засвідчив, що переважна більшість із них засвоїли зміст курсу «Дошкільна лінгводидактика» та показали достатній рівень вміння систематизувати найважливіші теоретичні засади та практичні методичні поради з розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Охарактеризуємо найтипівіші недоліки, які були допущені майбутніми вихователями закладів дошкільної освіти у підготовці мультимедійних презентацій. Із 114 здобувачів вищої освіти 17 студентів (14,9%) не пропонували під час презентації визначення ключових понять методики розвитку мовлення дітей з конкретної теми, наприклад, методики словникової роботи, методики формування граматичної правильності мовлення дітей і т. п. Пояснювали це тим, що терміни для вихователів закладів дошкільної освіти є зрозумілими. 5 (4,4 %) студентів на титульному слайді не розмістили логотипу університету та не назвали авторів презентації. 7 (6,1 %) студентів змінювали фон слайдів, але пояснити, з якою метою це робили не змогли. 16 студентів розмістили на одному слайді значний обсяг тексту, що утруднювало його сприйняття та свідчило про невміння авторів структурувати інформацію та виділяти найсуттєвіші методичні поради. Не завжди студенти дотримувалися вимог щодо розміру шрифтів текстів та інтервалів між абзацами, намагаючись розмістити на слайді більше інформації. Варто звернути увагу майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти на необхідність повної відповідності заголовку слайду та матеріалу, що презентується на ньому (у 5 авторів така відповідність була неповною). 12 студентів відчували проблеми зі структуруванням матеріалу, що стосується подання показників розвитку мовлення у таблицях.

Порівняльний аналіз підсумкових екзаменаційних балів здобувачів вищої освіти контрольної та експериментальних груп підтвердив нашу гіпотезу про те, що мультимедійні презентації є ефективним засобом підвищення рівня знань студентів із методики розвитку мовлення дітей дошкільного віку, формування інформаційно-комунікативної компетенції випускників ЗВО. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у визначенні критеріїв сформованості у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти інформаційно-комунікативної культури засобами мультимедійних презентацій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авсюкевич Ю. Обучение презентации на английском языке: цели и содержание. *Вісн. Черніг. держ. пед. ун-ту*. 2006. Вип. 43. С. 3 – 7.
2. Гаврилова Л. Г. Використання навчальних мультимедійних презентацій на лекціях з мистецьких дисциплін у педагогічному ВНЗ. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2010. №7(149). Ч. I. С. 66 – 72.
3. Гумінська О. Використання мультимедійних засобів – оновлення методики викладання мистецтв. *Мистецтво та освіта*. 2009. № 3 (53). С.19 –22.
4. Могильна Н. М. Створення презентацій засобами Microsoft Power Point. Київ. 2005. 28 с.
5. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ. 2004. 192 с.

REFERENS

1. Avsyukevich Yu. (2006). Obuchenie prezentacii na anglijskom yazyke: celi i sodержanie. *Visn. Chernig. derzh. ped. un-tu*. Vip. 43. С. 3 – 7. [in Russian].
2. Gavrilova L. G. (2010). Viktoristannya navchalnih multimedijnih prezentacij na lekciyah z misteckih disciplin u pedagogichnomu VNZ . *Visnik LNU imeni Tarasa Shevchenka*. №7(149). Ch. I. S. 66 – 72. [in Ukrainian].
3. Guminska O. (2009). Viktoristannya multimedijnih zasobiv – onovlennya metodiki vikladannya mistectv. *Mistectvo ta osvita*. S.19 –22. [in Ukrainian].
4. Mogilna N. M. (2005). Stvorennya prezentacij zasobami Microsoft Power Point. 28 s. [in Ukrainian].
5. Pometun O. I., Pirozhenko L. V.(2004). Suchasnij urok. Interaktivni tehnologiyi navchannya. Kiyiv. 192 s. [in Ukrainian].

boyar2003@ukr.net

Рецензент: д. пед. н., професор Бенера В.Є.

ОСОБЛИВОСТІ ВДОСКОНАЛЕННЯ АСИНХРОННИХ ДВИГУНІВ У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

Стаття висвітлює питання, пов'язані з напрямками вдосконалення асинхронного двигуна. Розглядаються особливості модернізації асинхронних двигунів, направлені на підвищення їх енергоефективності.

Аналізуються причини низького середнього завантаження цього двигуна в електроприводі, особливості традиційного та новітнього підходів до розрахунку таких двигунів.

Характеризується новий спосіб виконання статорної обмотки (суміщені обмотки) електродвигуна, котрий дає значний економічний ефект.

Зазначається, що цей спосіб виконання статорної обмотки забезпечує: можливість регулювання обертів при незмінній частоті струму шляхом плавної зміни величини напруги у всьому швидкісному діапазоні; м'яку та стійку механічну характеристику; споживання менших пускових струмів і збільшення пускового крутного моменту; покращення вібро-шумових характеристик.

У статті обґрунтовується важливість та особливості вивчення майбутніми учителями технологій способів підвищення енергоефективності асинхронних двигунів.

У цьому контексті вивчення напрямів підвищення ефективності електроустановок, зокрема асинхронних двигунів, має важливе значення у формуванні фахових компетентностей педагогів, пов'язаних із здатністю аналізувати й оцінювати об'єкти технологічного середовища та умінням організовувати дослідницько-пошукову діяльність школярів у процесі роботи над навчальними проєктами.

Основними методами формування зазначених компетентностей визначено метод конкретних ситуацій (кейс-метод), а також метод алгоритму розв'язання винахідницьких задач.

Ключові слова: асинхронний двигун, енергоефективність, технологічні процеси, електропривод, суміщені обмотки, майбутні учителі технологій, метод конкретних ситуацій (кейс-метод), метод алгоритму розв'язання винахідницьких задач (АРВЗ).

Kurach M. S.,
Yemets A. P.

FEATURES OF IMPROVING ASYNCHRONOUS ENGINES IN THE CONTEXT OF TRAINING FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGY

The article covers issues related to the ways of improvement an asynchronous engine. The features of modernization of asynchronous motors aimed at increasing their energy efficiency are considered.

The reasons for the low average load of this engine in the electric drive, especially the traditional and the newest approaches to the calculation of such engines, are analyzed.

A new method of executing a stator winding (combined windings) of an electric motor, which has a significant economic effect, is characterized.

It is noted that this method of performing the stator winding provides: the ability to adjust the speed at a constant current frequency by gradually changing the voltage throughout

the speed range; soft and stable mechanical characteristics; consumption of smaller starting currents and increase of a twisting moment; improvement of vibration and noise characteristics.

The importance and peculiarities of studying the methods of increasing the energy efficiency of asynchronous engines by future teachers is substantiated.

In this context, the study of improving the efficiency of electrical installations, in particular induction motors, is important in the formation of professional competencies of teachers related to the ability to analyze and evaluate objects of the technological environment and the ability to organize research activities of students in the process of working on educational projects. .

The main methods of forming these competencies are the method of specific situations (case method), as well as the method of algorithm for solving inventive problems.

Key words: asynchronous engine, energy efficiency, technological processes, electric drive, combined windings, future teachers of technology, the method of specific situations (case method), the method of algorithm for solving inventive problems (the Innovation Algorithm).

Розвиток інформаційного суспільства, глобалізація, посилення міграційних процесів, мобільність ринку праці, постійне вдосконалення різних технологій визначили одним із найбільш актуальних питань поставили питання енергоефективності. Сьогодні зекономити одиницю енергетичних ресурсів, 1 т умовного палива, дешевше, як мінімум вдвоє, аніж його добути.

Енергоефективність зачіпає всі сторони життя, оскільки має відношення не лише до зекономлених коштів, але й до збереження життя та здоров'я людей. Згідно з аналізом сучасних характеристик електромеханічних систем та електроприводів близько двох третин електричної енергії, яка виробляється у світі, перетворюється за допомогою електромеханічних систем на енергію механічного руху технологічних об'єктів [5, с. 619].

Для приводу більшості видів технологічного обладнання застосовують трифазні асинхронні двигуни з короткозамкненим ротором. Ці двигуни отримали широке поширення завдяки конструктивній простоті, низькій собівартості та високій експлуатаційній надійності при мінімальному обслуговуванні [9, с. 226].

За окремими даними, на їх долю у промисловості припадає приблизно 60% електроенергії, яка виробляється; в системах водопостачання – до 90%. Вони беруть участь практично у всіх технологічних процесах і охоплюють всі сфери життєдіяльності людини.

У пропонованій здійснено розвідку про напрями вдосконалення асинхронного двигуна, направлені на підвищення його енергоефективності; приділено значну увагу так званому асинхронному двигуну з суміщеними обмотками. Така інформація може бути використана при підготовці майбутнього вчителя технологій, оскільки в існуючій навчальній літературі цьому питанню, на нашу думку, приділено недостатньо уваги.

За сто років існування асинхронного двигуна з короткозамкненим ротором вдосконалювались електротехнічні матеріали, конструкція окремих вузлів і деталей, технологія виготовлення; однак принципові конструкторські рішення, запропоновані їх творцем Доліво-Добровольським, в основному залишилися незмінними.

Однією з характерних помилок при розрахунках асинхронних двигунів та електроприводів з ними є використання середнього значення $\cos\varphi$, що веде до

спотворення фактичної картини співвідношення активної та реактивної енергій; зниження струму непропорційно зниженню потужності зменшення коефіцієнта потужності супроводжується ще й додатковими втратами в розподільчих мережах.

Відомо, що середнє завантаження електродвигуна (відношення потужності, яка споживається робочим органом машини до номінальної потужності електродвигуна) на пострадянському просторі у електроприводах складає 0,3-0,4 (в європейській практиці 0,6). Це пояснюється не лише змінністю значень навантажень при реалізації технологічних процесів (наприклад, розкрий на тому ж круглопилковому верстаті об'ємів пиломатеріалів, переріз яких різко відрізняється один від одного). Справа ще й у тім, що раніше, в Радянському Союзі, коли завдання економії енергоресурсів не стояли так гостро, при проектуванні обладнання прагнули підстрахуватись і підбирали двигуни з потужністю більше розрахункової; враховуючи те, що парк застарілих технологічних машин (верстатів) до цього часу досить значний, а асинхронний двигун у їх приводі має тривалий термін експлуатації, стає зрозумілим, що це є однією з причин низького середнього завантаження електродвигуна. Окрім цього, у стандартного асинхронного двигуна малий пусковий момент (кратність пускового моменту всього 1,5-2), що примушує конструкторів і спеціалістів із експлуатації обладнання завищувати встановлену потужність у 1,5-2 рази, а в випадках важкого пуску – в 3-4 рази. Зразу ж після запуску такий електродвигун попадає в зону низьких коефіцієнтів корисної дії (ККД) і низьких $\cos\varphi$, оскільки недовантажується. Недостатнє завантаження електроприводу з асинхронним двигуном призводить до додаткових втрат електроенергії щонайменше (ця величина сягає до 20% сумарного споживання електроенергії). І навпаки, при перевантаженні частота обертання валу двигуна зменшується порівняно незначно, проте струм різко росте, що призводить до перегріву. Ще одна проблема в тім, що ККД серійного асинхронного двигуна різко падає при зниженні напруги, тому допустиме відхилення її +10% і -5%. У реальних умовах експлуатації ця цифра може сягати -30% і більше, що з великою ймовірністю призводить до «перевертання» двигунів, оскільки обертовий момент пропорційний квадрату напруги [8].

Європейським Союзом розроблений і прийнятий до дії стандарт ІЕС 60034-30-1-2016, ІЕС 60034-30-2-2016, згідно з якими встановлено п'ять класів енергоефективності трифазних асинхронних електродвигунів із короткозамкненим ротором.

За вимогами вказаного стандарту зміни торкнулися практично всіх двигунів у широкому діапазоні потужностей. З січня 2017 року в Європі ці двигуни випускаються з класом енергоефективності не нижче ІЕ3, допускається також застосування двигунів класом енергоефективності ІЕ2 при роботі в частотно-регульованому приводі. Всі двигуни виготовлені з класом енергоефективності ІЕ3 при певних умовах економлять значний відсоток електричної енергії.

У світовій практиці склалися два основних напрями вирішення проблеми енергоефективності для асинхронного електроприводу.

Перший напрям – проектування та виробництво енергоефективних асинхронних двигунів, котрі відповідають вказаному стандарту (клас енергоефективності ІЕ3), в яких застосовано нові електротехнічні матеріали й

оптимізовано їх основні розміри. Технологія, котра при цьому застосовується, дозволяє максимально зменшити втрати в обмотці статора, пластинах магнітопроводу статора і ротора, зменшити втрати, пов'язані з вихровими струмами; звести до мінімуму втрати при проходженні струму через пази і контактні кільця ротора та втрати на тертя у підшипниках. Щоправда, такий підхід приносить користь, якщо навантаження міняється мало, а регулювання швидкості не вимагається. На європейському ринку пропонуються асинхронні двигуни з короткозамкненим ротором, у яких за рахунок збільшення маси активних матеріалів, їх якості, а також за рахунок спеціальних прийомів проектування вдається підняти на 1–2% (потужні двигуни) і навіть на 4–5% (двигуни малої потужності) номінальний коефіцієнт корисної дії при певному збільшенні ціни двигуна.

Другий напрям – енергозбереження засобами електроприводу за рахунок подачі робочим органам технологічного обладнання в кожний момент часу необхідної потужності за допомогою застосування регульованого асинхронного електроприводу, в якому застосовуються перетворювачі частоти. При цьому тонке налагодження асинхронного двигуна дозволяє досягти показників роботи, подібних із двигуном постійного струму, при зниженні загального енергоспоживання.

І хоча при цьому вдається знизити споживання електроенергії та поліпшити характеристики асинхронного двигуна, наблизивши їх, як вже було вказано, до характеристик менш надійного двигуна постійного струму, однак частотні перетворювачі в такому приводі поки що коштують в два-три рази (!) дорожче самого двигуна, а надійність їх в рази нижча, аніж надійність цього ж двигуна. Тому тривають роботи конструкторів над здешевленням та підняттям надійності таких перетворювачів, однак наведені недоліки поки що, на жаль, залишаються.

В існуючих традиційних підходах до розрахунку асинхронних двигунів використовується постулат про ідентичність синусоїдної форми потоку магнітного поля і його рівномірності під всіма зубцями статора. Так, у навчально-довідковій літературі вказується, що вираз для обчислення електромагнітного моменту такого двигуна отриманий у припущенні, що магнітне поле на кожному полюсному діленні розподілене по синусоїдному закону. Виходячи з цього постулату, розрахунки велися для одного зубця статора, а подальше моделювання проводилося, виходячи з вищевказаних тверджень. При цьому невідповідність між розрахунковими та реальними моделями компенсувалася застосуванням великої кількості поправочних коефіцієнтів. Варто зауважити, що розрахунок при цьому проводився для номінального режиму роботи двигуна, так як в цьому режимі ККД має високе значення [9].

При сучасних дослідженнях ученими існуючих двигунів проводився зріз значень магнітного потоку для кожного зубця на фоні розподілення поля всіх зубців. Покроковий почасовий зріз динаміки значень магнітного потоку для всіх зубців статора серійних асинхронних двигунів дозволив встановити, що: поле на зубцях має не синусоїдну форму, а ступінчасту; поле почергово відсутнє у частині зубців; при цьому несинусоїдне по формі та маюче розриви в просторі магнітне поле формує таку ж структуру струму [4]. Різкозмінне поле викликає гармоніки, котрі призводять до виникнення гальмівних моментів і вібрацій. Вищевказане зменшує ККД асинхронного двигуна, підвищуючи енергоспоживання приводу.

Науковцями протягом тривалого часу проводилися багатотисячні вимірювання та розрахунки миттєвих значень параметрів магнітного поля в просторі асинхронних двигунів різних серій, що дозволило відпрацювати нову методологію розрахунку та розробити ефективні шляхи для поліпшення їхньої роботи, тобто мова може йти про третій напрям вирішення проблеми енергоефективності для асинхронного електроприводу.

Основа цього напрямку лежить у схемі підключення асинхронного двигуна до трифазної мережі. Ця схема, на відміну від традиційних «зірки» або «трикутника», поєднує і першу, і другу, й називається схемою з суміщеними обмотками статора (зірка-трикутник).

При цьому отримується дві системи струмів, котрі утворюють між векторами індукційних магнітних потоків кут у 30 електричних градусів, тобто підключаючи двигун до трифазної системи, отримуємо шестифазну систему. Досліди показують, що це приводить до отримання в зазорі між статором та ротором більш згладженої кривої магнітного поля і до різкого зниження впливу непарних гармонік, які індуюють протилежно направлені магнітні потоки.

На рисунку 1 показана форма поля в стандартному двигуні з 24 пазами в статорі при частоті обертання 3000 хв^{-1} .

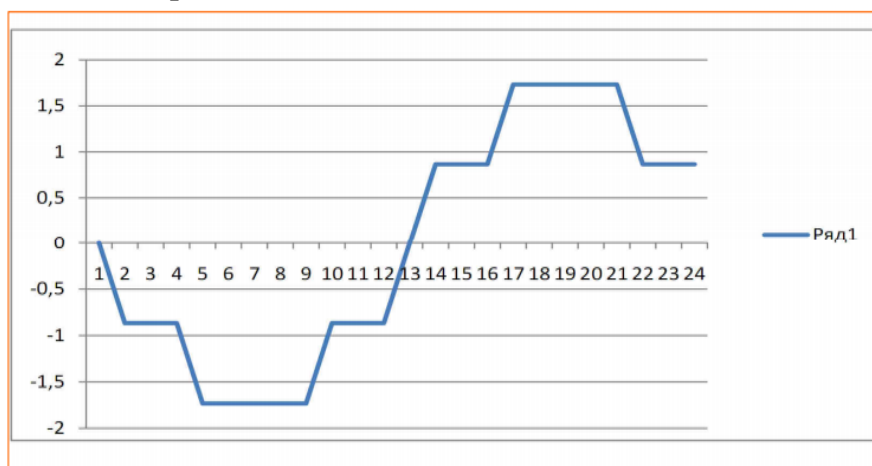


Рис.1. Форма поля в робочому зазорі стандартного двигуна.

На рисунку 2 відображено форму поля в тому ж двигуні після його модернізації.

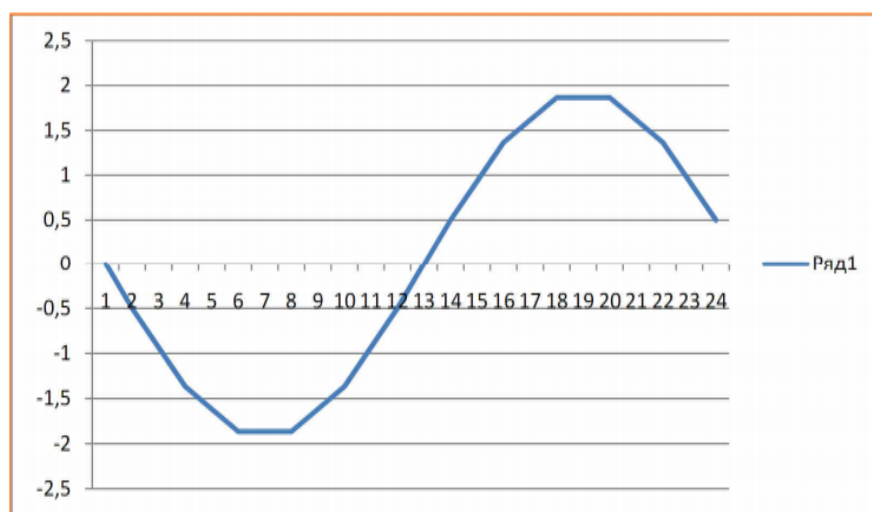


Рис.2. Форма поля в робочому зазорі двигуна з суміщеними обмотками.

Вказане призводить до висновку, що отримується, як наслідок, значне зменшення втрат у магнітопроводі, підвищення перевагуючої здатності та питомої потужності двигуна, зменшення пускових струмів при більш високих пускових моментах, можливості виконання двигунів для роботи на більш високій частоті напруги живлення з застосуванням стандартної сталі для магнітопроводів. Це важливо для обладнання, яке працює з частими і зтяжними пусками та перезапусками, підключеного до мережі з високими навантаженнями, значної довжини і, зрозуміло, з високим значенням втрати напруги. ККД таких двигунів буде мати високе значення не лише в режимі номінального навантаження (як у стандартного двигуна), а й при різних навантаженнях на валу. Це матиме суттєве значення в установках з цілодобовим режимом роботи або при високому навантаженні (системи водопостачання, установки вентиляторів, транспортерів, ескалаторів, підйомників) [3].

Випробування асинхронних двигунів із суміщеними обмотками на австрійському машинобудівному підприємстві «ELIN» (Fabrik Weiz) із залученням спеціалістів Department QR практично засвідчило наступне (нижче, в таблиці 1, надано результати випробувань на цьому підприємстві модернізованого по схемі з суміщеними обмотками серійного асинхронного електродвигуна А4 - 400Х - У3 потужністю 500 кВт).

Таблиця 1.

Результати випробувань модернізованого по схемі з суміщеними обмотками серійного асинхронного електродвигуна А4 - 400Х - У3 потужністю 500 кВт

№ з/п	Найменування параметру	До модернізації	Після модернізації
1.	Номінальна потужність, кВт	500	646
2.	Номінальна напруга, В	6000	6000
3.	Номінальний струм фази, А	58	72,5
4.	Ковзання, %	1,3	1,14
5.	Маса, кг	2070	2070
6.	Коефіцієнт корисної дії, %	94,7	95,6
7.	Коефіцієнт потужності	0,88	0,896
8.	Момент інерції ротора, кг·м ²	11	11
9.	Час перехідного процесу, с	0,538	0,345
10.	Допустимі відхилення напруги, %	+10%-5%	+20%-80%
11.	Пусковий момент, кГм	322,6	517
12.	Сумарні втрати двигуна, кВт	28	29
13.	Перевищення температури обмотки статора над температурою оточуючого середовища, t° С	60	28
14.	Діапазон регулювання обертів за напругою при постійній частоті струму n_{min}/n_{max}	1	1:500

Як бачимо, двигуни з суміщеними обмотками порівняно зі стандартними, традиційними двигунами мають ряд суттєвих переваг. Наступний за потужністю серійний асинхронний електродвигун А4 - 400Х - У3 має за паспортом потужність 630 кВт., а маса його на 220 кг більша. Отже, до того ж отримується значна економія матеріалів на дорогій електротехнічній сталі магнітопроводу статора та міді провідників. Окрім цього при досліджах для регулювання частоти обертання валу зміною напруги використовувався простий трифазний автотрансформатор.

Таким чином, застосування трифазного модернізованого асинхронного двигуна з суміщеними обмотками матиме такі переваги:

1. Регулювати оберти при незмінній частоті струму можна шляхом плавної зміни величини напруги у всьому швидкісному діапазоні, при цьому отримується більш м'яка механічна характеристика.

2. Механічна характеристика є стійкою.

3. При неномінальному навантаженні ККД двигуна з суміщеними обмотками на відміну від серійних знижується незначно; встановлено, що ККД та $\cos\phi$ близькі до номінальних їх значень у діапазоні навантажень від 25 до 150%.

4. При коливаннях напруги, в тому числі при суттєвому її падінні, двигун не «перевертається», а продовжує стійко працювати з меншою потужністю та високим ККД.

5. Пускові струми менші на 35%, при цьому пусковий момент збільшується на 35% (за самими обережними оцінками).

6. Критичне перевантаження двигуна супроводжується плавним зниженням обертів валу, тобто різка зупинка відсутня.

7. Середнє завантаження електродвигуна (відношення потужності, яка споживається робочим органом машини до номінальної потужності електродвигуна) піднімається до 0,8, що значно знижує енергоспоживання, щонайменше до 20-35% залежно від режиму.

8. Збільшується максимальний момент (на 20%), а отже збільшується й перевантажувальна здатність.

9. Покращуються вібро-шумові характеристики та надійність.

Враховуючи сучасні тенденції зниження впливу промисловості на оточуюче середовище, двигун із суміщеними обмотками буде необхідний, так як при значному зменшенні електроспоживання кількість корисної роботи залишається попередньою, що призводить до зменшення питомого споживання вуглеводів. Суттєвим є і те, що двигун з суміщеними обмотками генерує менше перешкод у мережу та менше впливає на форму напруги живлення, що має важливе значення для цілого ряду об'єктів, котрі укомплектовані складною електронікою та обчислювальними системами.

Практика показала, що якихось кардинальних затрат для організації виробництва двигунів із суміщеною обмоткою або організації модернізації традиційних стандартних двигунів не потрібно, що є ще одним важливим чинником.

Модернізацію двигунів можна здійснювати на стандартному обладнанні підприємств електромашинобудівної галузі без внесення якихось суттєвих змін у його конструкцію. Ще однією позитивною стороною модернізованого двигуна є те, що він може бути виготовлений у металоконструкції стандартного

трифазного асинхронного двигуна шляхом відносно простої заміни статорної обмотки. Немає необхідності перевчати персонал і обладнувати виробництво якимось новими верстатами і обладнанням.

У контексті підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій вивчення напрямів підвищення ефективності електроустановок, зокрема асинхронних двигунів відіграє важливе значення у формуванні їх фахових компетентностей, пов'язаних із здатністю аналізувати й оцінювати об'єкти технологічного середовища та умінням організовувати дослідницько-пошукову діяльність школярів у процесі роботи над навчальними проєктами.

Для ефективної професійної діяльності сучасний учитель технологій має володіти достатньо складною системою техніко-технологічних і методичних знань і вмінь. У подальшому розвитку вищої технологічної освіти ця вимога буде лише посилюватися, а безпосередньо система техніко-технологічних знань і вмінь – зростати й ускладнюватися. Ефективність політехнічної підготовки майбутніх учителів технологій у педагогічних закладах вищої освіти залежить від багатьох чинників: матеріально-технічного забезпечення, ступеня фахової кваліфікації та педагогічної майстерності викладачів, рівня базової техніко-технологічної підготовленості та вмотивованості студентів, використовуваних принципів, змісту, методів навчання, форм організації освітнього процесу тощо. Безсумнівно, що всі ці аспекти є важливими складовими ефективності будь-якої методики навчання, у тому числі й методики формування у майбутніх учителів технологій вищезгаданих фахових компетентностей.

Стало традиційним, що політехнічні знання й уміння формуються у процесі вивчення майбутніми вчителями технологій різних навчальних дисциплін, починаючи від нарисної геометрії, креслення, електротехніки та закінчуючи науковими засадами технологічної освіти та ін. При вивченні цих дисциплін на лекційних, практичних й індивідуальних заняттях студенти отримують первинні політехнічні знання й уміння. Проте для кваліфікованого вчителя технологій цього недостатньо, адже отримані ним таким чином знання й уміння зазвичай розрізнені та несистематизовані, а найголовніше – недостатньо спрямовані на формування умінь і навичок організації та здійснення техніко-технологічної, науково-дослідницької та творчо-пошукової діяльності школярів.

Тобто ці знання й уміння, професійно значущі для сучасних учителів технологій, зароджуються, розвиваються та найкраще проявляються у процесі самостійної науково-пошукової діяльності під час реалізації науково-дослідницьких і творчих проєктів. Саме тому провідною освітньою технологією, яка забезпечить майбутнього учителя трудового навчання та технологій здатністю аналізувати і оцінювати об'єкти технологічного середовища та умінням організовувати дослідницько-пошукову діяльність школярів вважаємо проєктну технологію та застосування проблемних методів і способів розв'язання проєктних завдань.

Проблемні методи дають змогу студентам раціоналізувати дослідницько-пошукову діяльність. Адже проблемна ситуація не існує сама по собі, вона виникає у результаті взаємодії сукупності зовнішніх чинників й умов з активно діючим суб'єктом, який прагне ці чинники та умови привести у відповідність з системою власного світогляду та наявної системи знань й умінь.

До основних методів оптимізації шляхів пошуку розв'язання зазначених завдань у процесі підготовки майбутніх учителів технологій належать такі, як

метод мозкової атаки, метод морфологічного аналізу, кейс-метод, метод алгоритму розв'язання винахідницьких задач.

Зупинимося детальніше на останньому методі, який ще називають методом аналізу конкретних ситуацій. Він являє собою педагогічну технологію проблемно-ситуаційного типу, яка передбачає використання в навчальному процесі реальних (або близьких до реальних) ситуацій економічного, управлінського або виробничого характеру з подальшим їх аналізом, оцінкою, прийняттям обґрунтованих рішень. Психолого-педагогічна сутність методу конкретних ситуацій полягає у визначенні та вирішенні реальних, актуальних проблем у ситуаціях невизначеності, причому досить часто суперечливих. Суть кейс-методу полягає в аналізі на практичних заняттях спеціально розроблених професійних ситуацій, пошуку шляхів і способів їх вирішення, оцінці та прогнозуванні наслідків прийнятих рішень. Ходом обговорення зазвичай керує викладач, при груповій формі роботи керівництво процесом делегується лідеру групи.

У процесі загальної дискусії студенти виявляють найбільш суттєві проблеми, які потребують вирішення, аналізують всю наявну у них інформацію, відбирають з неї найбільш значущу, на основі наявних у них знань пропонують можливі шляхи вирішення, оцінюють імовірність успіху того чи іншого варіанту.

Особливістю застосування кейс-методу є реальність описуваних у ситуаціях подій, тому конкретні ситуації розробляються на основі справжніх фактів.

При цьому студенти стикаються з необхідністю виявлення проблем, визначення їх типології, характеристик, наслідків і шляхів вирішення; аналізу взаємозв'язків з оточуючим середовищем; встановлення причин, які привели до виникнення даної ситуації і можливих наслідків (причинно-наслідкові зв'язки); обговорення проблеми в малій групі, її рішення у процесі командної роботи (комунікативні дії, критичне мислення); підготовки прогнозу щодо ймовірних результатів (прогностичний аналіз); вироблення планів, програм дій в процесі вирішення даної ситуації (програмно-цільовий аналіз); рефлексії процесу вирішення проблеми.

Застосування кейс-методу базується на організації навчальних дискусій, у ході яких з різних позицій аналізується конкретна ситуація, виявляються причини виникнення проблем і конфліктів, пропонуються дії щодо їх подолання, оцінюється їхня ефективність, робляться прогнози щодо подальшого розвитку ситуації.

Можна виділити такі основні принципи підготовки педагогів до застосування цього методу:

- викладач повинен керувати процесом обговорення, в ході якого окремі студенти та група в цілому досліджують конкретну ситуацію в усій її складності;
- ключовою умовою ефективності керівництва дискусією є вміння викладача використовувати деталі, що містяться в описі ситуації;
- викладачів необхідно і можна навчити технології створення кейсів та ведення їх обговорення.

Технологічними особливостями реалізації методу конкретних ситуацій є: формування дидактичної мети кейса, визначення проблеми; побудова програми кейса; побудова або вибір моделі ситуації, яка відображає принципи досліджуваного об'єкта; написання тексту кейса, його апробація, підготовка остаточного варіанта; підготовка методичних рекомендацій щодо використання кейса; впровадження кейса у практику навчання.

Джерелами для створення кейсів є інформація, яка обробляється викладачем і адаптується для вирішення конкретних дидактичних завдань.

Так, вивчення студентами енергоефективності асинхронного двигуна та пошуку шляхів її підвищення рекомендовано побудувати на прикладі реальних життєвих (виробничих) ситуацій. Для прикладу можна використати ситуацію з потребою економії електроенергії під час експлуатації електрообладнання шкільної навчальної майстерні.

З метою оптимізації подальших етапів політехнічної підготовки майбутніх учителів технологій раціональним є використання методу АРВЗ (алгоритму розв'язання винахідницьких задач), який сприяє виробленню загальних принципів діяльності у процесі творчого пошуку під час розв'язання складних винахідницьких задач. Цей метод заснований на теорії розв'язання винахідницьких завдань (ТРВЗ), яку у 1946 р. запропонував відомий учений-винахідник Г. Альтшуллер [2].

Теорія Г. Альтшуллера ґрунтується на законах розвитку технічних систем, удосконалення яких відбувається у процесі реалізації творчих (винахідницьких) завдань із дотриманням певних стандартів і вимог. При цьому слід пам'ятати, що будь-яке завдання стає творчим, винахідницьким, коли містить суперечності, у подоланні яких виявляється сутність творчого процесу. Тому теорію розв'язання винахідницьких завдань та розроблений на її основі метод АРВЗ рекомендується застосувати для визначення способів підвищення енергоефективності технологічного обладнання.

Процес розв'язання завдань із допомогою методу АРВЗ полягає у послідовному виконанні дій з виявлення, уточнення та подолання технічних суперечностей. У спрощеному вигляді процес розв'язання творчого завдання з допомогою методу АРВЗ можна представити у формі алгоритму дій, що складається з кількох етапів.

Перший етап передбачає виконання дій, спрямованих на оцінювання поставленого завдання: ознайомлення із завданням; вивчення завдання, розуміння його сутності, змісту та вимог щодо його виконання.

Ознайомлюючись із завданням, студентам необхідно чітко зрозуміти його умову, значення нових, інколи незрозумілих слів і термінів, записати умову завдання з уведенням позначень, зображень, схем або рисунків. При вивченні умов завдання необхідно проаналізувати зміст, з'ясувати фізичну сутність, виділити її головні елементи: результат, який необхідно отримати, наявні дані та умови. Внаслідок ознайомлення з технічним завданням студенти не лише повинні його усвідомити, в них має з'явитися непереборне бажання його розв'язати, реалізувати на практиці.

Другий етап передбачає виконання дій, спрямованих на розв'язання завдання: складання плану розв'язку та його реалізації.

Третій етап – вивчення отриманого варіанту розв'язку. Цей етап містить оцінку фізичного смислу та реальності передбачуваного результату пошукової діяльності: перевірку перебігу виконання завдання, пошук оптимальних шляхів його розв'язання тощо.

При використанні методу АРВЗ у процесі визначення способів підвищення енергоефективності технологічного обладнання провідну роль в упорядкованому переліку послідовності дій студента відіграє пошук та усунення наявних технічних суперечностей, що, як правило, виникають при спробі покращення,

об'єднання або перенесення певних властивостей об'єкта дослідження. Оскільки прагнення покращити певні характеристики об'єкта викликає неузгодженість з іншими його властивостями, то така суперечність, властива кожному конкретному завданню, вказує на ті основні проблеми, які необхідно вирішити студентам у процесі дослідницької діяльності.

Висновки. Проблема підвищення енергоефективності, а як наслідок – економічності та, в багатьох випадках, екологічності технологічного обладнання є актуальною та перспективною. У світі застосовують низку напрямів поліпшення енергоефективності асинхронного двигуна, один із них, дуже перспективний – застосування суміщених обмоток статора. Випуск асинхронних двигунів з суміщеними обмотками, модернізація асинхронних двигунів з короткозамкненим ротором шляхом переведення їх на роботу з суміщеними обмотками дає можливість різко поліпшити техніко-економічні показники роботи електроприводу, підняти рівень його енергоефективності.

У контексті сучасних тенденцій реформування економіки, виробництва та освіти зазначена проблематика є необхідним компонентом результатів навчання здобувачів вищої освіти – майбутніх учителів трудового навчання та технологій. Основними методами формування зазначених результатів навчання вважаємо метод конкретних ситуацій (кейс-метод), а також метод АРВЗ (алгоритму розв'язання винахідницьких задач), які з успіхом можуть бути використані у процесі формування фахових компетентностей майбутніх учителів трудового навчання та технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андриади И. П. Основные направления применения кейс-технологий в профессиональной подготовке учителя. *Теория инновационной и экспериментальной деятельности*, 2010. №3. С. 2-4.
2. Альтшуллер Г. С. Найти идею. Введение в ТРИЗ – теорию решения изобретательских задач. Москва : Альпина Паблишер, 2014. 320 с.
3. Асинхронный двигатель с совмещенными обмотками. URL : http://energsovet.ru/bul_stat.php?idd=372
4. Дуюнов Е. Д., Дуюнов Д. А. Совмещенные обмотки электрических машин : справочник. Москва : Издательство МГТУ им.Н.Э. Баумана, 2017. 426 с.
5. Електромеханічні системи автоматичного керування та електроприводи: навч. посіб. / М. Г. Попович та ін. Київ : Либідь, 2005. 680 с.
6. Лезнов Б. С. Экономия электроэнергии в насосных установках : справочник. Москва : Энергоатомиздат, 1991. 143 с.
7. Микола Корчемний, Валерій Федорейко, Володимир Щербань. Енергозбереження в агропромисловому комплексі. Тернопіль : Підручники і посібники, 2001. 984 с.
8. Паначевний Б. І., Свергун Ю. Ф. Загальна електротехніка : теорія і практикум: підручник. Київ : Каравела, 2004. 440 с.
9. Токарев Б. Ф. Электрические машины: учебное пособие для вузов. Москва: Энергоатомиздат, 1990. 624 с.

REFERENCES

1. Andriadi I. P. (2010). Osnoanye napravleniya primineniya kejs-tekhnologij v professionalnoj podgotovke uchitelya. *Teoriya innovacionnoj i eksperimentalnoj deyatel'nosti*. № 3. Pages 2-4. [in Russian].

2. Altshuller G. S. (2014). Najti ideyu. Vvedenie v TRIZ – teoriyu resheniya izobretatelskikh zadach. Moskva : Alpina Pablisher. Page 320. [in Russian].
3. Asinkhronnij dvigatels sovmeshhennymi obmotkami. URL : [http: // energsovet.ru / bul_stat.php? idd=372](http://energsovet.ru/bul_stat.php?idd=372)
4. Duyunov E. D., Duyunov D. A. (2017). Sovmeshhennye obmotki elektricheskikh mashin : spravochnik. Moskva : Izdatelstvo MGTU im.N.E. Baumana. Page 426. [in Russian].
5. Elektromekhanichni sistemi avtomatichnogo keruvannya ta elektroprivodi: navch. posib. / M. G. Popovich ta in. Kiyiv : Libid, 2005. Page 680. [In Ukrainian].
6. Leznov B. S. (1991). Ekonomiya elektroenegrii v nasosnykh ustanovkakh : spravochnik. Moskva : Energoatomizdat. Page 143. [in Russian].
7. Mykola Korchemnyi, Valerii Fedoreiko, Volodymyr Shcherban. (2001). Enerhozberezhennia v ahropromyslovomu kompleksi. Ternopil : Pidruchnyky i posibnyky, Page 984. [In Ukrainian].
8. Panachevnyi B. I., Sverhun Yu. F. (2004). Zahalna elektrotekhnika : teoriia i praktykum: pidruchnyk. Kyiv : Karavela, Page 440. [In Ukrainian].
9. Tokarev B. F. (1990). Электрыческые машыны: учебное пособие для вузов. Moskva: Энерхоatomyzdat, Page 624. [in Russian].

kurachnick@meta.ua

Рецензент: д. техн. н., професор Пашечко М. І.

ФОРМУВАННЯ ДИЗАЙНЕРСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ РОБОТИ НАД ДИЗАЙНЕРСЬКИМИ ПРОЄКТАМИ

У статті проаналізовано підходи до визначення дизайнерської культури як важливої складової фахової підготовки майбутнього вчителя трудового навчання та технологій. Розкрито особливості формування дизайнерської культури у студентів у процесі роботи над дизайнерськими проєктами. Обґрунтовано, що науково-теоретичні завдання сприяють розвитку в студентів зацікавленого й поважного ставлення до дизайнерської науки й методології проєктної творчості, самостійності у вирішенні завдань проєктної діяльності, пошуку нових прийомів її здійснення. Висвітлено шляхи успішної реалізації завдань проєктної діяльності студентів та основні етапи розробки дизайнерських проєктів, робота над якими сприяє їх дизайн-діяльності. Детально вивчено шляхи реалізації проєктної технології з метою формування у майбутніх учителів трудового навчання та технологій дизайнерської культури, що дозволяє виконати ряд графічних, практичних, пошукових і дизайнерських робіт, а також дозволяє сформуванню і закріпленню знань з комп'ютерної графіки та методики трудового навчання й сприяє розвитку проєктного та технічного мислення. Адже робота над дизайнерським проєктом відкриває перед студентами можливість оволодівати узагальненими, сукупними знаннями, спроможними звільнити їх від одностороннього розвитку і прискорити розширення їхнього світогляду. Розкрито сутність дизайн-освіти, як навчально-ігрової проєктувальної діяльності тих, хто навчається, що забезпечує синтез сенсорного (чуттєвого, візуального), вербального (словесного), структурного (речовинного, запахо-смаково-дотикового), інформаційних аналогів (елементів дизайну, інформатики, технології) з метою формування пропедевтичної інформаційної культури особистості, адже дизайн-освіта припускає впровадження основ дизайну як дисципліни, що має великий освітньо-виховний потенціал, у всю систему освіти, а не лише у професійно-дизайнерську, тому у процесі дизайн-освіти відбувається навчання, виховання, розвиток і формування людини з проєктним мисленням.

Ключові слова: культура, дизайн, дизайнерська культура, проєкт, творча діяльність, проєктування, дизайн-проєктування, креативність.

Oleksiuk M. P.

FORMATION OF DESIGN CULTURE OF FUTURE TEACHERS OF LABOR TRAINING AND TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF WORKING ON DESIGN PROJECTS

The article analyzes the approaches to the definition of design culture as an important component of professional future labor training and technology teachers training. The peculiarities of formation the students design culture in the process of working on design projects are revealed. It is substantiated that scientific and theoretical tasks promote the development of students' interested and respectful attitude to design science and methodology of project creativity, independence in

solving problems of project activity, search for a new methods of its implementation. The ways of successful realization of students' project activity tasks and the basic stages in development of design projects, work on which promotes their design activity are covered. Ways of realization of project technology for the purpose of formation at future teachers of labor training and technologies of design culture which allows to carry out a number of graphic, practical, search and design works, and also allows to form and consolidate knowledge of computer graphics and methods of labor training and promotes development of project and technical thinking. After all, working on a design project opens up opportunities for students to master generalized, aggregate knowledge that can make them free from one-sided development and accelerate the expansion of their worldview. The essence of design education as an educational and game designed activity of learners is revealed, which provides synthesis of sensory (sensory, visual), verbal (verbal), structural (material, smell-taste-touch), information analogues (design elements, informatics), technology) in order to form a propaedeutic information culture of the individual, because design education involves the introduction of the basics of design as a discipline with great educational potential in the entire education system, not only in vocational design, so in the process of design education training, education, development and formation of a person with project thinking.

Key words: culture, design, design culture, project, creative activity, designing, design engineering, creativity.

В умовах сьогодення суспільство потребує висококваліфікованих, естетично грамотних кадрів, здатних до самостійного трудового життя в умовах ринкової економіки, тому, доцільним є розгляд формування дизайнерської культури майбутніх учителів трудового навчання та технологій і розвиток дизайн-освіти.

Дизайн-освіта – це навчально-ігрова проєктувальна діяльність тих, хто навчається, що забезпечує синтез сенсорного (чуттєвого, візуального), вербального (словесного), структурного (речовинного, запахо-смаково-дотикового), інформаційного аналогів (елементів дизайну, інформатики, технології) з метою формування пропедевтичної інформаційної культури особистості.

Дизайн-освіта припускає впровадження основ дизайну як дисципліни, що має великий освітньо-виховний потенціал, у всю систему освіти, а не лише у професійно-дизайнерську. У процесі дизайн-освіти відбувається навчання, виховання, розвиток і формування людини з проєктним мисленням.

Основи дизайн-освіти досліджували такі науковці як С. Кожуховська, Є. Клімов, О. Куліков, Н. Конишева, Л. Малиновська, В. Наумов, В. Пузанов, В. Розін, В. Сидоренко, Є. Ткаченко та ін. Дизайн має змогу повністю розкрити складну взаємодію мистецтва і техніки, формувати естетичне ставлення до дійсності. Завданням дизайн-освіти є впровадження в розвиток дизайнерського мислення майбутніх вчителів трудового навчання та технологій, що сприяє розумінню сучасних мистецьких проблем, естетичному вихованню.

Учені-педагоги О. Коберник, В. Тименко, Т. Шевчук вказують, що дизайн-діяльність у цій освіті є основним способом і провідним засобом художнього розвитку особистості.

Формулювання мети статті – обґрунтувати особливості формування дизайнерської культури у майбутніх учителів трудового навчання та технологій засобами проєктних технологій, розкрити можливості сучасної дизайн-освіти у фаховій підготовці майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Щоб визначити сутність дизайнерської культури майбутнього вчителя трудового навчання та технологій, потрібно охарактеризувати наступні важливі категорії: культура, дизайн, проектна культура, проектування. У загальному трактуванні поняття «культура» (від лат. colere, cultura) в час функціонування в античному світі мало багато значень: «вирощування», «зрощення», «догляд», «обробіток», «поліпшення», «створення», «формування» та ін.

Нині тотожне використання його в науковій практиці неможливо, хіба що стосовно людини його можна трактувати як вирощення, формування, вдосконалення її образу. Культура в різних її проявах є об'єктом і предметом дослідження багатьох наук, тому зараз налічується майже 300 її визначень.

У статті ми використовуємо два основні напрями трактування культури, що найчастіше функціонують у науковій літературі:

1) сукупність матеріальних і духовних цінностей, які створюються людиною в процесі її життєдіяльності;

2) форма самореалізації людини в усьому її різноманітті, спосіб буття людини [1, с. 13].

Ці визначення ми вважаємо оптимальними, оскільки проектний вид культури тісно пов'язаний зі створенням матеріальних і духовних цінностей та можливостями самореалізації педагогів у процесі їхньої продуктивної діяльності.

Ємність й універсальність поняття «культура» дозволяють розглядати її багатоаспектно: як зріз суспільного життя, характеристику рівня розвитку особистості, систему суспільно регулятивних норм, механізм трансляції досвіду, феномен самодетермінації тощо. Існують різні підходи до визначення суті культури. Так, діяльнісний підхід у філософії, психології та педагогіці розробив видатний вітчизняний психолог і філософ С. Рубінштейн [5]. На його думку, людина та її психіка формуються і виявляються первісно у практичній діяльності й тому мають вивчатися через їхній прояв в основних видах діяльності (праці, пізнанні, учінні, грі тощо). Основними особливостями діяльності С. Рубінштейн [5, с. 27] вважав: соціальність – діяльність здійснюється лише суб'єктом (людством, групою людей, особистістю); діяльність як взаємодія суб'єкта з об'єктом є змістовою, предметною, а не суто символічною і фіктивною; діяльність завжди творча й самостійна.

Одним із необхідних елементів культури сучасної людини є освіченість у галузі дизайну, отримання якої повинно розпочинатись на стадії формування естетичних потреб і смаків, тобто з раннього дитинства.

Дизайн – це якісно новий тип діяльності, який інтегрує технічну та гуманітарну культуру на проектній основі та направлений на організацію гармонійного предметного середовища. Дизайн сьогодні пронизує фактично всі сфери життя розвинутих країн. Термін дизайн сьогодні, певно, один із найуживаніших термінів. Його застосовують у мовленні у різних контекстах, проте кожен намагається подати власне значення та трактування. Так, на думку С. Шумеги, «сьогодні вже немає сенсу сперечатися щодо того, куди віднести дизайн: до мистецтва чи до техніки.

Отже, дизайн – це самостійний напрям проектної діяльності промислових виробів з усіма притаманними йому атрибутами: історією, теорією, практикою, які пов'язані з мистецтвом і технікою, проте питання, як і чого навчати майбутнього фахівця – дизайнера, своєї актуальності ще не втратило» [3, ст. 6].

Дизайн (від латинського слова design – проєктувати, креслити, задумати а також проєкт, план, рисунок) – вид діяльності, пов’язаний із проєктуванням предметного світу. Майбутні вчителі трудового навчання та технологій (дизайнери) розробляють зразки раціональної побудови предметного середовища, вивчають естетичні властивості промислових виробів тощо.

Проєктуючи предмети і створюючи предметне середовище, дизайнер «проєктує» і людину. Формування якісно нового мислення у процесі створення середовища, що забезпечує максимально сприятливі умови життєдіяльності людини, є головним завданням вищого навчального закладу. Значно конкретнішим є визначення проєктування як процесу створення прототипу, прообразу передбачуваного або можливого об’єкта, стану [7, с. 34].

Слово «проєкт» латинського походження, буквально означає «кинутий вперед», «виступаючий» тощо.

В українській мові проєкт має такі значення:

- 1) технічні документи – креслення, розрахунки, макети новостворюваних будівельних споруд, машин, приладів тощо;
- 2) попередній текст якого-небудь документу та ін.;
- 3) план, задум [2, с. 175-176].

Дизайн-проєктування – це особливий вид творчої діяльності, пов’язаний із розробкою дизайн-об’єкта за принципом: функціональність + конструктивність + краса, що поєднує в собі наукове та інтуїтивне передбачення і потребує постійного розвитку проєктних здібностей.

Науково-теоретичні завдання сприяють розвитку у студентів зацікавленого й поважного ставлення до дизайнерської науки й методології проєктної творчості, самостійності у вирішенні завдань проєктної діяльності, пошуку нових прийомів її здійснення. Для успішної реалізації завдань проєктної діяльності студент повинен знати: історію розвитку і становлення дизайну; принципи та закономірності формоутворення предметного середовища; вимоги, які необхідно враховувати у процесі проєктування об’єктів (функціональні, конструктивні, естетичні), критерії естетичного оцінювання якості виробів; етапи проєктування; основні методи сучасного дизайну та графічних робіт; основні види, закономірності й засоби композиції у дизайні; сучасні конструкційні та декоративно-оздоблювальні матеріали; основні графічні комп’ютерні програми. Студент повинен уміти: здійснювати функціональний, композиційний аналіз художніх об’єктів і предметного середовища; використовувати графічні засоби для вирішення творчих завдань, пов’язаних із проєктуванням об’єктів (виконувати ескізи, скетчі, розгортки, макети); використовувати методи технічної творчості у процесі проєктної діяльності; застосовувати методи сучасного дизайну; використовувати комп’ютерні графічні програми для вирішення проєктувальних завдань; виявляти власну творчу думку, фантазію, художнє ставлення, самостійність у розробленні проєктів.

В основі дизайн-проєктування є художнє конструювання, що передбачає висунення нової художньо-проєктної ідеї та умови її раціонального втілення. З метою формування дизайнерської культури майбутніх учителів трудового навчання та технологій передбачено практичну розробку дизайн-проєктів різної тематики.

Дизайн базується на технології, яка вимагає від проєктувальників знань процесу моделювання й виробництва нового виробу. Конкуренція, сучасні

технології та підвищені вимоги щодо безпеки вимагають від дизайнерів бути далекоглядними та підготовленими. Їм потрібні інструменти, що прискорюють креативність дизайну і гарантують подальше вдосконалення конструкції.

При описі інноваційного дизайну обґрунтовуються об'єктивні критерії, що формують виробу. Найбільший вплив на його формування має призначення, компоновання, вимоги безпеки, застосовувані матеріали і технологічні процеси, умови експлуатації, естетичні вимоги тощо.

Реалізація проектних ідей здійснюється в такій послідовності:

- 1) накопичення життєвих уявлень і осмислення життя;
- 2) формування основної ідеї;
- 3) формування творчого задуму і його розробка;
- 4) реалізація задуму – створення ідеальної художньої моделі та її втілення.

Отже, реалізація проектування з метою формування у студентів дизайнерської культури, дозволяє виконати ряд графічних, практичних, пошукових і дизайнерських робіт.

На дослідницькому етапі студентами у проектних групах використовуються такі методи, як: інтерв'ю, бесіда, метод щоденників, графічні роботи зі складання діаграм, образних моделей. Під керівництвом викладача проводиться аналіз конкретних ситуацій. Для розгляду, аналізу та обговорення, наприклад, пропонується таке проблемне питання: «Як скласти технічне завдання?» Запропонуйте власний варіант розв'язання проблемного питання, відповіді обґрунтуйте.

На заключному етапі використовуються такі методи, як захист навчально-ігрового проекту, аналіз досягнень, корекція результату. Викладач, експерти, студенти оцінюють проект, аналізують його результативність, чи досягнута мета проекту та виконані поставлені завдання. Оцінка навчально-ігрового проекту здійснюється експертною групою. Це безперечно сприяє розвитку умінь і навичок аналізу та оцінки, а також саморефлексії власного розвитку технічних здібностей у майбутніх учителів трудового навчання та технологій, формуванню дизайнерської культури.

Висновки з проведеного дослідження та перспективи подальших розвідок. Реалізація проектної технології з метою формування у майбутніх учителів трудового навчання та технологій дизайнерської культури дозволяє виконати ряд графічних, практичних, пошукових і дизайнерських робіт, дозволяє сформуванню і закріпити знання з комп'ютерної графіки та методики трудового навчання, сприяє розвитку проектного та технічного мислення. Робота над дизайнерським проектом відкриває перед студентами можливість оволодівати узагальненими, сукупними знаннями, спроможними звільнити їх від однобічного розвитку і прискорити розширення їхнього світогляду. Перспектива подальших розвідок полягає в обґрунтуванні розвитку дизайнерської компетентності майбутніх учителів трудового навчання та технологій при розробці дизайнерських проектів різної спрямованості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бокань В. А. Культурологія : навч. посіб. Київ : МАУП, 2004. 136 с.
2. Марущак О. В., Луп'як Д. М. Формування проектної культури майбутнього вчителя технологій. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та

перспективи. Випуск 51: збірник наукових праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. С. 174–79.

3. Кулінка Ю. С., Романко Л. П. Основи айдентики : метод. посіб. Кривий Ріг : КДПУ, 2017. 94 с.

4. Проектна діяльність студентів педагогічного університету [методичні рекомендації] / Упорядники Л.О. Савченко, Ю.С. Кулінка. Кривий Ріг : КДПУ, 2010. 37 с.

5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2000. 258 с.

6. Сидоренко В. Ф. О задачах курса дизайна для инженеров- конструкторов. *Техническая эстетика*. 1984. № 12. С. 12–14.

7. Tymenko V. P., Sydorenko V. K., Orshanskyi L. V. Professional design education: the theory and practice of wood processing. Kyiv, Ukraine : Pedagogichna dumka, 2007.

8. Хотунцев Ю. Л., Тугузбаев Р. Я. Культура дизайна в образовательной области «Технология». Техническое и экологическое образование и технологическая культура школьников. Москва : Эслан, 2007. 243 с.

REFERENCES

1. Bokan V.A. (2004) *Culturology : textbook*. way. Kyiv : MAUP, 136.

2. Marushchak O. V., Lupyak D. M. (2015) Formation of project culture of the future teacher of technologies. *Pedagogical sciences: realities and prospects*. Scientific journal. Series № 5. Issue 51: a collection of scientific papers. Kyiv. MP Drahomanov National Pedagogical University. S. 174–179.

3. Kulinka Y.S., Romanko L.P. (2017) *Fundamentals of identity: method. way*. Kryvyi Rih. KDPU. 94 s.

4. Savchenko L. O., Kulinka Yu.S. (2010) Project activity of students of pedagogical university: methodical recommendations. *Kryvyi Rih : KDPU*. 37 s.

5. Rubinstein S. L. (2000) *Fundamentals of general psychology*. SPb. Piter. 258 s.

6. Sidorenko V. F. (1984) About the tasks of the design course for design engineers. *Technical aesthetics*. № 12. S. 12-14.

7. Tymenko V.P., Sydorenko V.K., Orshanskyi L.V. (2007) Professional design education: the theory and practice of wood processing. Kyiv. *Pedagogical thought*. 288 s.

8. Hotuntsev Yu. L., Tuguzbaev R.Ya. (2007) Culture of design in the educational field «Technology». Technical and ecological education and technological culture of schoolchildren. Minsk: Eslan. 243 s.

oleksjuk.marja@ukr.net

Рецензент: д. пед. н., доц. Курач М. С.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ОХОРОНИ ПРАЦІ ЗАСОБАМИ ІКТ У ЗВО

У нових соціально-економічних умовах роль держави суттєво змінюється. Закон України «Про охорону праці» вперше чітко визначив політику держави у сфері захисту інтересів як найманих працівників, так і роботодавців у трудовому процесі, законодавчо закріпив право працівника на безпечну працю. Згідно з цим Законом роль держави та її інститутів в охороні праці не зводиться до створення правових норм і адміністративного нагляду. Держава розробляє й реалізовує заходи, спрямовані на створення цілісної системи державного управління охороною праці, організовує контроль за виконанням відповідних законодавчих і нормативних актів, координує діяльність центральних і місцевих органів виконавчої влади в цій сфері, ініціює розробку конкретних програм у галузі безпеки та гігієни праці, стежить за їх виконанням.

Ключові слова: охорона праці, ЗВО, інформаційна технологія забезпечення безпечного виробництва (ІТ ОБП), безпека праці, ІКТ виробництво.

Shevchenko V. V.

METHODOLOGICAL PECULIARITIES OF ICT TRAINING IN IHE

The socio-economic reforms taking place in the country have led to fundamental transformations in all spheres of society, including in the education system, the rapid development of which in comparison with other social institutions is designed to bring Ukraine out of the crisis, to ensure the future of the nation, a decent life for every family, every citizen of Ukraine. In this regard, the requirements to the quality of professional activity of teachers, including teachers of technology, are increasing.

The expansion of the scope of objective demand for occupational safety specialists in the Free Economic Zone leads to the improvement of additional professional education in this direction. In the modern period in our country, when the number of accidents and catastrophes at work with a large number of casualties and huge economic losses, the need for changes in the education system, including additional training for occupational safety.

It is necessary that the occupational safety specialist has not only strong theoretical knowledge and practical skills, but also psychological stability, developed volitional qualities, responsibility, creativity of thinking, ability to act in unusual situations. Such pedagogical goals, focused on professional reflection, require not only new learning technologies, but also specific organizational forms. Therefore, the system of additional education on labor protection, as a form of professional development, requires a scientific description and development of methodological support for this system.

The urgency of the problem of improving the training of future teachers of technology on occupational safety is due to the need to resolve the contradiction between the needs of society in preserving the health and life of children and the real state of injuries in educational institutions and institutions.

Key words: Occupational safety, occupational health and safety management system, civil protection, professional training, Informatization, integration, competences.

Охорона праці - одна з найбільш гострих проблем сучасного суспільства, що має глобальний характер. Це обумовлено в першу чергу тим, що до кінця ХХ - початку ХХІ в. різко зросли масштаби промислового виробництва, пов'язані з появою нових технологій і відповідних видів трудової діяльності, збільшенням кількості підприємств і т.п. у результаті значною мірою зросла кількість небезпечних виробничих об'єктів, великі промислові аварії на таких об'єктах не тільки призводять до руйнування, припинення виробничої діяльності та загибелі працівників, але і перетворюють величезні території на зони не придатні або малоприсадибні для проживання.

Розширення сфери об'єктивного попиту на фахівців з охорони праці в ЗВО обумовлює вдосконалення додаткової професійної освіти в цьому напрямку. В сучасний період у нашій державі, коли не зменшується кількість аварій і катастроф на виробництві з великою кількістю людських жертв і величезними економічними збитками, зростає і необхідність змін у системі освіти, зокрема додаткової професійної підготовки фахівців з охорони праці.

Необхідно, щоб фахівець з охорони праці мав не тільки міцні теоретичні знання і практичні навички, але і психологічну стійкість, розвинені волевільні якості, відповідальність, креативність мислення, здатність діяти в нестандартних ситуаціях. Такі педагогічні цілі, орієнтовані на професійну рефлексію, вимагають не тільки нових технологій навчання, але і специфічних організаційних форм. Тому система додаткової освіти з охорони праці, як форма підвищення кваліфікації фахівця, вимагає наукового опису та розробки методичного забезпечення цієї системи.

Однією з головних умов зниження виробничого травматизму на підприємствах, установах та організаціях, зокрема в ЗВО, є поліпшення технології навчання працівників питанням збереження життя, здоров'я, дотримання правил охорони праці та безпеки праці. На відміну від багатьох сумнівних і безкорисних програм по контролю знань, сучасні мультимедійні системи з використанням засобів ІКТ викликають ентузіазм у працівників ЗВО до процесу навчання з питань охорони праці, сприяючи ефективнішому засвоєнню відповідної інформації.

Давно пройшли ті часи, коли було популярне гасло: «Від техніки безпеки – до безпечної техніки», зміст якого полягав в тому, що створення безпечної техніки дозволить вирішити величезну дилему виробничого травматизму. Зараз фактично усім учасникам процесу зрозуміло, що, по-перше, створення повністю безпечної техніки та технології нереально досягти в принципі, а по-друге, така постановка питання не враховує так званий людський компонент. Основною передумовою нещасних випадків є неправильні дії людини (помилки і порушення), частіше за все порушення здійснюють безпосередньо самі винуватці. Результати багатьох досліджень говорять про те, що як мінімум 90% нещасних випадків пов'язано з так званим людським чинником. Тому одні лише технічні й організаційні заходи не зможуть повністю вирішити проблему зниження травматизму. Тому і потрібно здійснювати вплив на працівників ЗВО, не тільки з метою підвищення їхнього рівня знань з питань охорони праці, але і для того, щоб

змінити їх поведінку і ставлення до питань збереження життя, здоров'я, збереження матеріальних і культурних цінностей в цілому. Звичайна форма навчання, включаючи інструктажі, часто навіває нудьгу. Вихід на нашу думку полягає в тому, щоб в рамках відведеного для цього часу різко збільшити якість навчання, надаючи сукупний вплив на працівника: не лише інформаційний, але й емоційний. Цього можна досягти методом використання ІКТ у ЗВО.

Вища школа, поза всяким сумнівом, є пріоритетною освітньою галуззю, оскільки саме фахівці з вищою освітою є найбільш цінними в кадровому відношенні в сучасних соціально-економічних умовах. Виходячи з цього, одним із завдань, що стоять перед вищою освітою є підвищення якості інформатичної підготовки майбутніх фахівців з урахуванням сучасних напрямів розвитку і використання інфокомунікаційних і інтернет-технологій.

У наш час в розвинених країнах виразно проявляється тенденція використання комп'ютерних технологій в якості засобу вивчення окремих наукових дисциплін. На сьогодні інтернет-технології є одним із ефективних засобів навчання студентів вищих закладів освіти США, Західної Європи і Японії, тому проблема використання інтернету в освітньому процесі українських ВНЗ має особливу актуальність. Її вирішення сприятиме не лише підвищенню якості підготовки висококваліфікованих фахівців, але й інтеграції української освіти у світову освітню систему.

Можливості та необхідність використання засобів інтернет-технологій при викладанні фундаментальних дисциплін не потрібно пропагувати. Застосування мультимедійних програм, можливість візуалізації розрахунків дозволяють зробити навчання наочним, значною мірою допомагають подолати бар'єри, створені надмірно формалізованим і абстрактним викладом багатьох університетських навчальних курсів.

З багатьох розділів фундаментальних наук у мережі «Інтернет» накопичена величезна кількість корисної інформації, яку необхідно знайти і систематизувати із застосуванням пошукових систем, а далі безпосередньо використовувати у процесі навчання.

Аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновок про те, що окремі психолого-педагогічні та методичні аспекти використання комп'ютерно-орієнтованих систем навчання у вищих педагогічних закладах освіти у процесі фахової підготовки майбутніх фахівців отримали обґрунтоване наукове освітлення в роботах С. Ф. Аверьянкової, Ю. Н. Афанасьєва, В. П. Беспалько, В. Ю. Бикова, Ю. С. Брановського, А. Я. Ваграменко, А. П. Верхоли, А. Г. Гейна, Г. С. Гершунського, І. Долінера, М. І. Жалдака, І. М. Зубкової, А. В. Куценко, В. В. Лапінського, Н. Л. Ліпатникової, Л. С. Лісициної, Ю. І. Машбиця, М. Р. Меламуд, С. В. Панюкової, І. Н. Розіної, І. В. Роберт, Р. Г. Семеренко, О. М. Спіріна, О. К. Філатова, В. Ф. Шангіна, С. М. Яшанова та інших.

На основі застосування інформаційних і комп'ютерних інтернет-технологій Ю. С. Брановський досліджував активізацію навчальної діяльності студентів, В. Ф. Шангін визначив методичні основи пізнавальної діяльності студентів. Роботи вище вказаних авторів стали методологічною основою нашого дослідження.

Питання використання інтернет-технологій у фаховій підготовці фахівців розглянуті у роботах Н. К. Вовковінської, В. Ю. Бикова, В. В. Бублика, С. В. Глушаківа, Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, І. А. Козак, В. М. Кухаренко,

Н. Г. Сиротенко, М. І. Шерман, С. М. Яшанова та інших. У цих роботах показано, що інтернет-технології можуть бути використані як наочний і доступний засіб навчання в умовах інформаційного суспільства.

Відомо, що інтернет-технології дозволяють значно підвищити ефективність навчально-виховного процесу (М. А. Бовтенко, Е. М. Дубовікова, А. З. Елізаров, Ф. Р. Золотавіна, О. В. Львова, Є. С. Полат, І. Н. Розіна, D. Teeler, M. Warschauer та ін.). Проте, не зважаючи на значний освітній потенціал комп'ютерних та інтернет-технологій і наявність технічної бази у вищих навчальних закладах, у наш час навчальні інтернет-ресурси використовуються час від часу, а їхній вплив на організацію процесу навчання при вивченні інформатичних дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах явно не відповідає умовам підготовки фахівців інформаційного суспільства.

В умовах прискорення соціально-економічного і науково-технічного прогресу, посилення уваги до комплексу питань, пов'язаних із трактуванням ролі і місця людського чинника в інтенсифікації громадського виробництва, усе більш актуальною стає проблема прямого і безпосереднього взаємозв'язку педагогічних і інформатичних чинників. Цей взаємозв'язок знаходить своє відображення у процесі взаємодії людини з комп'ютерною технікою – вищим проявом автоматизації суспільно корисної людської діяльності.

У державних освітніх стандартах вищої професійної освіти велика увага приділяється інтеграції загальних природничо-наукових і спеціальних інформатичних дисциплін, що обумовлює використання інтернет-технологій при вивченні дисциплін інформатичної спрямованості. Такий підхід ініціює проєктування теоретичних і практичних основ моделювання відповідного дидактичного процесу в комп'ютерному середовищі навчання фаховим дисциплінам.

Широке використання інтернет-технологій у багатьох галузях людської діяльності, у тому числі, і в освіті, стимулює дослідження про вплив комунікаційних технологій на вдосконалення методичних систем навчання різних навчальних дисциплін. Тому проблема навчання майбутніх учителів технології вищих навчальних закладів на основі їх інтеграції з використанням інтернет-технологій є актуальною.

У педагогічній науці ще недостатньо досліджено проблеми технологій організації професійно творчої діяльності викладачів педагогічних університетів в умовах інформатизації освіти, зокрема щодо опрацювання нових педагогічних ідей, осмислення їхнього впливу на економічне мислення учителя, застосування новітніх педагогічних технологій у професійно-економічній підготовці майбутніх фахівців.

Дослідники напрацювали певний досвід вивчення і впровадження педагогічних технологій у навчально-виховний процес ЗВО. Історико-філософський аспект досліджували В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, О. В. Сухомлинська, М. Д. Ярмаченко.

Проблемі професійної підготовки майбутнього вчителя приділяли значну увагу С. І. Архангельський, В. П. Белозерцев, В. І. Бондар, Л. П. Вовк, О. В. Глузман, В. І. Євдокимов, М. Б. Євтух, О. Г. Мороз, С. О. Сисоєва. Теоретичні засади органічної єдності виховного та освітнього компонентів у підготовці вчителя обґрунтовано в наукових працях Ю. К. Бабанського, А. О. Деркача,

К. А. Лазаренка, Л. А. Любомира, Л. В. Молчанова, С. М. Ружина, О. Я. Савченко, В. О. Сухомлинського.

Інформаційні процеси в системі забезпечення безпеки виробництва, що діють у різних сферах, зокрема в освіті, недостатньо ефективні й не дозволяють створити необхідного рівня безпеки праці. Відсутні інформаційні структури, що включають процедури оперативного збору надійної та повної інформації про стан безпеки й умови праці, технологію автоматизованого формування баз даних і баз знань, комплексної їх обробки із застосуванням сучасних обчислювальних методів і програмних засобів, у тому числі й на персональних ПК. Це не дозволяє виявляти ефективні профілактичні заходи як в умовах оперативного реагування на нещасні випадки, захворювання, погіршення умов праці, так і в цілях попередження їх виникнення з урахуванням специфіки конкретних обставин.

Відсутні методи забезпечення необхідного рівня безпеки і умов праці при обмежених, заданих об'ємах матеріальних засобів, що практично реалізуються. Іншими словами, відсутня інформаційна технологія забезпечення безпечних умов праці, що містить ефективні процеси циркуляції та переробки інформації із застосуванням сучасних технічних засобів і з можливістю її налаштування на конкретного користувача.

Існуюча практика організації робіт з охорони праці з використанням трудомістких, по суті ручних методів обробки даних, накопиченням інформації для ухвалення рішень, як правило, поверхневій інформації, в умовах постійного зниження кількості кваліфікованих фахівців призводить у багатьох випадках до вкрай незадовільного стану безпеки та охорони праці.

В організації інформаційних процесів забезпечення безпеки та нормалізації умов праці, що включають декілька рівнів збору, обробки і використання даних, спостерігається низка суперечностей, основні з яких - суперечність між методами централізованої та децентралізованої обробки інформації.

Переважання методів централізованої обробки даних призводить до великої трудомісткості, низької оперативності, недостатньої достовірності та зрештою, неефективності інформаційних процесів. Централізована обробка даних неминуче супроводжується формуванням неактуальних баз даних і незадовільним часом реакції інформаційних систем безпеки виробництва, тривалими термінами їх розробки і введення в експлуатацію, низькою надійністю функціонування.

На нашу думку, виходом із ситуації, що склалася, може бути нова інформаційна технологія забезпечення безпеки виробництва, що включає ефективні нетрудомісткі широкодоступні і надійні процедури збору, передачі, переробки та доведення до користувачів інформації, що реалізуються на сучасних технічних засобах [1, 3].

Інтелектуальна інформаційна технологія забезпечення безпеки виробництва, що розглядається як сукупність процесів циркуляції і переробки інформації, що містить знання і навички кваліфікованих працівників, дозволяє фахівцям з охорони праці й іншим користувачам самостійно задовольняти потреби у відомостях, необхідних для ухвалення своєчасних і правильних рішень у рамках своїх професійних функцій [4, 5].

Систему управління охороною праці можна визначити як направлену підсистему системи більш високого рівня - системи організації виробництва. Основними системними завданнями організації безпечного виробництва є

забезпечення безпеки виробничого устаткування, виробничих процесів, будівель і споруд; нормалізація санітарно-гігієнічних умов праці; навчання працівників безпеці праці і забезпечення їх засобами індивідуального захисту; організація лікувально-профілактичного обслуговування; професійний відбір за окремими спеціальностями.

Однією з найважливіших підсистем системи управління охороною праці в тому її вигляді, як вона організована в даний час, є інформаційна технологія забезпечення безпечного виробництва (ІТ ОБП), що становить сукупність інформаційно-технологічних процесів.

Інформаційна технологія також може бути розглянута у вигляді сукупності взаємозв'язаних і взаємодіючих функціональних компонентів, створюючих систему інформаційно-технологічних структур, організовуючих і підтримуючих ухвалення рішень необхідної оперативності та якості.

Все різноманіття компонентів ІТ ОБП можна виокремити в дві групи, що описують основні і забезпечуючі інформаційно-технологічні структури. Забезпечуючі інформаційно-технологічні структури включають процедури збору і передачі інформації, основні, – містять процедури її зберігання (накопичення), обробки і доведення до користувача.

Єдність і несуперечність інформаційної технології досягається дотриманням певних вимог і принципів побудови. ІТ ОБП повинна передбачати реалізацію процесів циркуляції та переробки інформації у взаємозв'язку і відповідно до заданих критеріїв їх ефективності, містити програмно-апаратні засоби підтримки і методи реалізації інформаційно-технологічних процесів, бути узгодженими з існуючою структурою організації виробництва, визначати форми технологічних документів, порядок її освоєння і впровадження [5].

У рамках ІТ ОБП реалізується принцип безпаперової технології, що забезпечує підвищення продуктивності праці, проте, це не означає усунення абсолютно усіх документів, а передбачає скорочення їх кількості та впорядкування, автоматизації документообігу.

Структура інформатизації системи охорони і безпеки праці ЗВО повинна розвиватися в умовах:

- створення мережевої інфраструктури освітніх, наукових, проєктних установ, інноваційних структур, об'єднуючих локальні мережі в межах міста або регіону;
- розвитку галузевої і участі в створенні національної транспортної мережевої інфраструктури;
- організації віддаленого доступу до високопродуктивних інформаційних обчислювальних ресурсів, освоєння мережевих технологій нового покоління;
- організації взаємодії з державними структурами й органами, що здійснюють законодавчі функції, оскільки законодавча база є основою роботи на всіх напрямках забезпечення безпеки праці.

Основними завданнями в сфері інформатизації системи охорони і безпеки праці є:

- здійснення комплексу заходів по формуванню інформаційних ресурсів, забезпеченню відкритого доступу до них, здійснення постійного моніторингу якості інформації, що надходить, і необхідних заходів щодо захисту інформаційних ресурсів;

- підвищення кваліфікації та перепідготовка кадрів центрів охорони праці і розвиток педагогічних аспектів подолання психологічних і освітніх бар'єрів використання інформаційних технологій дорослим співтовариством;
- високоякісні освітні послуги з навчання методам використання інформаційних ресурсів, зокрема дистанційна освіта;
- створення і розвиток геоінформаційних систем для управління у сфері охорони і безпеки праці;
- створення на базі регіональних центрів інформатизації і центрів нових інформаційних технологій глобальної розподіленої бази даних з питань відкритого доступу до інформаційних ресурсів з охорони і безпеки праці;
- створення апаратно-програмної бази для розвитку ефективних систем автоматизованого проектування.

У дослідженні для позначення цих програм використовуватимемо термін «спеціалізоване програмне середовище, що моделює структуру і функціонування апаратно-програмних засобів комп'ютера».

Дамо наступні визначення. Під спеціалізованим програмним середовищем, що моделює структуру і функціонування апаратно-програмних засобів, комп'ютера й інформаційної мережі, далі СПС, розумітимемо програму, що забезпечує створення, зміну функціонування моделі апаратно-програмних засобів комп'ютера за рахунок емуляції апаратних компонентів (процесора, оперативної пам'яті, жорсткого диска, мережевого адаптера та ін.) і візуалізації на екрані комп'ютера процесів установки і функціонування програмних компонентів моделі.

При цьому під моделлю апаратно-програмних засобів, створеною на базі СПС, розумітимемо інформаційну модель (динамічну модель - зображення), що відображає засобами програми функціонування апаратно-програмних засобів комп'ютера. Модель створюється на основі певної структури апаратно-програмних засобів як фіксованої впорядкованої безлічі компонентів, що входять в склад комп'ютера і / або інформаційної мережі, і зв'язків між ними. Процес моделювання апаратно-програмних засобів на базі СПС припускає відтворення динамічного зображення основних компонентів і процесів функціонування апаратно-програмних засобів.

Концепція СПС з'явилася в 60-х роках ХХ століття. Роботи з їх створення почалися в комп'ютерній лабораторії Кембріджського університету (Великобританія) групою фахівців (Харрис Т., Хенд С. та ін.) під керівництвом Пратта Я., які розглядали їх як засіб, що розширює функціональність устаткування. Потім роботи зі створення СПС продовжилися в 90 - і роки ХХ століття у Стенфордському університеті (США) під керівництвом професора інформатики Розенблюма М. з метою «подолання обмежень устаткування і ОС».

В наш час розроблена велика кількість різноманітних праць, що стосуються СПС, моделюючи структуру і функціонування апаратно-програмних засобів, комп'ютера: Xen, Citrix, XenServer, Microsoft, Hyper - V, Microsoft Virtual PC, Oracle, VM'VirtualBox, VMware, Workstation та ін., що відрізняються один від одного сферою застосування, принципами функціонування, реалізацією емуляції апаратного забезпечення, сумісністю з устаткуванням комп'ютера швидкодією, роботою з графікою, підтримкою ОС і ін.

Різноманітність СПС призводить до виділення їх типів, що володіють схожими принципами роботи або ж подібними за призначенням.

Розглянемо типологію СПС, виокремлюючи критерії, які, на нашу думку, зору, принципово важливі для використання СПС при розробці моделей апаратно-програмних засобів комп'ютера з обліком механізму доступу до ресурсів комп'ютера, можливості емуляції апаратних ресурсів, сфери застосування. Розпочинаючи від механізму доступу до ресурсів комп'ютера, виділимо такі типи СПС: з апаратним, програмним, програмно-апаратним доступом до ресурсів. Апаратний доступ до ресурсів на використанні СПС апаратно-підтримуваних можливостей функціонування моделей.

Апаратно-програмні засоби, закладені безпосередньо в схемотехніку та мікропрограми сучасних процесорів Intel і AMD, забезпечують високу продуктивність роботи моделей. Корпорації Intel і AMD розробляють процесори, що мають розширений набір інструкцій (Virtual Machine Extensions (VME)) і режимів роботи, дозволяючи СПС безпосередньо використовувати ресурси апаратури. Прикладом СПС з апаратним доступом до ресурсів є Virtual PC 7.

Програмний доступ до ресурсів заснований на використанні СПС спеціального програмного модуля, що відстежує процеси функціонування моделі і надає їй необхідні апаратні ресурси через переадресацію команд ОС, що виконується на моделі, до ОС, що функціонує на комп'ютері. Прикладом СПС з програмним доступом до ресурсів являється Xen 1.0.

Програмно-апаратний доступ до ресурсів комп'ютера здійснюється через комбінування програмного і апаратного доступу, що найчастіше зустрічається нині. У деяких СПС, наприклад, в Microsoft Virtual PC, користувач може сам підключити до програмного доступу апаратний доступ, якщо процесор комп'ютера його підтримує. Прикладами СПС з програмно-апаратним доступом до ресурсів являються: Oracle VM VirtualBox, Microsoft Virtual PC, Parallels Workstation та ін.

Залежно від можливості емуляції апаратних ресурсів виділимо такі типи СПС: з повною емуляцією, з частковою емуляцією, без емуляції апаратних ресурсів.

СПС з повною емуляцією апаратних ресурсів емулюють все апаратне забезпечення, що надається моделі. Такий підхід дозволяє емулювати різну апаратну архітектуру. Повна емуляція зазвичай використовується для розробки ПЗ для нових процесорів ще до того, як вони стають фізично доступними, а також для низькорівневого налагодження ОС. Але емульоване апаратне забезпечення істотно уповільнює швидкість моделі, що робить працю з нею незручною, тому СПС з повною емуляцією апаратних ресурсів використовуються тільки для розробки системного ПО і в освітніх цілях. Прикладами СПС з повною емуляцією апаратних ресурсів є: Bochs (емуляція апаратного забезпечення IBM PC), PearPC (емулятор платформи PowerPC), QEMU (емуляція апаратного забезпечення платформ Intel, AMD, PowerPC та ін.).

СПС з частковою емуляцією апаратних ресурсів відтворюють лише деяку кількість апаратного забезпечення (вінчестер, оперативну пам'ять, мережеву карту та ін.), необхідну для запуску і функціонування моделі апаратно-програмних засобів як самостійного середовища, забезпечуючи сумісність моделі з іншим апаратним забезпеченням комп'ютера (портами, дисководами, принтерами та ін.). Такий підхід дозволяє встановлювати на модель ОС, розроблену тільки для тієї ж архітектури, що і в комп'ютера. При цьому декілька моделей апаратно-програмних засобів можуть бути запуснені одночасно. СПС з

частковою емуляцією апаратних ресурсів забезпечують збільшення швидкодії в порівнянні із СПС з повною емуляцією апаратних ресурсів. До мінусів цього типу СПС можна віднести залежність від архітектури комп'ютера. Прикладами СПС з частковою емуляцією апаратних ресурсів є програмні середовища: VMware Server, VMware Workstation, Microsoft Virtual PC, Oracle VM VirtualBox, Parallels Desktop та ін.

СПС без емуляції апаратних ресурсів встановлюються поверх апаратного забезпечення комп'ютера і розподіляють апаратні ресурси комп'ютера між створеними моделями апаратно-програмних засобів. Ці програми дають вигоду продуктивності в порівнянні із СПС з частковою емуляцією апаратних ресурсів. До цього типу СПС відносяться: Xen, VMware ESXi та ін.

Залежно від сфери застосування створюваних моделей апаратно-програмних засобів виділимо такі типи СПС : створення моделей персональних комп'ютерів, створення моделей серверів.

СПС для створення моделей персональних комп'ютерів можуть бути надані користувачам локально (на персональному комп'ютері користувача) і централізований (на сервері). За допомогою СПС цього класу розробляються моделі апаратно-програмних засобів комп'ютера; при підключенні яких у локальну або глобальну мережу створюється модель інформаційної мережі.

Прикладами СПС, призначених для розробки моделей персональних комп'ютерів, є: VMware Workstation, Microsoft Virtual PC, Oracle VM VirtualBox, Parallels Workstation, Parallels Desktop та ін.

СПС, призначені для створення моделей серверів, припускають створення на них моделей для розміщення серверних навантажень. Це дозволяє реалізувати такі переваги: розміщення декількох серверних навантажень на одному сервері дозволяє ефективніше використовувати обчислювальні ресурси, які часто значною мірою недовантажені; при збереженні функціональності та надійності відбувається зниження витрат на обслуговування серверів; розміщення на моделях серверів рішень на базі застарілих ОС і/або серверного устаткування, не підтримуваних відповідним чином виробником, дозволяють уникнути витрат на підтримку старих серверів та ін. Прикладами СПС, призначених для створення моделей серверів являються : Microsoft Hyper- V Server, Microsoft Windows Server, VMware Server, Parallels Server for Mac та ін.

На основі аналізу найбільш популярних нині СПС (Microsoft Virtual PC, Oracle VM VirtualBox, VMware Workstation, Parallels Workstation та ін.) виділимо їхні можливості у сфері моделювання апаратно-програмних засобів комп'ютера:

- емуляція апаратних компонентів моделі (процесора, оперативної пам'яті, жорсткого диска, мережевої карти та ін.) адекватно реальним апаратним засобам;
- забезпечення сумісності з апаратними засобами комп'ютера (портами, дисководами, принтерами та ін.);
- забезпечення візуалізації на екрані комп'ютера процесів установки і функціонування ПЗ моделі (ОС, іншого системного ПО, прикладного ПЗ) аналогічно процесам реального комп'ютера;
- забезпечення підключення створеної моделі до локальної мережі і мережі Інтернет адекватно підключенню реального комп'ютера;
- гарантування безпечної роботи комп'ютерів і інформаційної мережі освітньої установи при виникненні збоїв у функціонуванні моделі за рахунок ізоляції її процесів від процесів комп'ютера;

- можливість збереження стану функціонування моделі із поверненням до збереженого стану.

Для виявлення можливостей використання в освітньому процесі СПС із частковою емуляцією апаратних ресурсів, призначених для створення моделей персональних комп'ютерів, визначимо критерії їх порівняння:

- механізм доступу до ресурсів комп'ютера (цей критерій є визначальний, від нього залежить можливість використання СПС на наявному комп'ютері, наприклад, якщо СПС підтримує тільки апаратний доступ до ресурсів, а процесор комп'ютера апаратний доступ не підтримує, то використання СПС стає неможливим);

- мінімальні вимоги СПС, що пред'являються до апаратного забезпечення комп'ютера;

- можливі ОС, встановлені на комп'ютері (другий і третій критерії, як і перший, дозволяють визначити можливість установки і роботи СПС на наявному комп'ютері);

- емульовані апаратні засоби;

- сумісність із облаштуванням комп'ютера (четвертий і п'ятий критерії визначають можливість рішення завдань з області апаратного та програмного забезпечення комп'ютерів і інформаційних мереж; наприклад; від цього залежить спосіб установки на моделі ПЗ або її підключення до інтернету);

- можливі ОС, встановлювані на модель (цей критерій важливий з точки зору можливості вивчення різних ОС і ПО розробленого для установки і використання з цією ОС);

- забезпечення підключення моделі апаратно-програмних засобів локальної мережі (цей критерій важливий з точки зору можливості розробки моделі локальної мережі);

- забезпечення підключення моделі апаратно-програмних засобів до мережі «Інтернет» (цей критерій важливий для розгляду питань підключення до мережі «Інтернет», налаштувань безпеки системи при роботі в інтернеті та ін.);

- швидкість роботи моделі апаратно-програмних засобів по порівнянню з комп'ютером (цей критерій важливий з позицій комфортності роботи користувача з моделлю);

- можливість збереження стану моделі (цей критерій особливо важливий при установленні ПЗ на модель, оскільки це тривалий процес, а збереження стану дозволяє його зупинити і продовжити при наступному запуску моделі);

- можливість повернення до попереднього збереженого стану моделі (цей критерій важливий при здійсненні експериментально – дослідницької діяльності в сфері апаратного і програмного забезпечення, оскільки дозволяє відмінити негативні наслідки, викликані діями користувача).

На сьогоднішній момент набули поширення дві форми використання навчальних програм із застосуванням засобів ІКТ та СПС: проведення занять викладачем (інженером з охорони праці, безпосереднім керівником, іншою відповідальною за навчання особою) або самостійна робота з програмою. У першому випадку заняття можна проводити відразу з декількома працівниками (їх кількість залежить лише від кількості місць в аудиторії де проводиться навчання і розмірів монітора). В іншому випадку робота може бути як індивідуальною, так і груповою (по 2-4 особи за одним комп'ютером). При індивідуальній роботі всі питання опрацьовуються ретельніше, темп роботи, як

правило, невисокий. Зате при роботі за комп'ютером декількох чоловік виникає більш невимушена обстановка, працівники колективно обговорюють спірні моменти і в цілому виконують роботу швидше.

При використанні комп'ютера виникає можливість індивідуалізації навчання, оскільки кожна людина може працювати у власному темпі в узгодженні зі своїм характером і здібностями.

При необхідності можна затриматися на дослідженні певного питання, повернутися до вже пройденого матеріалу. Фактично людина сама керує алгоритмом власного ж навчання. Підвищується активність працівника, що обумовлено необхідністю постійно вести діалог з комп'ютером.

Зростає зосередженість на процесі навчання в порівнянні зі слуховим сприйняттям (без візуального представлення інформації), коли слухач через різні обставини відволікається, перестає розуміти матеріал і втрачає ентузіазм до предмету дослідження. Впровадження двох каналів інформації (зорового і слухового) підвищує ККД.

Виникає додатковий ентузіазм до самого процесу отримання знань, а позитивні емоції підвищують ефективність будь-якої діяльності, включаючи навчальну.

Принципово, що при використанні комп'ютерних навчальних програм задіюється не тільки сфера професійних знань працівника, але й емоційна. Фото і відеофрагменти з місць подій (аварія на залізничному переїзді, падіння автокрана, безвихідність для безлічі людей при пожежі, репортаж із лікарні про постраждалих від нещасного випадку, результати аварії при роботі навантажувача і тому подібне) залишають помітніший слід у пам'яті, ніж словесний опис. Це важливо, оскільки передумовою нещасних випадків часто є навіть не відсутність потрібних знань, а елементарна втрата відчуття загрози.

Трудове право в сучасній Україні в умовах розвитку ринкових відносин, у тому числі і ринку праці, набуває великого значення. Відносини у сфері праці потребують правового регулювання. Право людини на працю відноситься до основних, конституційно-закріплених прав людини, і стан законодавства у сфері реалізації цього права є одним із найважливіших показників цивілізованості й ефективності того або іншого суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу. *Вища освіта України*. 2004. № 1. С. 5-9.
2. Бедрій Я. І., Геврик Є. О., Кіт І. Я., Мурін О. С., Єнкало В. М. Охорона праці. Львів, 2000.
3. Лідньов А. О. Управління охороною праці в навчальному закладі. Київ, 2019.
4. Тхоржевський Д.О. Яким має бути зміст освітньої галузі "Технології". *Трудова підготовка у закладах освіти*. 2000. №3. С. 7-10.
5. Шевченко В. Роль інформаційних компетенцій та компетентностей у професійній діяльності майбутнього вчителя. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 13. Проблеми трудової та професійної підготовки*. Випуск 6 : збірник наукових праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. С. 236-242.

REFERENCES

1. Andrushchenko V. (2004). Modernization of pedagogical education of Ukraine in the context of the Bologna process. Higher education of Ukraine. №. 1. P. 5-9.
2. Bedrij I. I., Gevrik Is. A., Cote I. J., Murin A. S. (2000) Nkala occupational safety. Lviv.
3. Lanyov A. A. (2019). Managing safety in the school. K.
4. Thorzhevsky members. D. O. (2000). What should be the content of educational sphere "Technology". Labor preparation in educational establishments. №. 3. P. 7-10.
5. Shevchenko V. (2010). The Role of information competencies and competencies in the professional activity of the future teacher. Scientific journal of the national pedagogical University named after M. p. Dragomanov. Series №. 13. Problems of labor and professional training. Issue 6: collection of scientific papers. K. : View-in NPU named after M. P. Dragomanova, P. 236-242.

Ist-volodymyr@ukr.net

Рецензент: д. пед. н., проф. Вихрущ А.В.



**ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ПРАЦІВНИКА
СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО РОБОТИ В АЛЬТЕРНАТИВНИХ ФОРМАХ
ДЕРЖАВНОЇ ОПІКИ НАД ДІТЬМИ**

У статті обґрунтовано актуальність проблеми формування професійної готовності майбутнього працівника соціальної сфери до роботи в альтернативних формах державної опіки над дітьми. Проаналізовано різні підходи науковців щодо визначення суті та структури професійної готовності. Зазначено, що професійна готовність майбутнього працівника соціальної сфери до роботи в альтернативних формах опіки над дітьми – важлива інтегративна якість і стійка особистісна характеристика майбутнього фахівця, що виявляється у його здатності здійснювати ефективну професійну діяльність в альтернативних формах опіки над дітьми і є результатом його професійної підготовки до означеного виду діяльності в закладі вищої освіти. Визначено види, з'ясовано структуру та схарактеризовано компоненти, критерії і показники професійної готовності майбутнього працівника соціальної сфери до роботи в альтернативних формах державної опіки над дітьми.

Ключові слова: соціальна сфера, майбутній фахівець, професійна діяльність, готовність, структура готовності, компоненти, критерії, показники.

Zablotskyi A. R.

**PROFESSIONAL READINESS OF FUTURE SOCIAL EMPLOYEE FOR WORK IN
ALTERNATIVE FORMS OF STATE CARE FOR CHILDREN**

The article substantiates the urgency of the problem of forming the professional readiness of the future social worker to work in alternative forms of state custody of children. Different approaches of scientists to determine the nature and structure of professional readiness are analyzed. It is noted that the professional readiness of the future social worker to work in alternative forms of child custody is an important integrative quality and stable personal characteristics of the future specialist, which is manifested in his ability to carry out effective professional activities in alternative forms of child custody and is the result of his training. The specified type of activity in the institution of higher education.

Analyzing the above classifications of structural components of readiness for professional activity, we consider it possible to identify four components (motivational, personal, cognitive and activity) of professional readiness of the future social worker to work in alternative forms of state custody of children.

We believe that the organization of professional training of future social workers to work in alternative forms of state care for children will be effective if the student realizes the importance of knowledge, practical skills and abilities, as an integral part of their professional development; integration of the content of educational, scientific and practical training will be carried out; the application of various (standard and innovative forms and methods) of professional training will be provided; there will be a systematic monitoring of individual achievements of students in the process of their education in higher education institutions.

The types are determined, the structure is clarified and the components, criteria and indicators of professional readiness of the future social worker to work in alternative forms of state custody of children are characterized.

Key words: social sphere, future specialist, professional activity, readiness, readiness structure, components, criteria, indicators.

У непростих життєвих ситуаціях опорою для всіх нужденних стають фахівці соціальної сфери. Однією з найскладніших категорій осіб, з якими вони працюють, є діти, які перебувають в альтернативних формах державної опіки – прийомних чи патронатних сім'ях, дитячих будинках сімейного типу, сім'ях, де діти перебувають під опікою (піклуванням) чи усиновлені. Адже це діти, які в силу об'єктивних чи суб'єктивних обставин залишились без піклування батьків, а негативний життєвий досвід і відсутність можливості жити та виховуватись в умовах рідної сім'ї накладають відбиток насамперед на світосприйняття та поведінку цих дітей [4, с. 91].

Конвенцією ООН про права дитини визначено, що дитині для повного і гармонійного розвитку її особи необхідно зростати в сімейному оточенні, в атмосфері щастя, любові та розуміння. Саме тому основними засадами державної політики України щодо дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, визнано розвиток альтернативних форм сімейного виховання, виховання означених категорій дітей за принципом родинності, сприяння та заохочення усиновлення, поліпшення матеріально-технічного забезпечення незалежно від форми влаштування та утримання дитини, встановлення мінімальних стандартів умов життя дитини, притягнення до відповідальності тих, хто порушує права дитини, запровадження принципу «гроші ходять за дитиною», створення і ведення банку даних про таких дітей, здійснення невідкладних заходів щодо збереження за ними права на житло, в якому вони проживали. Держава не лише забезпечує пріоритет сімейного виховання, але й створює умови для розвитку цих дітей, надаючи сім'ям, які приймають їх на виховання, матеріальну та соціальну підтримку [8, с. 5]. Ефективність цієї підтримки, а в кінцевому результаті – налагодження нормальної життєдіяльності й забезпечення оптимальних умов соціалізації й розвитку дітей означеної категорії, значною мірою залежить від рівня професійної готовності працівників соціальної сфери, насамперед, соціальних працівників і соціальних педагогів. Саме тому професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи в альтернативних формах державної опіки над дітьми є одним із важливих завдань сучасних вітчизняних закладів вищої освіти [4, с. 92; 5, с. 64].

Питання професійної підготовки, а відтак – професійної готовності фахівців до роботи з різними категоріями осіб часто розглядаються в наукових дослідженнях українських учених (І. Беха, А. Богущ, С. Гончаренка, О. Дубасенюк, І. Зязюна, Н. Ничкало, Л. Романишиної, В. Свистун, Н. Середи,

М. Сметанського, В. Чайки та ін). Різні аспекти професійної підготовки майбутніх соціальних працівників (соціальних педагогів) висвітлювали у своїх працях Р. Вайнола, Т. Гордєєва, А. Капська, О. Карпенко, Л. Міщик, Н. Олексюк, В. Поліщук, А. Попова, Л. Романовська, Л. Прудка, С. Харченко та ін. Однак проблема готовності майбутнього фахівця соціальної сфери до професійної діяльності в альтернативних формах державної опіки над дітьми досі не була предметом наукового дослідження. З огляду на вищезазначене, мета статті полягає у формулюванні й обґрунтуванні визначення поняття «професійна готовність майбутнього працівника соціальної сфери до роботи в альтернативних формах державної опіки над дітьми», а також її структури і критеріїв.

Робота фахівця соціальної сфери в альтернативних формах державної опіки – це специфічна діяльність фахівця, спрямована на створення необхідних умов для всебічного розвитку дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування [4, с. 93]. Задля цього фахівець покликаний вирішувати такі завдання: налагоджувати позитивно спрямовану життєдіяльність сім'ї, яка взяла під опіку дитину; забезпечувати ефективне використання наявних ресурсів для оптимальної та швидкої взаємної адаптації сім'ї та дитини, яка перебуває під опікою; надавати допомогу батькам у мобілізації власних ресурсів сім'ї задля попередження чи вирішення проблем, пов'язаних із цією дитиною у майбутньому; забезпечувати партнерські стосунки між сім'єю, соціальними службами, іншими державними й недержавними установами та організаціями для комплексного забезпечення прав дитини, яка перебуває під опікою [1, с. 13; 5, с. 67].

Організація соціальним працівником (соціальним педагогом) життєдіяльності дитини, яка перебуває під опікою в умовах однієї з альтернативних форм полягає у виконанні наступних функцій: економічної (передбачає допомогу в забезпеченні економічної самостійності прийомних батьків); соціальної (орієнтує дитину, яка перебуває під опікою, на налагодження стосунків з оточенням, створення майбутньої сім'ї на прикладі прийомних батьків); соціально-педагогічної (включає педагогічне керівництво процесом адаптації дитини в умовах нової сім'ї, його корекцію на основі індивідуального й групового навчання та виховання, розвиток умінь і навичок поведінки); дозвіллевої (передбачає організацію спільного раціонального дозвілля дитини і батьків); емоційної (сприяє отриманню дитиною в новій сім'ї психологічного захисту та відчуття комфорту); духовного збагачення (включає духовний розвиток дитини спільно з рештою членів сім'ї, їх духовне взаємозбагачення) [1, с. 15; 4, с. 95].

Робота соціального працівника (соціального педагога) в альтернативних формах державної опіки регламентується: основним нормативно-правовим актом, що визначає організаційні та правові засади надання соціальних послуг особам, які перебувають у складних життєвих обставинах і потребують сторонньої допомоги – Законом України «Про соціальні послуги», введеним в дію з 1 січня 2020 року; кваліфікаційними характеристиками соціального працівника (соціального педагога); його посадовими обов'язками та професійними ролями. Зміст цієї роботи вимагає наявності у фахівця спеціальних знань з теорії та практики соціальної (соціально-педагогічної) роботи, володіння методами, прийомами, технологіями соціальної (соціально-педагогічної) роботи, а також сформованого комплексу професійно важливих якостей, серед яких основними є:

психологічні якості (професійна самосвідомість, психічні та інтелектуальні якості); морально-етичні та вольові якості (делікатність, тактовність, емпатійність, уважність, терплячість, терпимість, витримка, гуманність, чесність, етична поведінка, висока духовна культура, моральність, об'єктивність і справедливість, моральна чистота, конфіденційність, порядність, відповідальність, емоційно-позитивне ставлення до людей); професійно-операційні якості (теоретичні та практичні професійні знання, організаторсько-комунікативні здібності тощо) [6, с. 143–144].

На основі аналізу наукової літератури можемо констатувати, що поняття «професійна готовність», незважаючи на його широку вживаність, не має однозначного трактування. Виявлено, що вченими виділено кілька основних підходів до розуміння професійної готовності, а саме:

- особистісний (професійна готовність виступає цілісним особистісним утворенням, яке інтегрує сукупність внутрішніх суб'єктивних чинників окремої діяльності та досліджується переважно в контексті професійної підготовки до неї);

- особистісно-діяльнісний (професійна готовність трактується як прояв усіх граней особистості, які забезпечують можливість ефективно виконувати професійні функції);

- психічно-функційний (професійна готовність є тим психічним станом особистості, що визначає потенційну активізацію психічних функцій під час майбутньої професійної діяльності);

- результативно-діяльнісний (професійна готовність є результатом процесу професійної підготовки);

- акмеологічний (професійна готовність тлумачиться, виходячи із самосприйняття людиною діяльності та свого місця в ній) [3, с. 211; 10, с. 338].

Поряд із цим зазначимо, що більшість авторів сходяться у тому, що професійна готовність є цілісним утворенням, яке має динамічну структуру та розглядається як: активний стан особистості, що спонукає її до дії; наслідок діяльності; настанова на виконання професійних завдань та передумова до цілеспрямованої діяльності [7, с. 8-9].

Погоджуємось із А. Тарновською, яка зазначає, що готовність особистості до професійної діяльності є вагомою передумовою її цілеспрямованості, регулювання, стійкості та ефективності. На думку вченої, професійна готовність є цілісним утворенням у структурі особистості, включаючи її погляди, ставлення, почуття, вольові та емоційні якості, переконання, знання, навички, вміння, установки, і допомагає людині успішно виконувати свої обов'язки, правильно використовувати особисті якості, знання, досвід, зберігати самоконтроль та перебудовувати свою діяльність при появі несподіваних перешкод [11, с. 4]. Як зазначає Л. Гусак, головною особливістю готовності до професійної діяльності є її інтегративний характер, що виявляється в узгодженості основних компонентів особистості професіонала, упорядкованості внутрішніх структур, а також у стійкості та стабільності їхнього функціонування [3, с. 212].

Враховуючи результати проведеного теоретичного аналізу поняття «професійна готовність», вважаємо, що професійна готовність майбутнього працівника соціальної сфери до роботи в альтернативних формах опіки над дітьми – це важлива інтегративна якість і стійка особистісна характеристика майбутнього фахівця, що виявляється у його здатності здійснювати ефективну професійну діяльність в альтернативних формах опіки над дітьми і є результатом

його професійної підготовки до означеного виду діяльності в закладі вищої освіти.

На думку П. Горностая, поняття «професійна готовність» відображає загальну (психологічну і фізичну) готовність людини до професійної діяльності, яка може бути як короткотривалою (тимчасовою, ситуативною), так і довготривалою (відносно стабільною) [2, с. 12]. Вчений зазначає, що короткотривала професійна готовність являє собою особливий стан фахівця, що характеризується наявністю на даний період часу (від дня до кількох днів) здатністю до виконання конкретних професійних завдань та мотивацією щодо їх виконання (включає в себе різного роду установки на усвідомлення завдання, моделі майбутньої поведінки, визначення спеціальних засобів діяльності, оцінку власних можливостей у їх співвідношенні з майбутніми труднощами та необхідністю досягнення певного результату). Короткотривала професійна готовність супроводжується актуалізацією, пристосуванням усіх сил, створенням психологічних можливостей для успішних дій у даний момент – це динамічний, цілісний стан особистості, внутрішній настрій на певну поведінку, мобілізація всіх сил на активні та доцільні дії. Позитивними рисами короткотривалої готовності є: відносна стійкість, відповідність структури оптимальним умовам досягнення цілі, дієвість впливу на процес діяльності. У короткотривалій (тимчасовій, ситуативній) професійній готовності П. Горностай виділяє такі складові: мотиваційну (мотивація на виконання безпосередніх професійних завдань); орієнтаційну (знання і уявлення про особливості та умови поточної діяльності, вирішуваних у ній завдань, вимог, які вона висуває до особистості тощо); операційну (актуальна можливість до реалізації наявних вмінь і навичок, необхідних для вирішення професійних завдань); оцінювальну (адекватна самооцінка своїх можливостей щодо вирішення поставлених задач); емоційну (оптимальний рівень ситуативної тривожності, позитивна настроєність на вирішення професійних завдань, зібраність, впевненість у своїх силах та ін.) [2, с. 10-15].

Що стосується довготривалої (відносно стабільної) професійної готовності, то вона формується впродовж усього часу професійної підготовки майбутнього фахівця, а інколи і впродовж безпосередньої професійної діяльності, характеризує його потенційну здатність до виконання різних завдань і являє собою систему знань і властивостей особистості, її досвіду, усвідомлення нею ролі професії в суспільстві, а також соціальну відповідальність й уміння самотійно і творчо вирішувати професійні завдання. У довготривалій професійній готовності фахівця вчений виділяє дві складові:

– особистісну (включає: моральну готовність (усвідомлення обов'язку, відповідальності, безпеки для власного життя, соціального та особистісного сенсу професійної діяльності, активна життєва позиція, самокритичність, потреба у професійному самовдосконаленні); вольову готовність (впевненість у собі, зібраність, організованість, сміливість, рішучість, самоконтроль, витримка, готовність до ризику); комунікативну готовність (наявність загальних та професійних комунікативних якостей: комунікабельності, переконливості, володіння професійною мовою, вміння віддавати чіткі команди, повага до колег, готовність до взаємодопомоги та ін.); загальну психологічну готовність (оптимальний рівень особистісної тривожності; розвинені здібності саморегуляції

здібності до планування, моделювання, програмування, оцінки результатів діяльності; сформовані інтелектуальні якості тощо);

- функційну (охоплює: мотиваційну готовність (відданість професії, переконання в її важливості, потреба у самовдосконаленні та успішному вирішенні професійних завдань, бажання досягти успіху тощо); когнітивну готовність (знання професійних обов'язків, функцій, оцінка їх суспільної значущості, знання способів, методів, засобів вирішення професійних завдань, усвідомлення власних можливостей, здібностей, знання особливостей та ймовірних змін у службовій діяльності тощо); креативну готовність (здатність генерувати ідеї, гнучкість розуму тощо); орієнтаційну готовність (знання і уявлення про особливості й умови професійної діяльності, її вимоги до особистості); операційну готовність (наявність вмій і навичок, необхідних для вирішення професійних завдань, володіння способами і прийомами професійної діяльності, здатність до моделювання своєї діяльності); оцінювальну готовність (адекватна самооцінка своєї професійної готовності і відповідності результатів вирішення професійних завдань визначеним вимогам) [2, с. 16-18].

Ми поділяємо думку вченого про те, що професійна готовність має психологічне та фізичне підґрунтя, проте, виходячи із зазначеного, вважаємо за логічне доповнити ряд означених вченим видів готовності науково-теоретичною та практичною готовністю. Отже, у нашому дослідженні ми розрізняємо психологічну, науково-теоретичну, практичну та фізичну готовності майбутнього працівника соціальної сфери до роботи в альтернативних формах опіки над дітьми [4, с. 98].

Вважаємо, що зміст психологічної готовності фахівця соціальної сфери до професійної діяльності складають його інтелектуальні, емоційні та вольові властивості, професійно-моральні переконання, потреби, звички, знання, вміння і навички, а також професійні здібності. Науково-теоретичну готовність визначаємо як наявність у майбутнього фахівця достатнього обсягу загальнонаукових, загальнопрофесійних, професійно спрямованих, соціальних, психологічних та інших знань, необхідних для компетентної діяльності, а також володіння методами постійного збагачення знань. Практичну готовність, на наш погляд, становлять сформовані у майбутнього працівника соціальної сфери на належному рівні практико орієнтовані знання, вміння і навички, уміння планувати та організувати роботу, уміння застосовувати раніше набуті знання, уміння та навички на практиці, а також усвідомлення ним необхідності формування нових умінь та навичок і володіння відповідними методами. Щодо фізичної готовності майбутнього фахівця соціальної сфери до роботи в альтернативних формах державної опіки над дітьми, то її зміст визначаємо як професійну працездатність та відповідність його фізичного розвитку й стану здоров'я вимогам конкретної діяльності [9, с. 86; 13].

Вважаємо, що у дослідженні професійної готовності майбутнього фахівця соціальної сфери до роботи в альтернативних формах державної опіки над дітьми особливої уваги заслуговує характеристика її структури. Як і на визначення самого поняття «професійна готовність», так і на її структурні елементи, в науковців є різні погляди. Вони виділяють від чотирьох компонентів (мотиваційний (включає відповідальність за вирішення проблеми чи виконання задачі); орієнтаційний (охоплює знання про особливості та умови діяльності, вимоги до неї); операційний (демонструє володіння способами та методами

діяльності, необхідними знаннями, навичками та уміннями); оціночний (відображає оцінку готовності та відповідності процесу розв'язання задачі оптимальним зразкам)) до шести (мотиваційний (включає професійні установки, інтереси, прагнення займатися професійною діяльністю); орієнтаційний (охоплює професійну етику, професійні ідеали, погляди, принципи, переконання та готовність діяти відповідно до них); пізнавально-оперативний (відображає професійну спрямованість уваги, уявлень, сприймання, пам'яті, педагогічне мислення, педагогічні здібності, знання, дії, операції і заходи, необхідні для успішного здійснення професійної діяльності); емоційно-вольовий (включає почуття, вольові процеси, що забезпечують успішний перебіг і результативність діяльності: емоційний тонус, емоційна сприйнятливість, цілеспрямованість, самовладання, наполегливість, ініціативність, рішучість, самостійність, самокритичність, самоконтроль); психофізіологічний (відображає впевненість у власних силах, прагнення до кінця доводити розпочату справу, здатність керувати своєю поведінкою і поведінкою інших, професійну працездатність, активність, саморегуляцію, урівноваженість, витримку, мобільність); оцінюючий (передбачає самооцінку професійної підготовки і відповідність процесу розв'язання професійних завдань оптимальним зразкам) і навіть дев'яти (мотиваційний (включає відповідальність за виконання завдань, почуття обов'язку); змістовий (відображає систему теоретичних і емпіричних знань з соціології, педагогіки, психології); діяльнісно-технологічний (визначає найбільш значущі групи умінь, необхідних для професійної діяльності), технологічний (демонструє володіння методикою організації й проведення різних видів та форм соціальної (соціально-педагогічної) роботи), креативний (сприяє пошуку різних варіантів вирішення проблеми, творчому підходу до розв'язання поставлених завдань); рефлексивний (передбачає самоконтроль, самообілізацію, уміння управляти діями); пізнавальний (забезпечує знання й уявлення про особливості та умови професійної діяльності, її вимоги до особистості), когнітивний (відображає загальну теоретичну підготовку), операційний (включає володіння способами та прийомами діяльності, необхідними компетентностями)) [3, с. 214; 7, с. 9; 8, с. 10; 12].

Аналізуючи наведені класифікації структурних компонентів готовності до професійної діяльності, вважаємо за можливе виділити чотири компоненти (мотиваційний, особистісний, когнітивний та діяльнісний) професійної готовності майбутнього працівника соціальної сфери до роботи в альтернативних формах державної опіки над дітьми. Така порівняно невелика кількість компонентів професійної готовності зумовлюється нашою позицією щодо того, що компоненти професійної готовності, як і критерії та показники для визначення рівня їх сформованості, повинні бути нечисленними, зрозумілими та доступними для розуміння усіма учасниками процесу професійної підготовки [3, с. 215].

Мотиваційний компонент готовності передбачає наявність мотивів, потреб, прагнень до успішної діяльності, відповідальності за вирішення проблем, почуття обов'язку, а також позитивного ставлення до професійної діяльності та бажання поглиблювати власні знання і вдосконалювати професійні якості. Вважаємо, що мотиваційний компонент включає зовнішню мотивацію (отримання визнання, нагороди, уникнення невдач) та внутрішню (діяльність, зорієнтовану на процес пізнання та його результат). Критерієм визначення рівня

сформованості мотиваційного компоненту є мотиваційні тенденції у сфері соціальної (соціально-педагогічної) роботи. Показниками сформованості цього компоненту є наявність пізнавальних мотивів і налаштування на результативну діяльність й на досягнення професійної мети [10, с. 339].

Особистісний компонент відображає професійно значущі для фахівця соціальної сфери особистісні якості, наявність рефлексивних здібностей, адекватність самооцінки власної діяльності, забезпечення аналітичного контролю, самоконтролю, саморозвитку, саморефлексії, педагогічної рефлексії, самовдосконалення та прогнозування власної діяльності. Критеріями визначення рівня сформованості особистісного компоненту є психічні та індивідуальні властивості майбутнього фахівця, необхідні йому для роботи в альтернативних формах державної опіки над дітьми та рефлексія. Показниками сформованості названого компоненту є наявність особистісних і професійних якостей майбутнього працівника соціальної сфери [10, с. 340].

Когнітивний компонент відображає теоретичні знання здобувача вищої освіти у галузі майбутньої професійної діяльності, розуміння себе як суб'єкта професійної діяльності, передумови та функції успішної самореалізації в обраній галузі, навички самоосвіти та самовиховання, і засобів досягнення мети, уміння швидко й адекватно орієнтуватися в численних і різномірних ситуаціях й аналізувати ймовірні зміни ситуації. Критерієм визначення рівня сформованості когнітивного компоненту є професійна обізнаність у сфері соціальної (соціально-педагогічної) роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування. Показниками сформованості когнітивного компоненту виступають рівень засвоєння галузевих понять, застосування отриманих знань при вирішенні професійних питань, володіння методами та формами реалізації майбутньої професійної діяльності; науковість [3, с. 214].

Діяльнісний компонент готовності характеризує володіння студентом системою умінь та навичок необхідних для здійснення успішної професійної діяльності в майбутньому, вміння самостійно визначати направленість фахової самоосвіти, наявність елементів самовиховання, сформованість вміння планувати програму професійного самовдосконалення. Критерієм визначення рівня сформованості діяльнісного компоненту є наявність умінь і навичок соціальної (соціально-педагогічної) роботи. До показників сформованості діяльнісного компоненту відносимо критичне мислення, наявність знань, умінь і навичок для ефективної самостійної роботи, систематизації, оцінки та реалізації опрацьованого матеріалу, наявність соціального досвіду, отриманого студентом у результаті актуалізації певних знань у значущій для нього (тобто професійній) діяльності [3, с. 214; 12].

Аналізуючи підходи дослідників до характеристики компонентів готовності до професійної діяльності, варто зазначити, що більшість науковців визначають мотиваційний компонент як системотвірний у структурі готовності. На наш погляд, це є доречним, оскільки саме цей компонент допомагає набути майбутньому працівнику соціальної сфери необхідного рівня професіоналізму.

Спираючись на визначені вище критерії готовності, а також відповідні їм показники, нами окреслено рівні сформованості професійної готовності майбутнього фахівця соціальної сфери до роботи в альтернативних формах державної опіки над дітьми: репродуктивний (низький), продуктивний (середній) і творчий (високий).

За наявності репродуктивного (низького) рівня здобувач вищої освіти не може самостійно проектувати професійну діяльність, проте застосовує традиційні форми і методи соціальної (соціально-педагогічної) роботи. Його дії є непослідовними та нелогічними. Розв'язання професійних ситуацій відбувається шляхом спроб та помилок. Особливістю означеного рівня готовності є відсутність у студента навичок трансформації вивченої інформації до професійних потреб (у нашому випадку – соціальної (соціально-педагогічної) роботи з дітьми-сиротами і дітьми, позбавленими батьківського піклування). Досягнення майбутнім фахівцем позитивного результату професійної діяльності можливе за умови співпраці з досвідченими фахівцями, наслідування їх, використання опрацьованих іншими алгоритмів і підказок [6, с. 146].

Продуктивний (середній) рівень характеризується здатністю здобувача вищої освіти самостійно проектувати діяльність та застосовувати традиційні форми і методи соціальної (соціально-педагогічної) роботи. Студент володіє достатньо сформованою системою науково-психологічних знань, норм, цінностей, умінь, навичок аналітичного та конструктивного характеру, оригінально вирішує професійні завдання, подальший хід своїх дій здійснює з урахуванням як набутого досвіду, так і спроектованого цілями трудового процесу майбутнього. Продуктивний рівень готовності дозволяє майбутньому фахівцеві адаптувати отримані знання до певного виду діяльності та певної категорії осіб. Цьому рівневі професійної готовності відповідають послідовність і логічність дій [10, с. 343].

Творчому (високому) рівню професійної готовності відповідає виражена професійна спрямованість особистості майбутнього фахівця соціальної сфери, добре розвинене аналітичне, прогностичне, конструктивне, виконавче уміння, здатність оригінально і продуктивно розв'язувати професійні проблеми і завдання, шукати нові підходи, методи і техніки роботи, застосовувати інноваційні форми та методи роботи. Дії здобувача вищої освіти є послідовними, логічними та цілеспрямованими [10, с. 344].

Формування у майбутнього працівника соціальної сфери професійної готовності до роботи в альтернативних формах державної опіки над дітьми відбувається у спеціально організованій діяльності, яка повинна охоплювати всі аспекти майбутньої професії працівника соціальної сфери: навчальній, виховній, волонтерській, науковій. Так, наприклад, напрямками наукових досліджень майбутнього соціального працівника (соціального педагога) є дослідження у сфері соціальних наук (теорія соціальної роботи, соціальна педагогіка, соціологія тощо), міждисциплінарні дослідження (терапія, реабілітація, корекція), психолого-педагогічні дослідження (діагностика, психологічні засади, педагогічні умови), методичні дослідження (технології, форми та методи роботи) [8, с.13; 11, с. 15].

На формування мотиваційного, особистісного, когнітивного та діяльнісного компонентів професійної готовності майбутнього працівника соціальної сфери до роботи в альтернативних формах державної опіки над дітьми впливають внутрішні (суб'єктивні характеристики особистості майбутнього фахівця; його адаптованість до навчального процесу та специфіки майбутньої професії; соціально-професійна активність; потреба в реалізації свого потенціалу) та зовнішні чинники (соціально-економічні умови, що виступають як

об'єктивні обставини процесу професійного становлення; організація навчальної діяльності; провідна навчально-професійна та професійна діяльність) [2, с. 58].

Вважаємо, що організація фахової підготовки майбутнього працівника соціальної сфери до роботи в альтернативних формах державної опіки над дітьми буде ефективною, якщо студент усвідомлюватиме важливість наявності знань, сформованості практичних умінь і навичок, як невід'ємної складової їх професійного становлення; здійснюватиметься інтеграція змісту навчальної, наукової та практичної підготовки; забезпечуватиметься застосування різноманітних (стандартних та інноваційних форм і методів) професійної підготовки; відбуватиметься систематичний моніторинг індивідуальних досягнень студентів у процесі їхнього навчання в закладах вищої освіти.

Висновки. Отже, професійна готовність майбутнього працівника соціальної сфери до роботи в альтернативних формах опіки над дітьми – це важлива інтегративна якість і стійка особистісна характеристика майбутнього фахівця, що виявляється у його здатності здійснювати ефективну професійну діяльність в альтернативних формах опіки над дітьми і є результатом його професійної підготовки до означеного виду діяльності в закладі вищої освіти. Вона має складну структуру (складається з мотиваційного, особистісного, когнітивного та діяльнісного компонентів), а її формування залежить від низки внутрішніх і зовнішніх чинників. Професійна готовність майбутнього фахівця є запорукою результативності виконання ним своїх професійних обов'язків і налагодження нормального функціонування альтернативних форм державної опіки над дітьми.

Перспективи подальшого дослідження. Презентовані у публікації результати дослідження змісту та структури професійної готовності майбутнього працівника соціальної сфери до роботи в альтернативних формах державної опіки над дітьми не вичерпують усіх аспектів означеної проблеми. Перспективи подальшого її вивчення ми вбачаємо у дослідженні діагностичного інструментарію для вивчення рівнів сформованості професійної готовності майбутнього працівника соціальної сфери до роботи в альтернативних формах державної опіки над дітьми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Ціннісна система у розвитку особистості. *Вісник Полтавського державного педагогічного інституту ім. В. Г. Короленка*: зб. наук. праць. Полтава, 1999. Вип. 1 (5). С. 13–20.
2. Горностаї П. П. Формирование психологической готовности старшеклассников к педагогической деятельности: автореф. дисс... канд. психол. наук: спец. 19.00.07. Київ, 1988. 149 с.
3. Гусак Л. Є. Структура і критерії готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: Педагогіка. 2013. № 2. С. 211–215.
4. Капська А., Олексюк Н., Калаур С., Фалинська З. Соціально-педагогічна робота з проблемними сім'ями: навчально-методичний посібник. Тернопіль: Астон, 2010. 304 с.
5. Карпенко О. Г. Професійне становлення соціального працівника: навч.-метод. посіб. Київ: ДЦССМ, 2004. 164 с.

6. Матвійчук Т. В. Особливості формування професійної компетентності майбутнього соціального працівника. *Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери* : тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції. Хмельницький : ХІСТ Університету «Україна», 2012. С. 143–147.

7. Прудка Л. Обґрунтування формування інтегративної готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2013. 24 с.

8. Різник В. В. Формування готовності майбутніх фахівців економічних спеціальностей до професійної діяльності у процесі вивчення спеціальних дисциплін: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2010. 20 с.

9. Стасюк В. Д. Структура компонентів професійної готовності майбутнього економіста в економічній освіті. *Наука і освіта*. 2003. № 1. С. 86-88.

10. Султанова Л. Ю. Готовність студентів психолого-педагогічних факультетів до науково-дослідної роботи. *Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології*: зб. наук. праць; За ред. Н.Г. Ничкало. Харків: НТУ «ХП», 2007. С. 338–343.

11. Тарновская А. С. Формирование психологической готовности студентов университета к педагогической деятельности в школе: автореф. дис. ...канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / НИИ психологии УССР. Київ, 1991. 20 с.

12. Чорна Н. Б. Сутність та структура готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://web.znu.edu.ua/herald/issues/2012/ped-1-2012/192-196.pdf>.

REFERENCES

1. Beh I. I. (1999). Tsinnisna sistema u rozvitku osobistosti. *Visnik Poltavskogo derzavnogho pedagogichnogo institute im.V.G.Korolenka*: zb. nauk. prats. Poltava. Vip. 1 (5). 13-20.

2. Gornostay P. P. (1988). Formirovanie psychologicheskoy gotovnosti starsheklasnikovk pedagogicheskoy deyatelnosti:avtoref. diss...kand. psihol. nauk: spets. 19.00.07. K. 149 s.

3. Husak L. E. (2013). Struktura i kriterii gotovnosti maibutnih ychiteliv do asotsiativnogo navchannya inozemnih mov uchniv pochatkovoї shkoly. *Naukovi zapiski Ternopil'skogo natsionalnogo pedagogichnogo universitetu smeni Volodimira Gnatiyka*. Seriya: Pedagogika. № 2. S. 211–215.

4. Kapska A., Oleksiuk N., Kalaur S., Falinska Z. (2010). Sotsialno-pedagogichna robota z problemnimi simjami:navchalno-metod.posibn.Ternopil, Aston. 304 s.

5. Karpenko O. G. (2004). Profesiynne stanovlennya sotsialnogo pratsivnika: navch.-metod.posibn.K.: DTSSM. 164 s.

6. Matviychyk T. V. (2012). Osoblivosti formuvannya profesijnoji kompetentnosti maibutnogo sotsialnogo pratsivnika. *Aktualni problem pidgotovki fahivtsiv sotsialnoji sferi: tezi dopovidey Mijnarodnoi naukovo praktichnoi konferentsii*. Chmelnitskyi: CIST universitetu «Ukraina». S. 143-147.

7. Prudka L. (2013). Obgruntuvannya formuvannya integrativnoi gotovnosti maybutnih sotsialnih pratsivnikiv do profesiynoi diyalnosti : avtoref. diss...kand. pedagog. nauk: spets. 13.00.04 «Teoriya i metodika profesiynoji osviti». K. 24 s.

8. Riznyk V. V. (2010). Formuvannja ghotovnosti majbutnikh fakhivciv ekonomichnykh specialnostej do profesijnoi dijalnosti u procesi vyvchennja specialnykh dyscyplin: avtoref. dys....kand. ped. nauk: 13.00.04. Kyjiv. 20 s.

9. Stasjuk V. D. (2003). Struktura komponentiv profesijnoi ghotovnosti majbutnjogho ekonomista v ekonomichnij osviti. Nauka i osvita. № 1. 86-88.

10. Sultanova L. Ju. (2007). Ghotovnistj studentiv psykologho-pedagoghichnykh fakulitetiv do naukovo-doslidnoji roboty. Teoretychni ta metodychni zasady rozvytku pedagoghichnoji osvity: pedagoghichna majsternistj, tvorchistj, tekhnologhiji: Zb. nauk. pracj; Za red. N.Gh. Nychkalo. Kharkiv: NTU «KhPI». 338-343.

11. Tarnovskaya A. S. (1991). Formirovanie psychologicheskoy gotovnosti studentov universiteta k pedagogicheskoi diatelnosti v shkole : avtoref. diss...kand. psihol. nauk: spets. 19.00.07.NII psichologii USSR K. 20 s.

12. Chorna N. B. Sutnistj ta struktura ghotovnosti do profesijnogho samorozvytku majbutnikh uchyteliv mystecjkykh specialnostej [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: <http://web.znu.edu.ua/herald/issues/2012/ped-1-2012/192-196.pdf>

zablocka72@ukr.net

Рецензент: д. пед. н., професор Олексюк Н. С.

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-СЕРВІСУ TINKERCAD ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНИХ ЗАНЯТЬ З ЕЛЕКТРОТЕХНІКИ

Онлайн-ресурс Tinkercad – веб-інструмент, який дозволяє моделювати об'єкти будь-якої складності, які пізніше можна роздрукувати на 3D-принтері. Tinkercad не має обмежень у професіях, він доступний кожному: архітекторам, дизайнерам, креслярам, науковцям, студентам, учителям, дітям та будь-кому, хто має креативне мислення та бажання творити. Особливих знань для проектування об'єктів не потрібно – користуватися Tinkercad легко та просто.

Зовсім недавно Тінкеркад отримав можливість створення електронних схем і підключення їх до симулятора віртуальної плати Ардуіно. Ці вкрай важливі та потужні інструменти здатні істотно полегшити процеси навчання, проектування та програмування нових схем початківцям розробникам Arduino

У статті подано загальну характеристику онлайн-сервісу TinkerCAD, історія розвитку програми, описано загальний функціонал платформи в цілому. Обґрунтовані перспективи та доцільність використання платформи як засобу ознайомлення здобувачів освіти із 3D середовищем моделювання. Описані основні переваги та недоліки при роботі з програмою.

Представлений сайт ідеально підходить для вивчення базових понять тривимірної графіки у школі, оскільки не потребує значних обчислювальних ресурсів ПК, бо всі розрахункові операції відбуваються у спеціалізовані хмарі. Можливості сервісу tinkercad.com дають змогу вчителям організувати гурткову роботу у школі з талановитими учнями, які хочуть опанувати тривимірне моделювання.

Ключові слова: 3D-моделювання, проектування, хмарні сервіси, 3D-об'єкти, інноваційні технології.

Klak D. S.

USAGE ABILITIES OF TINKERCAD ONLINE SERVICE, IN DISTANCED ELECTROTECHNIC CLASSES

The Tinkercad online resource is a web-based tool that allows you to model objects of any complexity, which can then be printed on a 3D printer. Tinkercad has no restrictions in professions, it is available to everyone: architects, designers, draftsmen, scientists, students, teachers, children and anyone who has a creative mind and a desire to create. No special knowledge required to design objects - using Tinkercad is easy and simple.

Most recently, TinkerkaD was able to create electronic circuits and connect them to the Arduino virtual board simulator. These extremely important and powerful tools can significantly facilitate the learning, design and programming of new circuits for novice Arduino developers.

The article gives a general description of the online service TinkerCAD, history program development, describes the overall functionality of the platform as a whole. Reasoned perspectives and expediency of using the platform as a means of acquainting

applicants education with 3D modeling environment. Describes the main advantages and disadvantages of working with program.

The presented site is ideal for learning the basic concepts of three-dimensional graphics in school because it does not require significant computing resources of the PC, because all settlement operations take place in specialized clouds. Features of the tinkercad.com service allow teachers to organize group work at school with talented students who want to master three-dimensional modeling

Keywords: 3D-modeling, design, cloud services, 3D-objects, innovative technologies.

Постановка та актуальність проблеми. За умов стрімкого розвитку інформаційних технологій, пов'язаних із розробкою і використанням програмних засобів обробки і синтезу зображень, віртуальної реальності та 3D-друку, важливим є розуміння процесів генерації цифрових зображень. На даний час комп'ютерна графіка – це одна зі сфер ІТ, яка розвивається прискореними темпами. Вона стала частиною культури і вже не вважається суто науковим предметом, оскільки проникла у різні сфери професійної діяльності людини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Використання програми у нинішній час активно функціонує у професійній практиці багатьох педагогів і науковців. У статті Г. М. Алексеєва, П. М. Бабич описано використання платформи ARDUINO для професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів, можливості її використання для проектування електричних схем. В. П. Філіпчук у статті «Застосування сервісу TinkerCAD на уроках фізики, електротехніки та заняттях гуртка технічної творчості» ділиться власним досвідом впровадження сервісу в освітній процес. Основні недоліки програми висвітлені в статті «Створення 3D-моделей у програмному середовищі Tinkercad», подібних публікацій існує багато. Загалом, вони містять опис власного досвіду використання цієї платформи.

Зважаючи на актуальність проблеми та провівши аналіз останніх досліджень, нами було окреслену таку мету: провести загальний огляд можливостей платформи як засобу ознайомлення студентів із процесом створення 3D-об'єктів. Виконання цієї мети повинно забезпечити виконання таких поставлених завдань:

- провести загальний огляд платформи, визначити її основні функційні можливості та сфери застосування;
- описати можливі перспективи використання програми в освітньому процесі;
- виокремити основні переваги та недоліки використання програми.

Традиційно виділяють два основні напрями в комп'ютерній графіці: двовимірну та тривимірну графіку. До типових прикладів програм призначених для створення, редагування і перегляду 2D-зображень традиційно відносять такі відомі комплекси, як AdobePhotoshop, AdobeIllustrator, AdobeInDesign, CorelDraw, GIMP, Inkscape, Paint.NET, Sketch, InVisionStudio тощо. Серед програм для створення та редагування 3D-моделей варто виділити такі: 3DS Max, Maya, MODO, Blender 3D, LightWave, Rhinoceros 3D, AutoCAD, SolidWORKS, ZBrush, Mudbox, V-Ray, CoronaRender, ArnoldRenderer тощо [2; 6]. З розвитком internet-технологій, особливо із появою хмарних обчислень, з'явилися онлайн-сервіси для редагування зображень, розташовані безпосередньо у вікні браузера.

На цей момент програма є дочірною фірмою Autodesk, яка, в свою чергу, досить відома і конкурентна організація у світі 3D технологій. За останні 3 роки концепт програми не зазнав змін, попри те, що функціонал значно розширився. Зовнішній вигляд меню сервісу проілюстровано на рис. 2.

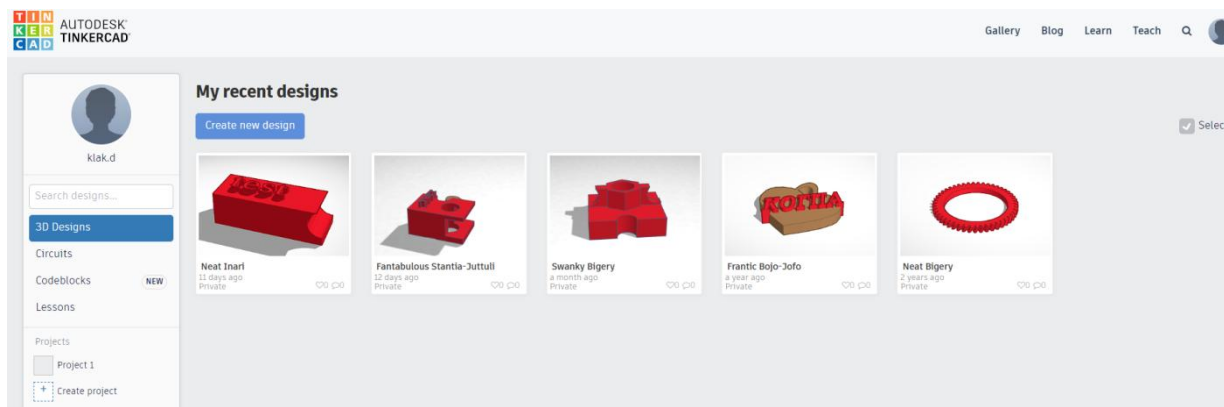


Рис. 2. Інтерфейс програми Tinkercad [5].

Варто зазначити, що сама платформа є досить функціональною, детальніше розглянемо можливості розділів, які закладені в сервісі TinkerCAD:

- 3DDesigns – дозволяє проектувати, розробляти, імпортувати та підготовлювати моделі для 3D-друку, підтримує більшість використання розширень файлів (obj, stl);
- Circuits – цей розділ дає можливість створювати, моделювати роботу, та робити відповідні виміри змодельованих електричних схем;
- Codeblocks – відносно нова функція програми, яка дозволяє подібно до Scratch блоками «написати» код для об'єктів на нашій сцені. Тобто новостворений об'єкт можна запрограмувати на виконання рухів відповідно до завчасно складеного алгоритму;
- Lessons – в цьому розділі присутній набір уроків різних рівнів складності. Завдання, які розміщені в даних уроках будуть вважатися виконаними, коли все відповідатиме поставленим у сервісі умовам, тоді програма здійснює автоматичну перевірку правильності виконаної роботи і переводить вас на інший урок [3];
- Gallery – велика база проєктів усіх користувачів цієї платформи; всі проєкти у вільному доступі, тобто їх можна завантажувати, редагувати та зберігати у нових варіантах, друкувати [4];
- Blog – місце, де можна знайти однодумців, почитати актуальні цікаві новини, пов'язані з платформою.

Платформа TinkerCAD має значні перспективи впровадження його в освітній процес для підготовки відповідних спеціалістів, де застосовуються знання із 3D-моделювання. Особливо актуальним є використання програми в електротехніці, де зараз широко застосовується платформа Arduino для створення моделей електротехнічних пристроїв та електронних схем.

TinkerCAD симулює роботу електронних схем і контролера, але при цьому він є емулятором Ардуіно (емулятор – це повноцінний аналог, здатний замінити оригінал), реалізуючи практично всі базові функції Arduino IDE – від середовища редагування і компілятора до монітора порту і підключення бібліотек. Зовсім недавно Тінкеркад отримав можливість створення електронних схем і підключення їх до симулятора віртуальної плати Ардуіно. Ці вкрай важливі та

потужні інструменти здатні істотно полегшити процеси навчання, проєктування та програмування нових схем початківцям розробникам Arduino [3].

Можливості симулятора Tinkercad для розробника Arduino:

- онлайн платформа, для роботи не потрібно нічого крім браузера і стійкого інтернету;
- зручний графічний редактор для візуальної побудови електронних схем;
- набір попередньо встановлених моделей більшості популярних електронних компонентів, відсортований за типами компонентів;
- симулятор електронних схем, за допомогою якого можна підключити створений віртуальний пристрій до віртуального джерела живлення і простежити, як він буде працювати;
- симулятор датчиків та інструментів зовнішнього впливу; дає можливість змінювати показання датчиків, стежачи за тим, як на них реагує система;
- вбудований редактор Arduino з монітором порту і можливістю покрокового налагодження;
- готові для розгортання проєкти Arduino зі схемами і кодом;
- візуальний редактор коду Arduino;
- вбудовані підручники і величезне співтовариство з колекцією готових проєктів[9].

Створити нову схему в TinkerCAD можна двома способами:

У меню зліва вибрати Circuits і праворуч над списком схем вибрати команду CreatenewCircuit. Нова схема буде створена для будь-якого проєкту.

Створити схему в певному проєкті. Для цього треба спочатку перейти в вікно проєкту, а потім натиснути на кнопку «Create» зверху над списком.

З'явиться перелік типів схем, ми вибираємо Circuit. Створена схема буде доступна в цьому списку і в списку всіх проєктів в меню Circuits.

Після виконання команди потрібні відразу перейти в режим редагування схеми, не вводячи назви. Ім'я для схеми формується автоматично.

Не потрібно завантажувати Arduino IDE, шукати і викачувати популярні бібліотеки і скетчі, не потрібно збирати схему та підключати плату – все, що нам потрібно, знаходиться відразу на одній сторінці.

Всі зміни у процесі редагування схеми зберігаються автоматично. Опис інтерфейсу Тінкеркад в режимі редагування. Натиснувши на команду «Змінити», ми потрапляємо в режим редагування схеми. За допомогою зручного і простого графічного інтерфейсу можна намалювати бажану електричну схему. Ми можемо виділяти, переносити об'єкти, видаляти їх звичним усім способом за допомогою миші. У режимі редагування робоче вікно сервісу поділено на дві половини: знизу розташована панель із закладками – це бібліотека компонентів. Над нею знаходиться область візуального редагування схеми з панеллю інструментів і простором, на якому буде розміщена схема [8].

Представлений сайт ідеально підходить для вивчення базових понять тривимірної графіки в школі, оскільки не потребує значних обчислювальних ресурсів ПК, бо всі розрахункові операції відбуваються у спеціалізовані хмарі. Можливості сервісу tinkercad.com дають змогу вчителям організувати гурткову роботу у школі з талановитими учнями, які хочуть опанувати тривимірне моделювання. Подальшого вивчення потребують питання, пов'язані з розробкою навчального 3D контенту і його використанням при створенні електронних освітніх курсів за допомогою хмарних технологій. Важливим також є питання

напрацювання методики навчання школярів просторового геометричного моделювання за допомогою комп'ютера тощо.

Tinkercad.com – приклад web-додатку, за допомогою якого можна створювати тривимірні моделі прямо у вікні браузера [5]. Додаток має зручний для роботи інтерфейс, який базується на технологіях HTML5 та WebGL. Це дозволяє працювати із сервісом в будь-якій операційній системі (Windows, OS X, Linux). Ресурс використовує прості геометричні просторові фігури (паралелепіпед, конус, циліндр, сфера тощо), які дозволяється редагувати, групувати, виконувати базові операції над множинами. Створення більш складних тривимірних моделей відбувається у результаті об'єднання, різниці або ж перетину базових об'єктів. Сервіс дозволяє користувачам роздрукувати моделі на 3D-принтері [8].

Основні переваги використання програми TinkerCad як початкової програми для ознайомлення з 3D-моделюванням:

- доступність програми;
- не потребує встановлення (не використовує робочого дискового простору);
- простий інтерфейс;
- простий, інтуїтивно зрозумілий набір інструментів;
- велика співдружність користувачів;
- простота реєстрації;
- наявність вбудованого засобу для навчання (покрокові інструкції із завданнями);
- хмарне зберігання моделей;
- можливість імпорту готових моделей;
- велика галерея з готовими проектами доступними для завантаження та редагування;

Але поряд із низкою своїх переваг програма має і недоліки, які є цілком характерними для багатьох подібних програм:

- простота роботи з фігурами обмежує варіанти їхнього перетворення;
- має малу кількість налаштувань камери;
- залежить він наявності інтернет-з'єднання;
- велика ресурсомісткість (менш потужним комп'ютерам важко пропрацювати контури деталей)[1; 7; 8].

Потрібно пам'ятати, що, використовуючи веб-сервіси, вивчення елементів схемотехніки можна поєднувати з вивченням дисциплін природничого циклу разом зі створенням проєктів у галузі інформаційних технологій із використанням теоретичних знань відповідних дисциплін. Проте використання веб-сервісів для емуляції роботи пристроїв не може повною мірою замінити аналіз роботи цих пристроїв. Тому розпочинати навчання доцільно, використовуючи такі сервіси, а для подальшої роботи бажано використовувати реальні об'єкти. Незважаючи на якість створених емуляторів, вони ніколи не замінять реальний процес роботи, а якість навчання можлива лише за гармонійного поєднання теорії та практики

Онлайн-ресурс TinkerCAD – веб-інструмент, який дозволяє моделювати об'єкти будь-якої складності, які в подальшому можна роздрукувати на 3D-принтері. Tinkercad не має обмежень у професіях, він доступний кожному: архітекторам, дизайнерам, креслярам, науковцям, студентам, вчителям, дітям та будь-

кому, хто має креативне мислення та бажання творити. Особливих знань для проектування об'єктів не потрібно – користуватися Tinkercad легко та просто.

Велика кількість однодумців, безліч готових проєктів, зрозумілий набір уроків, пройшовши які, можна досить впевнено опанувати основи роботи з названою платформою. Враховуючи всі ці переваги, цілком логічно, що платформа має велику кількість користувачів, а якщо є попит – відповідно і програма розвивається. Як підтвердження, варто зауважити, що на початку своєї історії ця платформа була призначена тільки для моделювання 3D-об'єктів, пізніше з'явилося моделювання електричних схем, зовсім недавно додана нова функція, яка зможе «оживляти» моделі. Безумовно, платформа Tinkercad має майбутнє, вона розвивається і буде розвиватися; і в силу цих чинників щодня вона буде завойовувати дедалі більше позитивних відгуків від користувачів.

ЛІТЕРАТУРА

1. 3-D технології. URL: <https://sites.google.com/view/10kcml/%D0%B3%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B0/tinkercad>. (дата звернення: 19.05.2020).
2. P3d / Офіційний сайт p3d.in. URL :<https://p3d.in>(дата звернення: 20.05.2020).
3. Sketchfab / Офіційний сайт sketchfab.com. URL: <https://sketchfab.com/> (дата звернення: 19.05.2020).
4. Support. FrequentlyAskedQuestions / Офіційний сайт pixlr.com. URL : <http://pixlr.com/blog/support/> (дата звернення: 19.05.2020).
5. TheBritishMuseum [Електронний ресурс] / Офіційний сайт sketchfab.com. URL : <https://sketchfab.com/britishmuseum> (дата звернення: 17.05.2020).
6. Tinkercadfeatures [Електронний ресурс] / Офіційний сайт tinkercad.com. URL: <https://www.tinkercad.com/about/features> (дата звернення: 17.05.2020).
7. WhatisWebGL-Publisher? [Електронний ресурс] / Офіційний сайт webglpublisher.com. URL: <http://www.webgl-publisher.com/TechInfoEn.html> (дата звернення: 20.05.2020).
8. Веб-ресурсTinkercad. Реєстрація та основні можливості. URL: <https://cote4.blogspot.com/2018/01/tinkercad.html>. (дата звернення: 21.05.2020).
9. Методичні рекомендації «Використовуємо Arduino симулятор замість самої плати» URL: <https://naurok.com.ua/metodichni-rekomendaci-vikoristovuemo-arduino-simulyator-zamist-samo-plati-78684.html> (дата звернення: 20.05.2020).\

REFERENCES

1. 3-D tekhnolohii. URL: <https://sites.google.com/view/10kcml/%D0%B3%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B0/tinkercad>. (datazvernennia: 19.05.2020).
2. P3d / Ofitsiinyisait p3d.in. URL : <https://p3d.in> (datazvernennia: 20.05.2020).
3. Sketshfab / Ofitsiinyisait sketchfab.com. URL: <https://sketchfab.com/> (datazvernennia: 19.05.2020).
4. Support. FrequentlyAskedQuestions / Ofitsiinyisait pixlr.com. URL : <http://pixlr.com/blog/support/> (datazvernennia: 19.05.2020).
5. TheBritishMuseum [Elektronnyiresurs] / Ofitsiinyisait sketchfab.com. URL : <https://sketchfab.com/britishmuseum> (datazvernennia: 17.05.2020).

6. Tinkercadfeatures [Elektronnyiresurs] / Ofitsiinyisait tinkercad.com. URL: <https://www.tinkercad.com/about/features> (datazvernennia: 17.05.2020).

7. WhatisWeb GL-Publisher? [Elektronnyiresurs] / Ofitsiinyisait webglpublisher.com. URL: <http://www.webgl-publisher.com/TechInfoEn.html> (datazvernennia: 20.05.2020).

8. Veb-resursTinkercad. Reiestratsiiaosnovnimozhlyvosti. URL: <https://cote4.blogspot.com/2018/01/tinkercad.html>. (datazvernennia: 21.05.2020).

9. Metodychnirekomendatsii
«VykorystovuiemoArduinosymuliatorzamistsamoiplaty» URL:
<https://naurok.com.ua/metodichni-rekomendaci-vikoristovuemo-arduino-simulyator-zamist-samo-plati-78684.html> (datazvernennia: 20.05.2020).

klakdmitro2@gmail.com

Рецензент: д. техн. н., проф. Пашечко М. І.

СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ДОШКІЛЬНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

У статті досліджено змістову характеристику готовності до співпраці соціального педагога, практичного психолога, вихователів, батьків дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладу дошкільної освіти. Проаналізовано дефініцію «соціальна адаптація дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладу дошкільної освіти». Представлено авторську програму психолого-педагогічного коучингу і визначено його основний результат, а саме: усвідомлення фахівцями закладу дошкільної освіти та батьками важливості соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами як передумови їхньої ефективної інтеграції до інклюзивного закладу дошкільної освіти.

Ключові слова: інклюзивне навчання, освітні потреби, соціальна адаптація, коучинг, тьютер, заклад дошкільної освіти, інклюзія.

**Kravets L.M.,
Havryliuk D. V.**

SOCIAL ADAPTATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS FOR INCLUSIVE LEARNING

The article investigates the substantive characteristics of the readiness of the social teacher, practical psychologist, educators, parents of children with special educational needs in the conditions of the pre-school educational institution. The definition of "social adaptation of children with special educational problems in the conditions of the institution of general educational institution " is analyzed.

At the present stage in our country there is a tendency to increase the number of children with special educational needs. Scholars argue that over time, special institutions do not provide a sufficient level of their socialization. This actualizes the content of this problem, ie the awareness of preschool specialists and parents of the importance of social adaptation of children with special educational needs as a prerequisite for their effective integration into an inclusive preschool institution.

The main results of psychological and pedagogical coaching are determined: the awareness of specialists of the pre-school educational institution and parents of social adaptation importance for children with special educational needs as a requirement for their effective integration into the inclusive pre-school educational institution.

Our psychological and pedagogical coaching program "Psychological and pedagogical aspects of working with teachers and parents raising children with special educational needs" aims to make professionals and parents aware of the importance of social adaptation of children with special educational needs as a prerequisite for their effective integration into inclusive preschool education. . Coaching was tested on a group of social educators, practical psychologists, educators and parents. It is proved that the use of the coaching program in working with the pedagogical staff of

educational institutions with inclusive groups will help to optimize the process of social adaptation of children with special educational needs in the conditions of preschool education institutions with inclusive groups and beyond.

Key words: inclusive learning, educational needs, social adaptation, coaching, tutors, pre-school education, inclusion.

Дослідження проблеми інклюзивної освіти в умовах інклюзивного середовища цікавила зарубіжних і вітчизняних дослідників протягом багатьох десятиліть. Доцільно зазначити, що існує гостра необхідність розробки та проектування змін у системі дошкільної освіти, зокрема в готовності до співпраці фахівців та батьків щодо соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного простору.

Незважаючи на низку наукових досліджень, досягнень практиків, впровадження інклюзивної освіти в умовах інклюзивного освітнього простору характеризується великою кількістю недоліків. Інклюзивна освіта потребує вдосконалення законодавчої бази, а також врегулювання принципів фінансування, створення в закладах освіти сприятливого інклюзивного простору, формування матеріально-технічної бази, методичного і кадрового забезпечення, подолання соціальних і професійних стереотипів тощо. Ученими обговорюються проблеми інтеграції дітей з особливими освітніми потребами й активно розробляються підходи до навчання та виховання їх в умовах інклюзивного закладу дошкільної освіти. Вони наголошують, що надання професійної соціально-педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами та їх батькам має важливе значення для здійснення успішної соціалізації в умовах інклюзивного освітнього простору.

Стан досліджень. Аналіз зарубіжної та вітчизняної практики впровадження інклюзії в освітній процес дав можливість виокремити праці учених, які зробили вагомий внесок у розробку теоретико-методичних основ інклюзивної освіти (В. Засенко, Д. Дешлер, Т. Дмитрієва, А. Колупаєва, Т. Лорман, Н. Назарова, Є. Пургина, М. Семаго, Н. Семаго, Д. Харві, В. Хитрюк, Н. Шматко, О. Ярська-Смирнова та ін.); умов забезпечення сприятливого характеру міжособистісних стосунків і психологічного клімату в інклюзивному середовищі (Т. Кожекіна, В. Циренов та ін.); шляхів професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти (С. Алехіна, Д. Ахметова, О. Денисова, Є. Кутепова, О. Мартинова, В. Понікарова, Н. Романович та ін.). Проблему підготовки майбутнього вихователя до професійної діяльності вивчали та продовжують вивчати А. Беленька, О. Богініч, А. Богуш, Л. Зданевич, О. Кучерявий, Л. Кондрашова, К. Крутій, О. Писарчук та ін. Питання готовності майбутнього педагога до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти досліджували Н. Назарова, І. Хафізулліна, Ю. Шумилівська та ін. [8]. На сучасному етапі в нашій державі спостерігається тенденція до збільшення кількості дітей з особливими освітніми потребами. Науковці стверджують, що на часі спеціальні установи не забезпечують достатній рівень їхньої соціалізації. Це актуалізує зміст даної проблеми, тобто усвідомлення фахівцями закладу дошкільної освіти та батьками важливості соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами як передумови їхньої ефективної інтеграції до інклюзивного закладу дошкільної освіти.

Мета роботи полягає в теоретичному обґрунтуванні та емпіричному вивченні проблеми соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами

в умовах закладу дошкільної освіти з інклюзивними групами та розробці на цій основі ефективної програми підвищення педагогічної майстерності фахівців та батьків щодо здійснення соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладу дошкільної освіти з інклюзивними групами.

Виклад основного матеріалу. Активні наукові розробки проблеми інклюзивного навчання з'явилися у науковій літературі приблизно в середині 80-х років минулого століття та тривають і дотепер. На користь інклюзивної освіти в Україні та за кордоном вироблено чимало теоретичного і практичного матеріалу. За інклюзивну освіту, насамперед, активно виступають самі батьки дітей з інвалідністю, а також громадські та благодійні організації, які мають дотичний профіль діяльності.

У ході дослідження нами був організований та проведений психолого-педагогічний коучинг готовності до співпраці фахівців та батьків щодо усвідомлення спеціалістами закладу дошкільної освіти та батьками важливості соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами як передумови їхньої ефективної інтеграції до інклюзивного закладу дошкільної освіти. Базою для проведення став інклюзивно-ресурсний реабілітаційний центр м. Кременця. Тьютором виступила директор Діана Мельник.

Формування батьками та педагогічними працівниками соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами в діяльність інклюзивного закладу дошкільної освіти передбачав застосування низки інтерактивних методів, прийомів і технік, вибір яких визначався метою роботи на кожному кластері психолого-педагогічного коучингу.

Мета психолого-педагогічного коучингу: сприяти усвідомленню фахівцями та батьками сутності соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладу дошкільної освіти з інклюзивними групами, а також забезпечити набуття та поглиблення умінь і навичок здійснення соціальної адаптації дітей із особливими освітніми потребами.

Основні завдання коучингу такі:

1. Аналіз змісту соціальної адаптації дітей із особливими освітніми потребами та чинників, які впливають на цей процес.

2. Набуття умінь і навичок соціальної адаптації дітей із особливими освітніми потребами в умовах закладу дошкільної освіти з інклюзивними групами навчання – під час їхньої самопрезентації, різних форм формального і неформального спілкування.

3. Набуття навичок попередження та подолання труднощів в організації соціальної адаптації дітей із особливими освітніми потребами, а саме:

а) проявів емпатії та вміння слухати, розуміння специфіки роботи з дітьми із особливими освітніми потребами;

б) зниження агресії та управління емоціями у роботі з дітьми із особливими освітніми потребами, підвищення рівня толерантності в процесі соціальної адаптації;

в) подолання стереотипного ставлення до дітей із особливими освітніми потребами у процесі навчання і виховання, а також спілкування з ними;

г) зміцнення групової єдності фахівців закладу дошкільної освіти і батьків, котрі виховують дітей із особливими освітніми потребами під час соціальної адаптації.

Базовий варіант коучингу складався з 3-х кластерів (по 4 години кожен), розрахованих на 12 годин. Програма реалізовувалася в умовах інклюзивно-ресурсного центру м. Кременця як форма професійного навчання фахівців і батьків (протягом шести тижнів, раз на тиждень, по дві години після робочого дня).

У структурі коучингу використовувалися різні інтерактивні техніки.

Програма коучингу «Психолого-педагогічні аспекти роботи з педагогами та батьками, які виховують дітей з особливими освітніми потребами»

Кластер 1. Соціально-педагогічні проблеми дітей з особливими освітніми потребами

Фішбоунг. «Діти з особливими освітніми потребами, які вони?».

Відповідно до інклюзивної освіти та міжнародних документів, діти з особливими потребами – це особи до 18 років, котрі потребують додаткової підтримки в освітньому процесі (діти з порушеннями розвитку, з інвалідністю, діти-біженці, працюючі діти, діти-мігранти, діти – представники нацменшин, діти – представники релігійних меншин, діти із бідних сімей, безпритульні діти, діти-сироти, діти із захворюваннями СНІД/ВІЛ та ін.).

В українському законодавстві термін «діти з особливими освітніми потребами» використовується у розумінні інклюзивної освіти й охоплює дітей з порушеннями психофізичного розвитку та дітей з інвалідністю [5].

Інтеграційні психосоматичні вправи

Вправа 1. «Ми всі маємо стереотипи і упередження».

Інструкція. Учасники витягують картки з назвами поширених стереотипів та упереджень щодо дітей з особливими освітніми потребами – розумового, поведінкового, соціального, медичного. Наводять по три приклади кожного. По черзі зачитують.

Вправа 2. «Ідеальна дитина – ідеальні батьки».

Інструкція. Батьки описують на аркушах паперу ідеальну, на їхню думку, дитину та ідеальних батьків. Бажаючі зачитують свої описи, а потім ведучий запитує: «А хто знає таких людей? Чи є вони в вашому оточенні? Група приходиться висновку, що ідеальних людей не існує». Ведучий пропонує розірвати аркуші з описами і прийняти своїх дітей і себе самих такими, які вони є.

Вправа 3. «Коли мені складно спілкуватися з дитиною, то я ...».

Інструкція. Учасники по черзі називають свої труднощі в спілкуванні з дитиною, можливі способи їх вирішення. Якщо виникає затримка, то група пропонує свої варіанти вирішення проблемних ситуацій.

Поради: при взаємодії з дитиною намагайтеся пам'ятати про те, як ви спілкуєтеся з нею; поступово знімайте з себе турботу і відповідальність за особисті справи вашої дитини; дозволяйте їй помилятися. Тільки тоді вона буде дорослішати і ставати «самостійною».

Вправа 4. «Сильні сторони моєї дитини».

Інструкція. Батьки говорять про сильні сторони своєї дитини, про те, що вважають цінним у неї. Потім йде обговорення, як використовувати ці якості.

Методичний діалог. «З якими особливостями дітей з особливими освітніми потребами ми можемо зіткнутися в закладі дошкільної освіти, вдома, поза ними?».

Інструкція. Тьютор об'єднує учасників коучингу у групи. Кожна група відстоює свою думку, наводячи факти та аргументи.

Заповнення таблиці. «Сам і разом з дитиною».

Батьки повинні згадати і розподілити на дві колонки справи, обов'язки, які їх діти можуть виконувати самостійно і тільки за їхньої участі. Обговорення таблиці з питань: «Чи є у вас зіткнення з дитиною на ґрунті виконання будь-яких справ?», «Що він може виконувати з допомогою дорослих і що повинен виконувати самостійно?».

Робота в групах. «Шляхи подолання найбільш типових стереотипів про особливості дітей з особливими освітніми потребами».

Інструкція. Батьки та педагоги об'єднуються в 4 групи і працюють над заданою темою. Після цього делегований учасник виголошує думки своєї групи.

Індивідуальні пошуки. Описати приклади особистого зіткнення зі стереотипами щодо дітей з особливими освітніми потребами в закладі дошкільної освіти і поза ним та проаналізувати, як це позначилося на спілкуванні з дітьми, які потребують додаткової підтримки в освітньому процесі, і появі в них навчальних труднощів, комунікативних бар'єрів тощо.

Підготувати та провести інтерв'ю з кимось із учасників коучингу в контексті взаємодії з дитиною з особливими освітніми потребами.

Кластер 2. «Зміст і завдання соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами»

Діалог-суперечка. «Сутність соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами».

Тьютор викликає на суперечку когось із присутніх фахівців чи батьків і тим самим дає змогу розкрити зміст проблеми «Перспективи соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного закладу дошкільної освіти».

Методичний дивертисмент. «Соціальна адаптація дітей з особливими освітніми потребами».

Соціальна адаптація – це постійний процес і результат активного пристосування індивіда до умов мінливого соціального середовища. У процесі соціальної адаптації формуються прийнятні оточенням навички спілкування, поведінки та діяльність, що дають можливість особистості самоствердитися, реалізувати свої потреби [2].

Поетапні здійснення соціальної адаптації відображені в індивідуальній програмі розвитку. Індивідуальна програма розвитку – один із найважливіших інструментів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Це документ, що містить детальну інформацію про дитину і послуги, які вона має отримувати. Її розробляє команда педагогів, котрі працюють із дитиною, батьки та керівник закладу дошкільної освіти; підписує керівник та батьки. Відповідальність за реалізацію програми покладено на всіх членів команди, а відстежує виконання завдань, окреслених у плані, методист закладу дошкільної освіти. Програму складають на пів року, при необхідності корегують [1].

Педагогічний ФЛЕШ-меседж. Творче завдання (робота в малих групах). «Як можна попередити труднощі у вихованні дітей з особливими освітніми потребами?».

На сучасному етапі однією з альтернативних форм здобуття освіти дітей з особливими потребами стало інклюзивне навчання. Інклюзивне навчання, передусім, передбачає перебування дитини з особливими потребами в масовому закладі дошкільної освіти, оволодіння нею певними компетентностями та компетенціями в ті ж самі терміни, що і здоровою дитиною. Сама ідея інклюзії

базується на тому, що життя і побут людей з обмеженими можливостями мають бути найбільш наближені до умов і стилю життя суспільства, в якому вони перебувають. Стосовно дітей з обмеженими психофізичними можливостями це означає, що дитина з особливими потребами має право задовольняти свої потреби так, як і всі інші члени суспільства; в сім'ї створюються найкращі умови, а обов'язок місцевої влади – надавати можливості для виховання таких дітей вдома; навчатися можуть практично всі діти, незалежно від наявних порушень.

Заклад дошкільної освіти має підтримувати тісний зв'язок із батьками.

Найбільш типові групи батьків «особливих дітей»: не розуміють значення освіти в розвитку дитини; байдужі до роботи педагогів, не виявляють інтересу до освітніх закладів; не приділяють належної уваги вихованню дітей; дуже опікуються своєю дитиною, постійно проявляють тривогу за неї, вимагають від педагогів особливої уваги і особливого ставлення до дитини порівняно з іншими дітьми; найвимогливіші і надмірно суворі батьки; не сприймають педагогів за авторитетних осіб.

Індивідуальні пошуки. Підготувати завдання: «Труднощі у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, які траплялися у моїй професійній діяльності (описати 5-7 труднощів)».

Кластер 3. «Подолання труднощів в організації соціальної адаптації дітей із особливими освітніми потребами»

Міні лекція. «Важливість подолання труднощів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами».

Практичний психолог і соціальний педагог у роботі з дітьми з особливими потребами надає низку послуг: освітні, виховні, психологічні. Завдання їх ґрунтуються на основі посадових обов'язків працівників закладу дошкільної освіти, а саме: сприяння всебічному розвитку особистості дітей різного віку; активізація прояву пізнавальної сфери дітей; визначення рівня розвитку пізнавальних процесів пам'яті, уваги, уяви, мислення, сприйняття; психологічний супровід дітей у процесі їх адаптації до середовища дитячого садка; виявлення дітей з особливими освітніми потребами та психологічна допомога цим дітям; аналіз сімейного виховання дітей і його вплив на поведінку дитини; формування взаємної емпатії, поваги з метою згуртованості дитячого колективу; формування взаємної стратегії поведінки між батьками та закладом дошкільної освіти під час виховання у дітей.

Самоосвітній вернісаж. «Робота з батьками в умовах інклюзивного закладу дошкільної освіти».

Інструкція. Фахівці презентують свої напрацювання стосовно соціальної адаптації в умовах інклюзивного простору.

Роботу з батьками проводять: вихователь, дефектолог, соціальний педагог, психолог, логопед, лікар.

Принципи практики, орієнтованої на сім'ю: сім'ю необхідно вважати основним одержувачем послуг; підтримувати й шанувати рішення, які приймаються родиною; варто надавати широкий спектр послуг, покликаних поліпшити функціонування дитини та родини.

Індивідуальний підхід у роботі з батьками передбачає: надання фахівцями інформації особистісного характеру; обґрунтування необхідності особливої уваги до їхньої дитини; ініціювання розмов на теми, про які сім'я говорити не

наважується; розуміння педагогом переживань батьків, спільність прийняття важливих рішень; допомога батькам повірити в себе.

Форми роботи з батьками: консультативно-рекомендаційна; лекційно-просвітницька; практичні заняття для батьків організація «круглих столів», батьківських конференцій, дитячих ранків та свят; індивідуальні заняття з батьками та їх дитиною тощо.

Аспекти психолого-педагогічної діяльності освітніх установ з батьками: встановлення перших контактів між сім'єю та установою: запрошення батьків з дітьми або без них відвідати заклад до початку занять; відвідування співробітниками сім'ї вдома; надання батькам писемної інформації про заклад; відвідування занять батьками дитини в кабінеті консультативної діагностики; зустріч для узгодження договору про зарахування до інклюзивного закладу; батьки працюють разом із власною дитиною в установі (це відбувається в контексті розуміння фахівцями необхідності навчити батьків, як допомогти їхній дитині); батьки продовжують домашню роботу за програмою групи і виконують разом із дитиною індивідуальні вправи.

Педагогічні розписи:

1) *Відвідування сім'ї дитини* сприяє налагодженню контактів із сім'єю, з'ясуванню її загальної та педагогічної культури, умов життя дитини, консультуванню щодо єдиних вимог до дитини, обговоренню відхилень в її поведінці, вжиттю необхідних заходів щодо їх запобігання, залученню батьків до індивідуальної роботи з їх дитиною.

2) *Електронне листування з батьками* передбачає періодичне надсилання батькам електронних повідомлень про успіхи вихованця в навчанні, старанність, уважність та відповідальність за доручення. Можна повідомити про певні його труднощі, попросити про зустріч. Варто висловити щиру подяку за хороше виховання дитини.

3) *Бесіди, лекції для батьків* передбачають надання батькам систематизованих знань з теорії виховання, привернення їх уваги до актуальних проблем виховання за допомогою консультацій, вечори запитань і відповідей, читацькі конференції, педагогічні читання. Передбачають надання конкретних рекомендацій, порад з актуальних для батьків питань.

4) *Батьківські збори* як традиційна форма роботи. Один з варіантів – формування проблемної тематики. Проведенню зборів допомагає заздалегідь складений опитувальник.

Інтеграційні вправи для тимблдингу.

Вправа 1. «Чарівник».

Інструкція. Учасники стають у коло. Кожен по черзі називає ім'я, одне зі своїх теперішніх хобі, і одне – бажане в майбутньому. Наступний повторює те, що сказав попередній учасник і оголошує свої вподобання. Так, усі учасники групи знайомляться з захопленнями та інтересами інших.

Вправа 2. «Інтерв'ю».

Інструкція. Кожний учасник виконує певну роль, іншу, ніж в реальності (наприклад, «вихователя інклюзивної групи», «соціального педагога», «практичного психолога», «матір/батька і дитини/дитиною з особливими освітніми потребами» тощо). Решта учасників ставлять п'ять запитань щодо цієї соціальної ролі.

Вправа 3. «Я люблю... Я ненавиджу...».

Інструкція. Написати по п'ять тверджень, які починаються словами: «Я люблю... Я ненавиджу...». Учасники по черзі читають свої твердження.

Вправа 4. «Мене непокоїть те, що...»

Інструкція. Згадайте дитину із особливими освітніми потребами, проаналізуйте: скільки разів (за 1 день) дивились на дитину зверху вниз, звертались до дитини з емоційно позитивним висловлюванням (радісним вітанням, схваленням, підтримкою), на дитину підвищували голос, звертались до дитини з негативним (докором, зауваженням, критикою), скільки справ зробили разом з дитиною.

Підсумок: чого більше – позитивних висловлювань чи негативних вчинків по відношенню до дітей з дитиною з особливими освітніми потребами.

Інтеграційні психосоматичні вправи.

Вправа 1. «Мене дратує...»

Інструкція. За методом незакінчених речень учасники продовжують вислови: Мене дратує те, що..... Мене непокоїть те, що..... Я хотів би змінити Я втомився від того, що.....

Потім учасникам пропонується порвати ці аркуші паперу та покласти їх у ящик для сміття.

Вправа 2. Мета-арт: «Ви – дитина з особливими освітніми потребами».

Інструкція. Клієнту пропонується вибрати карту, яка б відповідала тому, що він втратив у цій проблемній ситуації, проговорюється, що саме. Далі вибрати 2 карти – тим, чим клієнт готовий пожертвувати для виходу з цього стану, потім 5 карт того, що він отримає, переживши дану ситуацію. Карти знаходяться перед ним на столі, щоб він бачив схему виходу, а також для кращого ефекту стікерами підписувати кожну карту. За допомогою карт метафоричної трансформації створюємо нове бачення наявної кризової ситуації та майбутні перспективи.

Творче завдання (робота в парах). Підготувати та здійснити презентацію уявної ситуації, яка стосується роботи з дитиною з особливими освітніми потребами.

Мозковий штурм. «Як можна уникнути труднощів у роботі з дитиною з особливими освітніми потребами».

Інструкція. Учасникам необхідно висловити якнайбільшу кількість ідей за невеликий проміжок часу, обговорити їх та класифікувати.

Робота в парах. Формула «Я-повідомлення» («Моя емоційна власність») та її роль в управлінні емоціями й почуттями.

Інструкція. Кожна група отримує завдання, вивчає його та обговорює цей матеріал.

Завдання. Підготувати текст презентації себе як дитини з дитиною з особливими освітніми потребами під час різних життєвих ситуацій.

Рефлексія коучингу. Основними результатами психолого-педагогічного коучингу було усвідомлення фахівцями закладу дошкільної освіти з інклюзивними групами та батьками важливості соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами як передумови їхньої ефективної адаптації до інклюзивного закладу дошкільної освіти, успішного навчання і виховання. Результатом програми також стали підвищення загального рівня толерантності до дітей з особливими освітніми потребами, сприяння груповій єдності фахівців закладу дошкільної освіти та батьків і підвищення рівня компетенцій та компетентностей кожного з учасників.

Таким чином, програма психолого-педагогічного коучингу сприяла формуванню переконань батьків і фахівців, що діти з особливими освітніми потребами потребують спеціально організованої соціальної адаптації, яка передбачає глибоке вивчення особливостей їхньої психіки, визначення психолого-педагогічних умов навчання та виховання, складання індивідуальної освітньої траєкторії, при потребі надання консультативної допомоги тощо. Здійснення такої соціальної адаптації допоможе успішно коригувати хід розвитку та становлення особистості дитини.

Процес соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами є системою передавання соціального досвіду з урахуванням особливостей і потреб різних категорій дітей з порушенням розвитку (за активної їх участі) та забезпечення адекватних умов. Інклюзивна освіта – особливий підхід, що вимагає адаптувати програму розвитку та освітнє середовище в закладі дошкільної освіти з інклюзивними групами до потреб дітей, які відрізняються своїми можливостями.

Розроблена нами програма психолого-педагогічного коучингу «Психолого-педагогічні аспекти роботи з педагогами та батьками, які виховують дітей з особливими освітніми потребами» спрямована на усвідомлення фахівцями та батьками важливості соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами як передумови їхньої ефективної інтеграції до інклюзивного закладу дошкільної освіти. Коучинг був апробований на групі соціальних педагогів, практичних психологів, вихователів і батьків. Доведено, що використання програми коучингу в роботі з педагогічним персоналом закладів освіти з інклюзивними групами допоможе оптимізувати процес соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладу дошкільної освіти з інклюзивними групами та поза його межами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini> (дата звернення: 31.01.2020).
2. Балакірська Л. В. Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами. *Педагогічна майстерня*. 2011. № 6. С. 11–13.
3. Бастун Н. Діти із затримкою психічного розвитку. *Дефектологія*. 1997. № 3. С. 37–41.
4. Войтко В. В. Психолого-педагогічний супровід дітей з затримкою психічного розвитку: методичні рекомендації. Кропивницький: КЗ «КОІППО ім. В. Сухомлинського», 2017. 48 с.
5. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі та соціальному середовищі : навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. 308 с.
6. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами: навчальний посібник. Суми: Університетська книга, 2008. 302 с.
7. Закон України «Про внесення змін до законодавчих актів України з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» від 6 липня 2010 року №1224. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2442-17> (дата звернення: 09.10.2018 р.).
8. Кас'яненко О. М. Співдружність з батьками як умова компенсуючого виховання дітей з особливими потребами. Сучасні тенденції розвитку науки і

освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів: зб. тез доповідей Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Мукачево, 17–18 травня 2017 р.) / гол. ред. Т. Д. Щербан. Мукачево: РВВ МДУ, 2017. С. 58–60.

9. Концепція розвитку інклюзивної освіти. Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. 2010. № 34/35/36. С. 46–49.

10. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія та методика: монографія. Луцьк: ПП Іванюк В. П., 2013. 292 с.

REFERENCES

1. Bazovyj komponent doshkilnoyi osvity v Ukrayini. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovyj-komponent-doshkilnoyi-osvity-v-ukrayini> (data zvernennya: 31.01.2020). [In Ukrainian].

2. Balakirska L. V. (2011). Inklyuzyvna osvita dlya ditej z osoblyvymy potrebamy. Pedagogichna majsternya. # 6. S. 11–13. [In Ukrainian].

3. Bastun N. Dity iz zatrymkoyu psychichnogo rozvytku. Defektologiya. 1997. # 3. S. 37–41. [In Ukrainian].

4. Vojtko V. V. (2017). Psychologo-pedagogichnyj suprovid ditej z zatrymkoyu psychichnogo rozvytku: metodychni rekomendaciyi. Kropyvnyczkyj: KZ «KOIPPO im. V. Suxomlynskogo». 48 s.

5. Gavrylov O. V. (2009). Osoblyvi dity v zakladi ta socialnomu seredovyshhi : navchal'nyj posibnyk. Kamyanez-Podilskyj: Aksioma. 308 s. [In Ukrainian].

6. Degtyarenko T. M. (2008). Korekciyno-reabilitacijna robota v specialnyx doshkilnyx zakladax dlya ditej z osoblyvymy potrebamy: navchalnyj posibnyk. Sumy: Universytetska knyga. 302 s. [In Ukrainian].

7. Zakon Ukrayiny «Pro vnesennya zmin do zakonodavchyx aktiv Ukrayiny z pytan zagal'noyi serednoyi ta doshkilnoyi osvity shhodo organizaciyi navchalno-vyovnogo procesu» vid 6 lypnya 2010 roku #1224. URL <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2442-17> (data zvernennya: 09.10.2018 r.). [In Ukrainian].

8. Kasyanenko O. M. (2017). Spivdruzhnist z batkamy yak umova kompensuyuchogo vyovnannya ditej z osoblyvymy potrebamy. Suchasni tendenciyi rozvytku nauky i osvity v umovax poglyblennya yevrointegracijnyx procesiv: zb. тез доповідей Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Мукачево, 17–18 травня 2017 р.) / гол. ред. Т. Д. Шербан. Мукачево: РВВ МДУ, С. 58–60. [In Ukrainian].

9. Konceptiya rozvytku inklyuzyvnoyi osvity. (2010). Informacijnyj zbirnyk Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny. # 34/35/36. S. 46–49. [In Ukrainian].

10. Kuzava I. B. (2013). Inklyuzyvna osvita doshkilnykiv, yaki potrebuyut korekciyi psychofizychnogo rozvytku: teoriya ta metodyka: monografiya. Luczk: PP Ivanyuk V. P. 292 s. [In Ukrainian].

dasha16as@gmail.com

Рецензент: д. пед. н., професор Шевченко Г.П.

РОЗВИТОК МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ МОДЕЛЮВАННЯ

Проблема розвитку зв'язного мовлення набуває особливої значущості у контексті формування мовленнєвої особистості в дітей дошкільного віку, яка вміє вільно передавати свої думки і бажання, засвоїла культуру мовлення, спілкування. Використання моделей сприяє формуванню монологічної компетенції дітей, розвитку особистісних мовленнєвих здібностей.

У статті висвітлено особливості застосування моделювання під час роботи з розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку. Виокремлено переваги моделювання як педагогічної технології розвитку зв'язного мовлення дітей. Наголошено на ефективності застосування моделювання для активізації мовленнєвої діяльності дітей. Запропоновано методiku розвитку монологічного мовлення дітей передшкільного віку засобами моделювання, яка обіймала три послідовних взаємопов'язаних етапи: інформаційно-збагачувальний, мовленнєво-репродуктивний, мовленнєво-креативний. До кожного етапу розроблено систему завдань, спрямованих на розвиток монологічного мовлення дітей. Науково обґрунтовано педагогічні умови розвитку монологічного мовлення дітей передшкільного віку засобами моделювання. Поетапне застосування моделей зумовлене структурою моделювання як діяльності, що містить такі складові операції: попередній аналіз, побудова моделі, схеми або сприйняття готової та робота з мовним матеріалом за допомогою схем, моделей. Доведено, що розвиток монологічного мовлення дітей передшкільного віку забезпечується спеціальною організацією розвивального мовленнєвого середовища, спрямованого на використання різних видів моделей, розвиток ініціативності, самостійності і творчості дітей.

Результати дослідження засвідчили, що застосування моделювання повністю відповідає особистісно орієнтованій моделі організації освітнього процесу, яка передбачає врахування індивідуальних особливостей дитини. За допомогою моделювання поліпшився рівень розвитку монологічного мовлення дітей.

Ключові слова: монологічне мовлення, моделювання, схеми-моделі, передшкільний вік.

Malynovska N. V.

DEVELOPMENT OF MONOLOGICAL SPEECH OF THE PRESCHOOL AGE CHILDREN BY MEANS OF MODELING

Relevance of the problem identified in the Article is determined by the need to find and implement effective technologies for formation of a child's speech personality in educational process of the preschool institution.

Goal of research is to substantiate and experimentally approbate the method of development of monological speech of preschool age children by means of modeling.

Article presents the results of study of the problem of development of the preschool age children's monological speech by means of modelling. Advantages of

modelling as a pedagogical technology for developing children's coherent speech have been highlighted.

Experimentally, method provided for development of monological speech of the pre-school age children through the active use of modeling. It took three interrelated stages: information and enrichment, speech-reproductive and speech-creative.

The first information and enrichment) stage of experimental work was aimed at enriching the sensory-informational experience of children, familiarizing them with models. The content aspect of this stage was preparation of proposals by children with reference schemes, didactic games using symbols.

Goal of the second stage of research was to stimulate children's monological speech in speech development classes. Semantic aspect of work at this stage was the reproduction of fairy tales by children and compilation of stories using various types of models.

Solution to this problem was served by schemes-models (mnemotables), with the help of which children made up stories, retold the literary text, while maintaining lexical and grammatical content.

The third stage, named creative stage, was aimed at developing children's ability to compose creative stories, use their information and content awareness to activate coherent statements of a creative nature. They used plans and schemes, and also attracted children to build them themselves.

Results of research proved that the use of modeling is one of the effective ways to promote the development of monological speech, verbal and logical thinking and memory of children.

Key words: monologue, modeling, schema-models, pre-school age. Проблема розвитку зв'язного мовлення пов'язана із сучасними пріоритетами державної політики в галузі дошкільної освіти, з необхідністю пошуку і впровадження в освітній процес закладу дошкільної освіти ефективних технологій формування мовленнєвої особистості в дітей дошкільного віку.

Проблема розвитку зв'язного мовлення досліджувалася в різних напрямках: розвиток описового мовлення (А. Бородич, А. Зрожевська, С. Ласунова та ін.), діалогічного (А. Арушанова, Г. Чулкова та ін.), виразного (О. Амацьєва, Ю. Руденко, С. Хаджирадева та ін.), монологічного мовлення (Л. Березовська, О. Білан, А. Богуш, Н. Гавриш, В. Захарченко, Є. Короткова, А. Омеляненко, Н. Орланова, Т. Постоян та ін.).

Перспективним напрямом вдосконалення процесу розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку є використання моделювання (Богуш, Гавриш, 2014).

Доступність методу моделювання дітям дошкільного віку розкрито такими психологами, як О. Запорожець, Л. Венгер, М. Поддьяков, Д. Ельконін. Вчені стверджують, що в дошкільному віці формується загальна пізнавальна здатність дитини – здібність до опосередкування, одним із видів якого є здібність до моделювання. Під моделюванням психологи розуміють сукупність дій із побудови, перетворення й використання системи, яка сприймається наочно (схеми, абстракції, моделі). В основі моделювання лежить принцип заміщення реального предмета, явища, факту іншим предметом, зображенням, знаком, символом. Діти рано оволодівають умінням заміщувати певний об'єкт у грі. Це дає нам можливість перенести ці вміння у навчання і застосовувати моделі у навчанні дітей рідної мови.

Результати дослідження. Відповідно до теоретичних позицій дослідження та визначених педагогічних умов було розроблено експериментальну методичку розвитку зв'язного мовлення дітей передшкільного віку засобами моделювання, яка обіймала три послідовних взаємопов'язаних етапи: інформаційно-збагачувальний, мовленнєво-репродуктивний, мовленнєво-креативний.

Перший, інформаційно-збагачувальний, етап експериментальної роботи передбачав накопичення сенсорно-інформаційного досвіду дітей, збагачення їхніх знань про модель як графічний носій подання інформації. Дітей вчили виділяти характерні ознаки предметів та явищ довкілля. Одночасно з цим їх ознайолювали з особливостями моделювання як виду знаково-символічної діяльності. Змістовим аспектом роботи означеного етапу було складання дітьми речень за опорними схемами, дидактичні ігри з використанням символів.

Метою другого – мовленнєво-репродуктивного – етапу дослідження було стимулювання монологічного мовлення дітей на заняттях з розвитку мовлення. Змістовим аспектом роботи на цьому етапі стало відтворення дітьми казок, складання розповідей за допомогою різних видів моделей.

Третій етап експериментальної роботи – мовленнєво-креативний – мав на меті розвиток творчих мовленнєвих проявів дітей у мовленнєвій діяльності, створення ними моделей та побудова зв'язних висловлювань за цими моделями. На цьому етапі дітям пропонували скласти творчі розповіді.

До кожного етапу було розроблено систему завдань, спрямованих на розвиток монологічного мовлення дітей старшого дошкільного віку.

Розвиток монологічного мовлення дітей засобами моделювання відбувався у певній послідовності з поступовим збільшенням частки самостійної діяльності дітей.

При побудові роботи з дітьми ми спиралися на дидактичні принципи: природовідповідності; гармонійного розвитку особистості; співробітництва; забезпечення максимальної мовленнєвої особистості; наочності; емоційної насиченості; свідомості; творчої активності та самостійності.

Розглянемо сутність експериментальної роботи на кожному етапі.

Ознайомленню дітей зі моделями (інформаційно-збагачувальний етап) передувала робота із знайомими їм нескладними сюжетними оповіданнями, казками, яку експериментатор супроводжував розповіддю та демонстрацією малюнків-схем. Для розвитку вміння дітей складати поширені речення використовувалися піктограми – умовні малюнки із зображенням предметів, дій, явищ. (Омельченко, 2008). Спочатку цей вид роботи діти виконували біля дошки, а потім їм пропонували індивідуальні набори піктограм. Кожна дитина самостійно складала речення, наприклад, про тварин, предмети побуту тощо.

Наводимо алгоритм роботи, метою якої було вправляння дітей у складанні речень за схемами:

1. Розгляд ілюстрації.
2. Бесіда за змістом ілюстрації.
3. Складання двох-трьох речень за ілюстрацією.
4. Розглядання дітьми опорних схем, пояснення експериментатором незрозумілих символів.
5. Наведення експериментатором зразка складання речення.
6. Складання дітьми речень за опорними схемами.
7. Дидактична гра «Виправ помилку».

Елементарні моделі використовувалися у дидактичних іграх «Четвертий зайвий», «На що схожий», «Відгадай, що це» та інших.

На мовленнєво-репродуктивному етапі дослідження вчили дітей за допомогою моделей будувати різні види розповідей (описові, за картиною, з власного досвіду, роздум) та розвивали вміння переказувати художній текст.

Значне місце в експериментальній методиці розвитку монологічного мовлення дітей старшого дошкільного віку було відведено навчанню дітей складання описової розповіді. Картинно-графічний план як прийом моделювання сприяв свідомому засвоєнню дітьми елементарних знань про структуру опису і на цій основі оволодіння способом побудови відповідного висловлювання.

На спеціально організованих заняттях, на яких діти описували іграшки, предмети, використовували схеми Т. Ткаченко, К. Крутій. (Крутій, Білан, 1997). Діти послідовно, за певним планом з опорою на подану таблицю описували іграшку (овочі, фрукти, пори року, транспорт, посуд).

Наприклад, опис яблука: «Це яблуко. Воно червоне. Яблуко кругле за формою. Яблуко більше за сливу, але менше за диню. На смак яблуко трохи кисле, схоже на лимон. Яблуко росте на дереві. В їжу яблуко використовують сирим. З нього можна виготовити сік та варення. Яблуко дуже корисне, тому що містить багато вітамінів».

Подані схеми допомагали дітям самостійно визначити головні властивості й ознаки розглянутого, встановити послідовність викладення виявлених ознак.

Одним із варіантів навчання дітей складання описової розповіді було створення загадок. Діти обирали необхідні символи із запропонованих, розташовували їх у певній послідовності та складали описову розповідь-загадку. Наприклад, загадка про машину: «Вона буває великою і маленькою, схожа на прямокутник. Вона буває різного кольору. У неї є кабіна і колеса. Їздить по дорогах. Цією іграшкою люблять гратися хлопчики».

Під час навчання дітей складання розповіді за картиною використовували такі моделі: предметні картинки, смужки різнокольорових кругів, фрагментні зображення картини, силуетні зображення значущих об'єктів картини. Схематичні зображення також були елементами моделей, які були планом розповіді за картиною або серією картин. Моделі допомагали дітям виділяти основні дійові особи або об'єкти картини, а також додумати причини виникнення даної ситуації, тобто скласти початок оповідання, і наслідки ситуації – тобто скласти кінець розповіді. (Горлова, 2004).

Навчання дітей складання розповідей з власного досвіду також відбувалися з використанням моделей. Вони допомагали дітям зв'язно розповідати про цікаві випадки з власного життя; складати розповіді на теми з власного досвіду, запропоновані експериментатором (з вказівкою на місце, час, коли події відбувалися).

Ефективним методом розвитку монологічного мовлення дітей старшого дошкільного віку був переказ художніх творів. Використання моделювання у процесі розвитку в дітей вміння переказувати сприяло вдосконаленню структури мовлення дітей, виразності, вміння будувати речення: коли дитина бачила дійових осіб, послідовність подій, зображених схематично або у вигляді малюнків, вона концентрувала свою увагу на побудові речень. (Копилова, Ткаченко, 2009).

Особливе місце на заняттях з переказу відводили казці, яка відіграє особливу роль у житті дітей. На заняттях з переказу казки використовували замітники:

- на основі зовнішніх зображень предметів, наприклад, зображення героїв

чоловіків (батько, дідусь, син, онук, хлопець), жінок (мати, бабуся, дочка, онука, дівчинка); у бабусі – доповнення у вигляді хустинки;

– на основі кольору, що характерний для зовнішнього вигляду героя, наприклад, червоний кружечок – Червона Шапочка, сірий кружечок – Вовк;

– на основі форми, яка характерна об'єктам казки, наприклад, смужки різної довжини під час переказу казки «Рукавичка»;

– на основі призначення предмета (як він використовується). Наприклад, ложка – годувати, їсти, готувати; олівець або пензлик – малювати; гроші – купувати, продавати; книжка – читати тощо.

Необхідність навчання дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми обумовлена особливим значенням цього виду монологічного мовлення для організації спілкування та для формування комунікативної компетентності дітей. У процесі навчання дітей складати розповіді-роздуми використовувалися різноманітні варіанти моделей, які відображають структуру роздуму (теза, аргументація, висновок). (Омелянєнко, 2010). Також широко використовувалися схеми з обов'язковою присутністю у них певної символіки, яка слугує орієнтиром для логічного роздуму, широкого розкриття мікротем.

Наприклад, під час складання розповіді-роздуму дітям пропонувався набір символічних зображень, що символізували такі репліки:

«Я знаю, що» ☺

«По-перше,» 1

«По-друге,» 2

«Отже»



Мовленнєво-креативний етап роботи передбачав занурення дітей в активну мовленнєву діяльність. Цьому сприяло застосування моделей. Ми помітили, що вони допомагали дітям подолати страх перед складанням зв'язних висловлювань творчого характеру. Так, дітям пропонували модель розповіді, а вони повинні були наділити елементи моделі змістовими якостями і скласти розповідь. (Кучеренко, 2010).

Наводимо послідовність роботи з розвитку у дітей умінь творчого розповідання засобами моделювання:

➤ Дитині пропонували придумати ситуацію, яка могла б статися з конкретними героями в певному місці. Модель розповіді давав експериментатор.

➤ Експериментатор пропонував конкретних героїв розповіді, а просторове оформлення моделі дитина придумувала самостійно.

➤ Конкретні герої змінювалися їх силуетними зображеннями, що дозволяло дитині проявити творчість у характерологічному оформленні героїв розповіді.

➤ Дитині пропонували скласти розповідь за моделлю, елементами якої були невизначені замітники персонажів розповіді.

➤ Дитина самостійно обирала тему та героїв розповіді.

Моделі ми розташовували в будь-якому порядку або одну з них прибирали, тому кожного разу розповіді, що їх складали діти, були різними. Дітей вчили також складати творчі розповіді за індивідуальними картками.

Результати впровадження методики доводять, що застосування моделей викликає у дітей інтерес до освітньо-мовленнєвої діяльності, сприяє успішному розвитку зв'язного мовлення.

У процесі дослідження було реалізовано такі педагогічні умови: стимулювання інтересу дітей старшого дошкільного віку до моделювання в освітньо-мовленнєвій

діяльності; створення розвивального мовленнєвого середовища, спрямованого на використання різних видів моделей у розвитку монологічного мовлення дітей.

Отже, представлена методика з використання моделювання дозволяє активізувати монологічне мовлення дітей, формує у них уміння складати чіткий внутрішній план розумових дій, мовленнєвого висловлювання, формувати і висловлювати думки, робити висновки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку. Київ : «Гене́за», 2014. 129 с.
2. Горелова Алла. Формуємо зв'язне мовлення. *Дошкільне виховання*. 2004. № 4. С.15-17.
3. Копилова О. В., Ткаченко В. М. Використання символів у роботі з дошкільниками. Харків: Вид-во «Ранок», 2009. 56 с.
4. Крутій К. Л., Білан О. І. Використання схем-моделей у лексико-граматичній роботі з дітьми дошкільного віку. Львів: Світич, 1997. 42 с.
5. Кучеренко Ж. Інтерактивні технології розвитку мовлення дітей дошкільного віку. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2010. № 3. С. 14-19.
6. Омельченко Л. В. Використання прийомів мнемотехніки у розвитку зв'язного мовлення. *Логопед*. 2008. № 4. С. 102-115.
7. Омеляненко Алла. Розповіді-роздуми за моделями. *Дошкільне виховання*. 2010. № 3. С. 8-9.

REFERENCES

1. Bogush A. M., Gavrysh N. V. (2014). Rozvytok movlennya ditey starshoho doshkilnoho viku. [Language Development of the Senior Preschool Age Children]. Kyiv: "Geneza". 129. [In Ukrainian].
2. Gorelova Alla. (2004). Formuyemo zvyazne movlennya [We Form the Coherent Speech]. *Preschool education*. № 4. 15-17. [In Ukrainian].
3. Kopylova O. V., Tkachenko V.M. (2009) Vykorystannya symboliv u roboti z doshkilnykamy. [Use of Symbols in Working with Preschoolers]. Kharkiv: Publishing House "Ranok". 56. [In Ukrainian].
4. Krutiy K. L., Bilan O. I. (1997). Vykorystannya skhem-modeley u leksyko-hramatychniy roboti z ditmy doshkilnoho viku [Use of Schematic Models in Vocabulary Work with Preschool Children]. Lviv: Svitych. 42. [In Ukrainian].
5. Kucherenko Zh. (2010). Interaktyvni tekhnolohiyi rozvytku movlennya ditey doshkilnoho viku. [Interactive Technologies of Speech Development of Preschool Age Children]. № 3. 14-19. [In Ukrainian].
6. Omelchenko L. V. (2008). Vykorystannya pryymov mnemotekhniky u rozvytku zvyaznogo movlennya. [Using Techniques of Mnemonics in the Development of Coherent Speech]. *Speech therapist*. № 4. 102-115. [In Ukrainian].
7. Omelyanenko Alla. (2010). Rozpovidi-rozdumy za modelyamy [Stories-Reflections on Models]. *Preschool Education*. № 3. Pages 8-9. [In Ukrainian].

n.malinovska@ukr.net

Рецензент: д. пед. н., проф. Сейко Н. А.

ПРИНЦИП ПРИРОДОВІДПОВІДНОСТІ ЯК ОСНОВА ІННОВАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ АВТОРСЬКОЇ ТЕХНОЛОГІЇ М. М. ЄФИМЕНКА З ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті розглянуто філогенетичний принцип як стрижень загального принципу природовідповідності серед інших принципів щодо фізичного розвитку дошкільників в нормі та з особливими можливостями здоров'я. Філогенетична логіка біологічного становлення людини віддзеркалюється в послідовності індивідуального онтогенетичного розвитку дитини, що доводить основний біогенетичний закон Геккеля – Мюллера. В методичну основу технології Миколи Єфименка покладено саме цю філогенетично-онтогенетичну послідовність формування основних рухів, яка передбачає принципово новий підхід до фізичного розвитку дітей дошкільного віку. Заняття з фізичної культури за інноваційним підходом мають починатися з лежачо-горизонтованих вихідних положень (лежання, на карачках, сидячи) і поступово ускладнююватись до вертикальних положень стоячи, ходьби, лазіння, бігу та стрибків. Саме такий еволюційний метод вправлення у фізичному вихованні дошкільників забезпечить реалізацію головних дидактичних принципів: від простого – до складного, від легкого – до важкого, поступовості, послідовності, наслідування.

Своєрідна еволюційна гімнастика має стати не тільки алгоритмом проведення будь-якої форми фізичного виховання дошкільників (від ранкової гімнастики пробудження – до фізкультурного свята), але бути методологічною основою всієї системи планування фізичного розвитку дітей від ясельної до старшої групи.

Реалізація принципу природовідповідності зможе забезпечити стимулювання психічного розвитку дітей дошкільного віку на основі цілеспрямованого стимулювання атракторних структур головного мозку, сформованих протягом еволюції людини. Все це зможе гарантувати повноцінний психофізичний розвиток дитини як особистості і в подальшому – успішну її соціалізацію.

Ключові слова: принцип природовідповідності, фізичний розвиток, дошкільники, філогенетична послідовність, еволюційний метод.

Soltus O. V.,
Benera V. Ye.

THE PRINCIPLE OF NATURAL CONFORMITY AS THE BASIS OF INNOVATIVE POTENTIAL OF MM EFYMENKO'S AUTHOR'S TECHNOLOGY ON PHYSICAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS

The article considers the phylogenetic principle as the core of the general principle of nature in relation to the physical development of preschoolers in normal and with special health capabilities. The phylogenetic logic of human biological formation is reflected in the sequence of individual ontogenetic development of the child, which proves the basic biogenetic law of Haeckel - Mueller. The methodological basis of

Mykola Yefimenko's technology is this phylogenetic-ontogenetic sequence of formation of basic movements, which provides a fundamentally new approach to the physical development of preschool children. Physical education classes according to the innovative approach should start with lying-horizontal starting positions (lying, on all fours, sitting) and gradually become more complicated to vertical positions standing, walking, climbing, running and jumping. It is this evolutionary method of practice in the physical education of preschoolers will ensure the implementation of the main didactic principles: from simple - to complex, from easy - to difficult, gradual, consistent, imitation.

A kind of evolutionary gymnastics should become not only an algorithm for conducting any form of physical education of preschoolers (from morning gymnastics awakening - to a sports holiday), but be the methodological basis of the whole system of planning physical development of children from nursery to senior group. The implementation of the principle of naturalness will be able to provide stimulation of mental development of preschool children on the basis of purposeful stimulation of attractor structures of the brain formed during human evolution. All this will be able to guarantee the full psychophysical development of the child as a person and in the future its successful socialization.

Key words: nature correspondence principle, physical development, preschoolers, phylogenetic sequence, evolutionary method.

Сучасні тенденції реформування дошкільної галузі орієнтують на підготовку конкурентоспроможних майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти з глибинними моральними цінностями, формування творчої та компетентної особистості щодо фізичного розвитку дітей дошкільного віку. Професійна підготовка передбачає формування у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти уміння використовувати значні можливості фізичної культури для сприяння розвитку здорової, всебічно розвинутої та гармонійної особистості, успішно адаптованої до навколишнього середовища, яка матиме змогу ефективно і плідно реалізуватися у суспільстві.

Сучасна теорія і практика висвітлює потребу розробки відповідного інтеграційного фізкультурно-оздоровчого процесу в закладах дошкільної освіти, який орієнтує майбутніх педагогів на правильний інноваційний фізичний розвиток особистості за методикою М. Єфименка та дозволяє окреслити можливості використання позитивного досвіду в закладах освіти. Саме своєчасна й організована відповідно до природних закономірностей рухова активність дитини закладає основи для подальшого ефективного її розвитку за іншими напрямками навчальної діяльності.

Зміни сучасної освіти вимагають раціональної трансформації, зокрема, її дошкільної ланки як основи соціокультурного становлення особистості. Напрями фізичного розвитку дошкільної освіти на державному рівні визначають закони України «Про освіту» (2017), «Про дошкільну освіту» (2017), Базовий компонент дошкільної освіти (2012), «Нова українська школа: поради для вчителя» (2018), програма «Дитина» (2016), «Впевнений старт» (2016), «Я у світі» (2017).

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє відзначити, що традиційна технологія фізичного розвитку дітей дошкільного віку (Е. Вільчковський, Н. Денисенко, О. Курок, Л. Пензулаєва, О. Козирєва, М. Рунова та ін.) частково забезпечує теоретико-методологічну основу існуючої концепції

фізичного виховання дошкільників. До основних принципів традиційної системи відносять: гармонійний розвиток особистості, зв'язок з трудовою та військовою практикою, оздоровчу спрямованість фізичного виховання. Принцип гармонійного розвитку особистості впливає із закономірностей єдності фізичних та психічних властивостей людини і передбачає взаємозв'язок фізичного виховання з розумовим, моральним, трудовим та естетичним вихованням.

Принцип природовідповідності, яким передбачається орієнтування педагогів на існуючі природні об'єктивні закони біологічного становлення людини (в нашому випадку – дитини) ми дослідили в альтернативній технології М. Єфименка та ін. Починаючи з початку 90-х років, автор цілеспрямовано і системно культивує зовсім інший у порівнянні з традиційним підхід до фізичного розвитку дітей дошкільного віку, як у нормі, так і з обмеженими можливостями здоров'я.

Сьогодні необхідні нові підходи до організації фізкультурно-оздоровчого процесу в дошкільних навчальних закладах, які б більшою мірою відповідали сучасному баченню зазначених проблем і шляхів їх розв'язання. Адже лише здорова дитина може максимально зреалізувати весь свій особистісний потенціал у навчанні, трудовій діяльності та соціальних проявах. Саме таке розуміння проблеми фізичного виховання потребує від педагогів усвідомлення значущості формування у молодого покоління необхідності дотримання здорового способу життя, позитивного та зацікавленого ставлення до фізичної культури, її популяризації серед дітей і дорослих.

Метою статті є логіко-системний аналіз особливостей реалізації принципу природовідповідності як базового інноваційного підходу до фізичного розвитку дошкільників з метою підвищення ефективності фізичного виховання дітей дошкільного віку та покращення їхньої подальшої соціалізації.

Новітні дошкільні педагогічні технології мають базуватися на науково обґрунтованих загальних традиційних положеннях про першочергову значимість *ігрової та рухової діяльності* у житті дітей, особливо – дошкільного віку (Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, А. Запорожец, Р. Кайуа, О. Леонт'єв, Ж. Піаже, Й. Хейзінг та ін.).

Сучасні результати наукових досліджень учених і практиків щодо фізичного розвитку дітей дошкільного віку акцентують увагу на необхідності удосконалення та технологічного збагачення *аспектів профілактичної, реабілітаційної та корекційної спрямованості фізичного виховання*. За офіційною та авторською статистикою (М. Єфименко), понад 65% дітей дошкільного віку мають ті або інші порушення опорно-рухового апарату, їхньої моторної сфери. Окрему освітянську проблему складає *недостатня розробленість системи інклюзивного фізичного виховання дошкільників із особливими освітніми потребами (ООП)*, які мають повноцінно навчатися разом зі своїми здоровими однолітками.

Логіко-системний аналіз праць вітчизняних і зарубіжних педагогів, засвідчує, що фізичне виховання розвиває не тільки рухові якості особистості (витривалість, спритність, гнучкість), а й інші психолого-педагогічні аспекти, що сприяють всебічному розвитку. У сучасних поглядах на проблему фізичного розвитку дітей дошкільного віку розглядається побудова єдиної організаційної системи інтенсивного їх розвитку як забезпечення взаємовпливу різних складових педагогічного процесу на формування, зміцнення та відновлення здоров'я зростаючої особистості, гуманізацію виховного процесу, право кожної дитини на

повноцінне застосування власних сутнісних сил.

Реалізація принципу оздоровчої спрямованості забезпечується всім змістом та організацією роботи з фізичного виховання, зокрема обов'язковим лікарським і педагогічним контролем. Все це спонукає нас до розгляду більш сучасних, науково обґрунтованих концепцій фізичного розвитку дошкільнят на прикладі технології М. Єфименка – у цьому і полягає актуальність нашого дослідження. Нами використовувались такі теоретичні методи: історичного аналізу та систематизації інформації щодо вітчизняного та зарубіжного досвіду з проблем фізичного виховання дітей дошкільного віку – для дослідження ступеня наукових розробок та визначення можливості практичного використання різних концепцій фізичного виховання дошкільників у своїй подальшій науково-дослідній діяльності; аксіоматичний метод застосовувався для доказу філогенетичної структури фізичного виховання дітей та розробки теоретичних основ фізичного виховання дошкільників.

Методику М. Єфименка вперше було представлено 1999 р. у програмі «Театр фізичного розвитку й оздоровлення». Вона розрахована на дітей дошкільного та молодшого шкільного віку та спирається на об'єктивні закони розвитку дитячого організму. У цій методиці автор сформулював основні, принципово нові положення системи фізичного виховання та оздоровлення дітей перших 10 років життя. В її основі лежить ідея перетворення одноманітних занять на заняття-вистави, що дарують дітям радість і приносять користь їхньому фізичному, інтелектуальному розвитку, формуванню міжособистісних стосунків.

Авторська інноваційна програма “Казкова фізкультура” [3; 4] ґрунтується на принципі гармонійного природного фізичного розвитку дітей, в основі якого лежить еволюційний метод засвоєння дітьми восьми основних рухових режимів: від лежачого-горизонтальних положень (лежачи, на чотирьох, сидячи) до вертикалізованих функціонально-тренувальних (лазіння, біг, стрибки). Крім того, програма передбачає обов'язковий наскрізний ігровий метод вправляння, своєрідну театралізацію рухової діяльності дошкільників: фізкультурна казка при цьому стає основною формою взаємодії педагога з дітьми, які у відповідних сюжетно-рольових проявах всебічно реалізують свій особистісний потенціал.

Програму з фізичного виховання дітей раннього та дошкільного віку “Казкова фізкультура” (М. Єфименко, 2014) схвалено для використання в закладах дошкільної освіти комісією з дошкільної педагогіки та психології Науково-методичної ради з питань освіти Міністерства освіти і науки України (лист ІТЗО від 11. 06. 2014 р. № 14.1/12-Г-869). Програма орієнтована на положення Базового компонента дошкільної освіти (редакція 2012 р.) і передбачає реалізацію всіх закладених у ньому принципів і пріоритетних напрямів фізичного виховання та розвитку дітей дошкільного віку [3]. Концептуальні засади програми з фізичного виховання М. Єфименка ґрунтуються на таких основних науково-методологічних принципах (схема 1).

Технологія М. Єфименка є оригінальною системою фізичного виховання дітей, розвивальний ефект якої поширюється на загальний розумовий і духовний розвиток. На думку автора, ця технологія у найближче десятиліття стане основою „комплексної педагогіки життя”. Саме завдяки такому казковому підходу можлива реалізація в освітньому просторі закладу дошкільної освіти одного з головних принципів дошкільної педагогіки – *принципу небуденності* (за В. Кудрявцевим). Він вважає що, дитина дошкільного віку знайомиться із

Всесвітом не тільки завдяки безпосередньому контактуванню із зовнішнім життям, а, у левій долі, на основі казкового уявлення про світ та його властивості, на основі гри та казкових пригод.

У програмі М. Єфименка запропоновано інноваційний підхід до фізичного виховання дошкільників, який ґрунтується, насамперед, на наявних природних, біологічних закономірностях формування організму людини. Еволюційний (онтогенетичний) підхід до фізичного розвитку дитини є найбільш раціональний і сприяє повноцінному розкриттю психічних процесів, що дасть змогу дорослій людині в майбутньому успішно соціалізуватись у навколишнє середовище, у суспільство [3; 4; 5].



Схема 1. Концептуальні засади програми з фізичного виховання М. Єфименка

Одним із шляхів підвищення мотивації дітей і, взагалі, ефективності функціонування системи фізичного виховання дошкільників є повноцінна реалізація *принципу емоційно-енергетичної насиченості*, що передбачає побудову фізкультурно-оздоровчого процесу на основі наскрізного ігрового методу. Такий підхід можна висловити відповідним гаслом: *граючи – оздоровлювати, граючи –*

виховувати, граючи – розвивати, граючи – навчати!

Система М. Єфименка розкривається у 10 концептуальних підходах (заповідях) [10]:

1. Дотримуйся логіки природи (за «принципом повторно-кільцевої побудови занять», який пропонує природну послідовність становлення рухових навичок дитини: від вправ у положенні лежачи на спині, на животі, через перевертання, повзання, рухи в позі сидючи, а потім стоячи, до ходьби, лазіння, бігу, стрибків, потім метань і складно координованих рухів).

2. Руховий розвиток дошкільників повинен відбуватися за розвивальною спіраллю.

3. Підбирати підготовчу частину заняття потрібно відповідно до еволюційної гімнастики.

4. Розподіл занять на три частини повинен бути не формальним, а фізіологічним за своєю суттю (спочатку розминка, потім основне навантаження і на завершення заспокійливі вправи).

5. «Театр фізичного виховання дошкільників»: граючи – оздоровляти, граючи – виховувати, граючи – розвивати, граючи – навчати.

6. Фізичне виховання повинне заряджати дітей позитивною, світлою енергією задоволення, не варто бігти за високою моторною щільністю.

7. Руховий портрет дошкільника «малює» методика ігрового тестування рухового розвитку дошкільників у нормі та у разі патології. Ця методика дуже проста в організації, не потребує особливого обладнання, кожний тест має ігрову основу і високу чутливість до малопомітних відхилень, а також комплексність дослідження.

8. Створюй тренажери сам.

9. Здоров'я здорових вимагає профілактики й корекції (до яких, у першу чергу, слід віднести корекцію порушень постави, плоскостопості і положень кінцівок, регулювання м'язового тону, оптимізацію рухів у суглобах, корекцію діяльності серцево-судинної та дихальної систем, вдосконалення вестибулярного апарату, покращання орієнтування у просторі, подолання надмірної ваги тіла тощо).

10. Через рух і гру – до виховання людини майбутнього (фізичне виховання як основний напрям загального розвитку дитини, що включає у себе психічну, інтелектуальну, емоційну та інші сфери) [10].

Досліджено, що загальновідомий підхід щодо фізкультурного заняття у дошкільників має бути конкретизований у вигляді *принципу небуденності дошкільної педагогіки* (В. Кудрявцев), *своєрідної казковості, казкотерапії* (І. Вачков) та *принципу театралізації* (М. Єфименко) у вигляді фізкультурної казки-заняття з необхідним сюжетом, ролями та рольовими проявами, насиченим емоційним фоном, елементами дозованої драматизації, казкотерапії тощо. Заняття з фізичної культури у закладі дошкільної освіти тепер має стати *своєрідною фізкультурною казкою* зі своїм сюжетом, казковими ролями та рольовими проявами з боку дітей, необхідною емоційною насиченістю, елементами дозованої драматизації, казкотерапією та використанням у фізичному розвитку дітей глибинних можливостей підсвідомого у вигляді дитячих архетипів (за А. Шевцовим та М. Єфименком).

На думку М. Єфименка, у виховний процес необхідно залучити увесь потенціал ігрового методу, театралізувати педагогічний процес та зробити

фізкультурну казку основною його формою, реалізувати в освітньому просторі закладу дошкільної освіти один із головних принципів дошкільної педагогіки – *принцип небуденності* (за В. Кудрявцевим). Ігровий підхід має базуватися на провідному принципі фізичного розвитку дітей раннього та дошкільного віку – принципі природовідповідності, конкретизованому щодо їхнього фізичного виховання у вигляді *філогенетичного принципу* та еволюційного підходу до вправляння (М. Єфименко). Така концептуальна позиція потребує зовсім іншого підходу до фахової підготовки вихователів та інструкторів з фізичної культури. Значних змін потребує сама організація фізичного виховання у закладах дошкільної освіти.

Заняття з фізичної культури тепер має стати своєрідною *фізкультурною казкою* зі своїм сюжетом, казковими ролями та рольовими проявами з боку дітей, необхідною емоційною насиченістю, елементами дозованої драматизації, казкотерапією та використанням у фізичному розвитку дітей глибинних можливостей підсвідомого у вигляді дитячих архетипів (за А. Шевцовим та М. Єфименком). Для того, щоб запропонувати дітям ігрове заняття майбутній вихователь закладу дошкільної освіти повинен уміти продумати ігрову перспективу, *велику тематичну гру (ВТГ)*. Виходячи з неї, формулюється казкова тема конкретного заняття – *ситуаційна мінігра (СМГ)*. Для кожного заняття сюжет має бути таким, щоб він не суперечив першій заповіді авторської системи фізичного виховання М. Єфименка: «Йди за логікою природи». Суть цієї заповіді полягає в тому, що починати будь-яку рухову діяльність дітей необхідно із лежачих, або горизонтальних (розвантажувальних) положень з поступовою вертикалізацією поз і рухів до прямоходіння, лазіння, бігу, підскоків і стрибків [7; 8; 9].

На думку практиків, які впроваджують методику з фізичного виховання дошкільників М. Єфименка, щоб виховати самостійну і впевнену в себе дитину, необхідно разом з нею занурюватися в різні цікаві сюжетні ситуації, тобто треба завжди передбачати *сюжетність* рухово-ігрової дії. В цих сюжетних діях будуть присутні казкові образи-герої і це передбачає наявність *образності* у фізичному вихованні. Казкові герої повинні будуть розв'язувати в перебігові подій казки різні проблеми, тобто мову треба вести про дозовану *драматизацію* фізкультурної казки. Вболіваючи за долю улюблених дітьми героїв, діти переймаються почуттями персонажів, бажанням допомогти знайти вихід із тієї чи іншої ситуації. Це допомагає педагогу та дітям наповнити фізкультурне заняття відповідними емоціями, зробити його *емоційно забарвленим* (таким чином формується «емоційний інтелект» дитини) [6].

Для корекції фізичного та психічного розвитку дошкільників можна використовувати можливості *казкотерапії*, спеціально моделюючи сюжет казки так, щоб була можливою цілеспрямована корекція наявних у дітей рухових порушень і викривлень у психічному розвитку. Впроваджуючи ігровий метод у методику фізичного виховання дітей дошкільного віку, автор технології дає настанови вихователю закладу дошкільної освіти, *що педагог повинен грати з дітьми з першої хвилини заняття і до останньої* – нова програма М. Єфименка «Казкова фізкультура» передбачає для педагога такі можливості всебічного, фізичного та психічного розвитку дітей на основі домінуючої рухово-ігрової діяльності. На таких казкових заняттях формується почуття відповідальності, щедрість, доброта, душевність, милосердя та інші позитивні людські якості. За таких умов діти мають

можливість пізнавати нове, переживати кризь призму своїх почуттів, мрій, побути у тій чи іншій ролі, навчаються поважати себе і тих, хто їх оточує – друзів, знайомих, позитивно адаптуватися у соціумі [7; 8; 9].

Першочерговим у теоретико-методологічному забезпеченні авторської технології М. Єфименка «*Театр фізичного виховання і оздоровлення дітей дошкільного віку*» автор технології вважає сформульований ним щодо фізичного удосконалення людини *принцип природовідповідності*. Саме цей принцип дозволив кардинальним чином змінити існуючу концепцію фізичного виховання дошкільників. Ним передбачається, що процес фізичного розвитку дітей має ґрунтуватися на філогенетичній послідовності формування стато-локомоторних функцій у дітей, що простежується насамперед в еволюції тваринного світу і людини як частки цього світу. На думку М. Єфименка, якщо відштовхуватись від теорій Чарльза Дарвіна, Альфреда Уолеса, Карла Ліннея про походження видів тварин, то ми побачимо, як риби протягом еволюції поступово трансформувались в амфібій, а ті – у плазунів, після чого з'явилися ссавці, птахи, примати, гомо еректус (людина прямостояча) і незабаром гомо сапієнс (людина розумна). Цей історичний шлях становлення і удосконалення тваринного світу демонструє головну біологічну закономірність філогенезу: *тварини розвивались від горизонтованих положень до вертикальних, від відносно розслаблених антигравітаційних поз – до гравітаційних поз прямостояння та пересування по жорсткій опорі*. На думку автора, вже ця історична логіка розвитку тваринного світу, часткою якого є людина, демонструє нам вектор оптимального становлення опорно-рухової системи людини: від домінуючого горизонтального положення до вертикального положення тіла [5; 6].

Авторська технологія М. Єфименка обґрунтовує інноваційний підхід на логіці моторного розвитку дитини протягом раннього онтогенезу, тобто до одного року; визначає логіку формування опорно-рухової системи: спочатку немовля лежить або виконує елементарні рухи в положенні лежачи, потім опановує повзання на карачках; у півроку дитина починає вчитися самостійно сидіти, потім піднімається на коліна, встає і приблизно в рік починає пересуватися самостійно за допомогою ходьби. На думку автора, аналогічна логіка розвитку тіла дитини, яку ми спостерігали на прикладі еволюції тваринного світу: фізичний розвиток за природними законами відбувається від горизонтальних положень лежачи або повзання до вертикальних положень прямостояння, ходьби, бігу. Автор технології звертає увагу на те, що саме ця закономірність відображена в основному біогенетичному законі Геккеля-Мюллера («*онтогенезис повторює філогенезис*»). Таке співпадіння наводить на думку про корінну зміну послідовності засвоєння дітьми дошкільного віку основних рухів на заняттях з фізичної культури. М. Єфименко приходиться до принципової думки про те, що якщо онтогенез повторює філогенез, а коженденна логіка пробудження дитини після нічного та денного сну – логіку онтогенезу, розумна система фізичного виховання дітей раннього і дошкільного віку має в своїй методичній основі також повторювати етапи розвитку немовляти першого року життя. Так зовсім нескладні по суті спостереження за природними закономірностями привели дослідника до розробки принципово нової концепції фізичного розвитку дітей дошкільного віку, яка сьогодні поступово стає домінуючою в закладах дошкільної освіти України і не тільки.

На схемі 2 представлено інтеграцію інноваційних методів з фізичного виховання дітей дошкільного віку за методикою М. Єфименка для використання майбутніми вихователями у педагогічному процесі закладів дошкільної освіти.

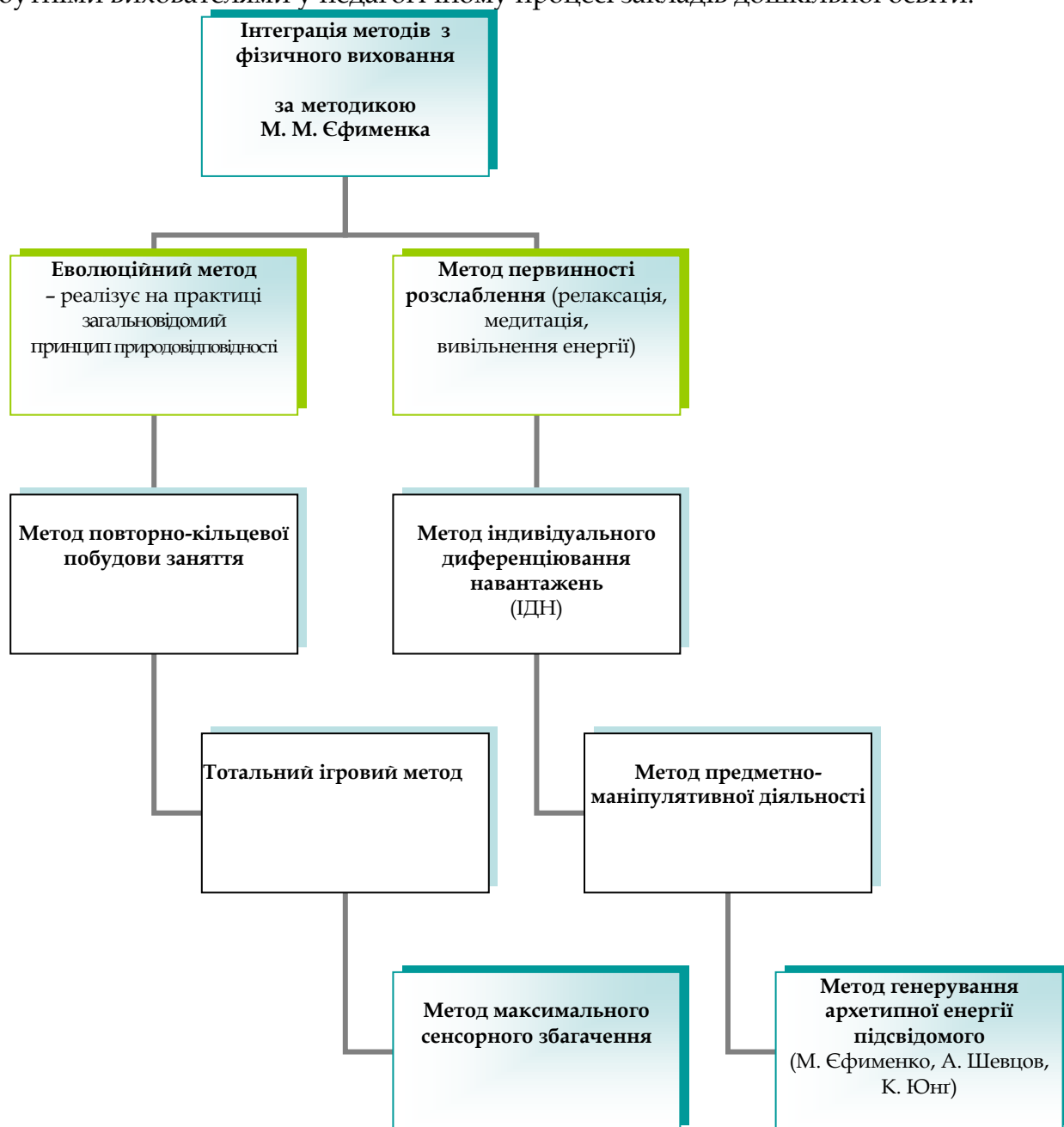


Схема 2. Інтеграція інноваційних методів з фізичного виховання дітей дошкільного віку за методикою М. Єфименка

Для практичних працівників закладів дошкільної освіти новий погляд на природний фізичний розвиток дітей відкрив безліч інноваційних методичних векторів для оновлення і збагачення освітнього процесу. Тепер заняття з фізичної культури стало нагадувати еволюцію тваринного світу та людини в мініатюрі, своєрідне *еволюційне коло*, коли приблизно за 25 - 30 хвилин заняття під керівництвом педагога відтворюється процес тисячолітньої історії розвитку людини на землі і період раннього онтогенезу дитини протягом перших 12 місяців. Такий підхід не може не надихати на пошуки нових можливостей. З такою еволюційною спрямованістю проходять тепер не тільки ранкові гімнастики і заняття з фізичної культури, але й календарні трьохмісячні цикли

(осінь – зима – весна – літо), увесь навчальний рік та декілька років перебування дитини у садочку. З цього основного філогенетичного принципу фізичного розвитку дітей слідує більш приватні правила (формули) становлення моторної сфери у дітей дошкільного віку. Такий підхід було сформульовано автором у першій авторській педагогічній заповіді «Йди за логікою природи!» і втілено в його оновлену програму «Казкова фізкультура» (2019). Програма «Казкова фізкультура» продовжує та розвиває інноваційні ідеї, які були закладені у попередній авторській програмі М. Єфименка «Театр фізичного виховання і оздоровлення дітей дошкільного та молодшого шкільного віку», доповнена новим багаторічним досвідом роботи з дітьми та відповідає сучасним вимогам до методичного забезпечення. Виходячи з цього, основна спрямованість програми – це фізичний розвиток і загальне оздоровлення дітей з елементами профілактики рухових порушень [4].

У сформульованому М. Єфименком загальному принципі природовідповідності, трансформованому у філогенетичний принцип фізичного розвитку та еволюційний метод фізичного виховання дошкільників, є значний потенціал для формування інноваційної концепції та відповідної новітньої технології фізичного виховання у сучасному закладі дошкільної освіти. Реалізація програми дозволить у значній мірі підвищити рівень їхнього фізичного та психічного здоров'я і покращити соціальну адаптацію до умов сучасного життя та оточуючого середовища.

Автор технології назвав їх «золотими», підкреслюючи цим їхнє першочергове значення для гармонійного природного становлення опорно-рухової системи дітей:

I – фізичний розвиток дітей має відбуватися від горизонтальних вихідних положень до вертикальних;

II – вправлятися треба від низьких поз до максимально високих в кожному з вихідних положень;

III – спочатку треба розвивати м'язи згиначі, а потім – м'язи розгиначі;

IV – тіло треба розвивати у напрямі від голови до ступень (зверху – вниз);

V – кінцівки необхідно розвивати в послідовності від тулуба до пальців;

VI – у низьких вихідних положеннях треба виконувати повільні рухи, а у вертикальних вихідних положеннях – швидкі рухи;

VII – в горизонтальних вихідних положеннях тіло необхідно розслабляти, а в вертикальних – напружувати;

VIII – чим ближче розташовані великі м'язи до тулуба тим повільніше мають бути рухи в цих суглобах і навпаки: чим віддаленіше розташовані дрібні м'язи від тулуба, тим швидші мають бути в них рухи!

Отже, за результатами логіко-системного аналізу наукових джерел та проведеного дослідження, вважаємо, що системне використання технології «Театр фізичного виховання та оздоровлення дітей раннього та дошкільного віку в нормі та з особливими освітніми потребами» і відповідної програми «Казкова фізкультура» М. Єфименка у закладах дошкільної освіти України буде сприяти значному підвищенню мотивації дітей до фізичної культури, рухово-ігрової діяльності, фізичного розвитку та здорового способу життя.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у здійсненні порівняльного аналізу програм з фізичного виховання дітей дошкільного віку за традиційним та альтернативним підходами у теорії й на практиці у сучасному закладі дошкільної

освіти; дослідженні особливостей практичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи за методикою М. М. Єфименка.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вільчковський Е.С., Курок О.І. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку. Навч. посіб. Суми: ВТД «Університетська книга», 2008. 428 с.
2. Вільчковський Е.С., Денисенко Н.Ф. Організація рухового режиму дітей у дошкільних навчальних закладах. Навч.-метод. посібник. Тернопіль: Мандрівець, 2008. 128 с.
3. Єфименко М. М. Програма з фізичного виховання дітей раннього та дошкільного віку “Казкова фізкультура”. Тернопіль : Мандрівець, 2014. 52 с.
4. Єфименко М. М. Казкова фізкультура. Програма з фізичного виховання дітей раннього та дошкільного віку. Схвалено для використання в закладах дошкільної освіти. Вип. 2. Вінниця : Твори, 2019. 51 с.
5. Єфименко М. М. Сучасні підходи до корекційноспрямованого фізичного виховання дошкільників з порушеннями опорно-рухового апарату : учеб.-метод. посіб. Вінниця : ТОВ Нілан-ЛТД, 2013. 356 с.
6. Єфименко Н. Н. Театралізація фізического виховання дошкільників : учеб.-метод. посіб. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2016. 167 с.
7. Солтис О. В. Весна надихає. Заняття з фізкультури для старших дошкільнят. *Дошкільне виховання*. 2014. №2. С.20-21.
8. Солтис О. В. На захисті Батьківщини. *Дошкільне виховання*. 2015. №8. С.28-29.
9. Солтис О. В. Осіння казка. Заняття з фізкультури для старших дошкільнят. *Палітра педагога*. 2014. №5. С.24-25.
10. Технологія М. Єфименка. [Назва з екрану]. <https://docs.google.com/document/d/1FGLGY1RaWvyM8P7FfQP2MG70mwvxdH5q9mYs2pCImwA/edit>

REFERENCES

1. Vilchkovskiy E. S., Kurok O. I. (2008). Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia ditei doshkilnoho viku. Sumy: VTD «Universytetska knyha» [in Russian].
2. Vilchkovskiy E. S., Denysenko N. F. (2008). Orhanizatsiia rukhovoho rezhymu ditei u doshkilnykh navchalnykh zakladakh. Navch.-metod. posibnyk. Ternopil: Mandrivets [in Ukrainian].
3. Iefymenko M. M. (2014). Prohrama z fizychnoho vykhovannia ditei rannoho ta doshkilnoho viku “Kazkova fizkultura”. Ternopil: Mandrivets [in Ukrainian].
4. Iefymenko M. M. (2019). Kazkova fizkultura. Prohrama z fizychnoho vykhovannia ditei rannoho ta doshkilnoho viku. Skhvaleno dlia vykorystannia v zakladakh doshkilnoi osvity. Vinnytsia: Tvory [in Ukrainian].
5. Iefymenko M. M. (2013). Suchasni pidkhody do korektsiinospriamovanoho fizychnoho vykhovannia doshkilnykiv z porushenniamy oporno-rukhovoho aparatu. Vinnytsia : TOV Nilan-LTD [in Ukrainian].
6. Efymenko N. N. (2016). Teatralyzatsiia fyzycheskoho vospytanyia doshkolnykov. Vinnytsia : Nylan-LTD [in Ukrainian].

7. Soltys O. V. (2014). Vesna nadykhaie. Zaniattia z fizkultury dlia starshykh doshkilniat. Doshkilne vykhovannia, 2. 20-21 [in Ukrainian].

8. Soltys O. V. (2015). Na zakhysti Batkivshchyny. Doshkilne vykhovannia, 8. 28-29 [in Ukrainian].

9. Soltys O. V. (2014). Osinnia kazka. Zaniattia z fizkultury dlia starshykh doshkilniat. Palitra pedahoha, 5. 24-25 [in Ukrainian].

10. Tekhnolohiia M. Yefymenka. [Nazva z ekranu]. <https://docs.google.com/document/d/1FGLGY1RaWvyM8P7FfQP2MG70mwvxdH5q9mYs2pCImwA/edit> [in Ukrainian].

svit.kazok@ukr.net

Рецензент: д. пед. н., проф. Дороніна Т.О.



УДК 378:373.091.12.011.3-051:37.0(438)
DOI: <https://doi.org/10.37835/2410-2075-2020-12-16>

д. пед. н., професор **Бенера В. Є.**
(КОГПА ім. Тараса Шевченка),
аспірант **Кашубський В. В.**
(КОГПА ім. Тараса Шевченка)

РОЗВИТОК ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ВЧИТЕЛЯ-ГУМАНІТАРІЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА

У статті запропоновано основні трактування поняття та структури полікультурної компетентності, вплив її окремих компонентів на професійний та особистісний розвиток вчителя гуманітарних дисциплін у вищій школі Республіки Польща.

Розглянуто, що серед шляхів удосконалення системи професійної підготовки є розвиток полікультурної компетентності майбутніх фахівців гуманітарної сфери, адекватно до європейських стандартів можливий за умови активної реалізації прогресивних ідей зарубіжного досвіду підготовки відповідних фахівців у практику роботи вітчизняних закладів вищої освіти. Розвиток полікультурної освіти майбутніх учителів-філологів обумовлений необхідністю пробудження національної обізнаності, відродження національних культур і необхідністю збереження ідентичності кожного з них.

З'ясовано, що особливо актуальними у сучасній вищій школі є розвиток полікультурної компетентності у напрямі поширення культури, ерудованості, індивідуальності фахівця, його підготовки до участі в реалізації викликів суспільства. У польській педагогічній науці ключові компетенції мають соціально-педагогічну складову у вигляді здатності до самооцінки, вміння вирішувати конфлікти, ефективно співпрацювати з іншими людьми, орієнтуватися й вести полікультурний діалог у сучасному реальному й віртуальному соціальному середовищах тощо.

Визначено, що такі поняття, як культурна толерантність, полікультурний світогляд, моральна відповідальність мали б бути одними із основних якостей сучасного викладача гуманітарних дисциплін, а також наскрізною метою виховання учнів як європейських громадян XXI ст.

Ключові слова: полікультурна компетентність, полікультурна грамотність, полікультурний світогляд, культурна толерантність, професійна толерантність.

**Benera V. Ye.,
Kashubskiy V. V.**

DEVELOPMENT OF POLY CULTURAL COMPETENCE IN HUMANITIES TEACHERS IN HIGHER SCHOOLS OF THE REPUBLIC OF POLAND

The article offers the main interpretations of the concept and structure of multicultural competence, the impact of its individual components on the professional and personal development of teachers of humanities in higher education in the Republic of Poland.

It is considered that among the ways to improve the system of professional training is the development of multicultural competence of future specialists in the humanities, adequate to European standards is possible provided the active implementation of progressive ideas of foreign experience in training relevant specialists in the practice of domestic higher education. The development of multicultural education of future teachers of philology is due to the need to awaken national awareness, the revival of national cultures and the need to preserve the identity of each of them.

It was found that the development of multicultural competence in the direction of spreading culture, erudition, individuality of the specialist, his preparation for participation in the implementation of the challenges of society is especially relevant. In Polish pedagogical science has key competencies of socio-pedagogical component in the form of the ability to self-esteem, the ability to resolve conflicts, cooperate effectively with other people, navigate and conduct multicultural dialogue in modern real and virtual social environments and more.

It was found out on the basis of logical-system analysis of the content of a significant number of philosophical, sociological, psychological, pedagogical and socio-pedagogical sources that the competence approach is a methodological basis for determining the content and specifics of professional competence of specialists in various fields, including teachers of philology.

It is determined that such concepts as cultural tolerance, multicultural worldview, moral responsibility should be one of the main qualities of a modern teacher of humanities, as well as the overarching goal of educating students as European citizens of the XXI century.

Key words: multicultural competence, multicultural literacy, multicultural worldview, cultural tolerance, professional tolerance.

Динамічність соціальних процесів у світі спрямовані на гуманізацію сучасного суспільства. Сьогодні очевидно, що соціальна політика держави, її практична та соціальна складові повинні будуватися на однозначному пріоритеті загальнолюдських цінностей, прав і свобод, соціальній відповідальності. Однією з найважливіших загальноцивілізаційних тенденцій, які впливають на всі сфери життєдіяльності людини і суспільства у XXI ст., є тенденція до глобалізації, котра характеризується зближенням націй, народів, держав, кроками до створення спільного економічного поля, інформаційного простору, дедалі тіснішим зближенням характеру суспільних відносин у різних країнах світу [5, с. 3].

У контексті цих процесів особливого значення набуває проблема взаєморозуміння і взаємодії між представниками різних культур. Це обумовлено тим, що ефективна взаємодія етнічних культур у світі з необхідністю передбачає формування такої якості у їх представників, як здатність і готовність до міжкультурного діалогу. Саме тому на перший план у сучасній соціокультурній ситуації виходять проблеми формування міжкультурної компетентності, що визначають всі аспекти міжкультурної взаємодії. Саме полікультурна компетентність особистості визначає її продуктивну життєдіяльність, здатність орієнтуватися в різних сферах соціального та професійного життя, гармонізує внутрішній світ і відносини з полікультурним суспільством.

Полікультурна освіта у Республіці Польща, як і в Україні, виникла через багатоетнічний склад населення та проблеми соціальної взаємопов'язаності, які вирішувались соціально-культурними та соціально-економічними чинниками.

Сьогодні ми продовжуємо розвивати міждержавні дружні стосунки через міжкультурний діалог, актуальним є розвиток і впровадження державних стандартів полікультурної освіти. Також відкрито питання пошуку ефективних методів відбору абітурієнтів на педагогічні спеціальності, оновлення змісту полікультурної педагогічної підготовки у країнах тощо.

Процес формування полікультурної компетентності особистості є найважливішою умовою стабільності для будь-якого регіону, особливо для таких поліконфесійних і багатонаціональних, якими є Україна і Республіка Польща. Саме полікультурна компетентність особистості визначає її продуктивну життєдіяльність, здатність орієнтуватися в різних сферах соціального та професійного життя, гармонізує внутрішній світ і відносини з полікультурним суспільством.

Вважаємо, що удосконалення системи професійної підготовки в Україні, розвиток полікультурної компетентності майбутніх фахівців гуманітарної сфери адекватно до європейських стандартів можливий за умови активної реалізації прогресивних ідей зарубіжного досвіду підготовки відповідних фахівців у практику роботи закладів вищої освіти. Розвиток полікультурної освіти майбутніх учителів-філологів обумовлений необхідністю пробудження національної обізнаності, відродження національних культур і необхідністю збереження ідентичності кожного з них. Такі поняття, як культурна толерантність, полікультурний світогляд, моральна відповідальність мали би бути одними із основних якостей сучасного викладача гуманітарних дисциплін, а також наскрізною метою виховання учнів як європейських громадян ХХІ ст.

Метою статті є дослідження особливостей розвитку полікультурної компетентності вчителя-гуманітарія у вищій школі Республіки Польща як одного із чинників професійного та особистісного зростання.

Методологічну та теоретичну основу дослідження склали:

- *концепції розвитку професійної компетенції* (З. Гасанов, Л. Голік, Я. Гулецька, Е. Губанихіна, О. Джуринський, Г. Дмитрієв, Т. Жукова, М. Князева, М. Красовицький, Г. Левченко, І. Лощенкова, О. Матвієнко, Т. Наумова тощо);

- *складові обґрунтування діалогу як шляху розвитку особистості в багатокультурному суспільстві* запропонували В. Андрущенко, В. Аношкіна, Г. Балла, М. Бахтін, В. Біблер, Л. Бурман, Б. Гершунського, Л. Гончаренко, І. Зязюна, В. Калінін, Ю. Лотман, К. Лях, З. Малькової, В. Морозов, Р. Позінкевича, В. Присакар, тощо);

- *специфіка розвитку компетентності вчителя-гуманітарія Польщі* (П. Аксельрод, Дж. Бенкс, Дж. Бадетс, Дж. Беррі, Р. Біббі, Д. Камінз, Д. Езлінг, Р. Гош, Р. Гольц, Р. Гарсія, Р. Горські, С. Грант, Л. Ліпман, М. Лупул, К. МакЛеод, С. Морріс, С. Нієто, Р. Самуда, В. Татор, тощо).

Психолого-педагогічним підґрунтям наукового дослідження є вихідні положення гуманістичної психології особистості (А. Маслоу [6], В. Франкл [12] та ін.), представники якої визнають своїм предметом особистість як унікальну цілісну систему, яка становить не щось задане, а відкриту можливість самоактуалізації та можливості для успіху кожної людини при забезпеченні для неї умов, що дозволяють їй самій обирати свій шлях і досягати мети.

Термін, що набув поширення в літературі з педагогіки та лінгводидактики з 60-х років минулого століття для позначення здатності особистості до виконання будь-якої діяльності на основі життєвого досвіду і набутих знань, умінь, навичок.

На відміну від компетенції, яку прийнято розглядати у вигляді знань, умінь, навичок, набутих у ході навчання, і утворюють змістовну сторону такого навчання, означає властивості, якості особистості, що визначають її здатність до виконання діяльності на основі набутих знань і сформованих навичок і умінь. Розмежування понять компетенція і компетентність базується на позиції Н. Хомського, який у книзі «Аспекти теорії синтаксису» (1972) стверджував, що існує фундаментальна відмінність між компетенцією (знанням своєї мови мовцем або тим, хто чує) і вживанням (performance) - реальним використанням мови. Саме вживання, на думку Н. Хомського, є прояв компетенції в різних видах діяльності, воно пов'язане з мисленням і досвідом людини. Таке вживання придбаного досвіду у вигляді знань, навичок, умінь згодом стали називати компетентністю. У сучасній літературі термін компетентність широко використовується в таких словосполученнях, як загальноосвітня, професійна, комунікативна компетентність (Щукін, 2008).

Оновлення змісту вищої освіти, зокрема професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах ЗВО, є основою формування генерації нових компетентних професіоналів у гуманітарній сфері освіти. Закони України («Про вищу освіту», «Про освіту») декларують вимоги до професійної підготовки сучасного фахівця та його компетентності. У Державному загальнообов'язковому стандарті освіти України поняття «компетентність» трактується як опис набутої у процесі навчання інтегрованої здатності студента, що складається зі знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці.

Нові стандарти вищої освіти базуються на компетентнісному підході та поділяють філософію визначення вимог до фахівця, закладених в основу Болонського процесу та в міжнародному Проєкті Європейської Комісії «Гармонізація освітніх структур в Європі» (Tuning Educational Structures in Europe, TUNING). Встановлено, що документом по-новому окреслюється компетентність (динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти).

В одному із європейських документів, що стосуються компетентності / компетенції, - OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) - визначено дев'ять основних умінь, які визначають компетентність особистості майбутнього фахівця: уміння працювати в групі; уміння використовувати сучасні інформаційні технології та комунікувати; уміння вирішувати проблеми; уміння вислухати іншого і взяти до уваги його точку зору; уміння користуватися змінними джерелами інформації; уміння порозумітися кількома мовами; поєднання й орієнтація в різних обсягах інформації; уміння розрадити себе у складні моменти невпевненості; уміння організувати й оцінити власну діяльність [13].

Досліджено, що відмінності у розвитку компетентності спеціалістів гуманітарної сфери у європейських країнах обумовлені наявністю релігійного аспекту, сталої системи фахової підготовки, історичним розвитком держави та її суспільно-політичним устроєм [16]. У європейських системах професійної освіти та підготовки (VET) застосовується поняття «навчання на основі компетенцій» [8]. Результати освіти, відображені мовою компетенцій, як вважають західні експерти,

- це шлях до розширення академічного та професійного визнання і мобільності, до покращення сумісності дипломів і кваліфікацій [8].

У сучасній літературі вживають два терміни, що позначають англійське слово «competence» - компетенція і компетентність. В англійській мові це один термін, а в російській - два. Аналіз філософської, психологічної, педагогічної літератури показав, що в даний час існує два підходи до розкриття змісту понять «компетенція» і «компетентність». По-перше, «компетенція» - це наперед задана вимога до освітньої підготовки випускника, те, що він повинен опанувати по завершенні освіти на певному рівні; по-друге, «компетентність» - це інтегративна якість особистості, що виявляється в загальній здатності та її готовності до діяльності, заснована на знаннях і досвіді, набутих у процесі навчання і соціалізації та орієнтованих на самостійну і успішну участь у діяльності. Суть компетентності загалом передбачає, у свою чергу, поєднання шести різних типів компетентностей, її суть у європейських країнах відображено на схемі 1. Як бачимо зі схеми, кожна із визначених у європейській педагогічній науці ключових компетенцій має соціальну складову зі спрямуванням на інтерактивно-комунікативну та толерантну взаємодію.

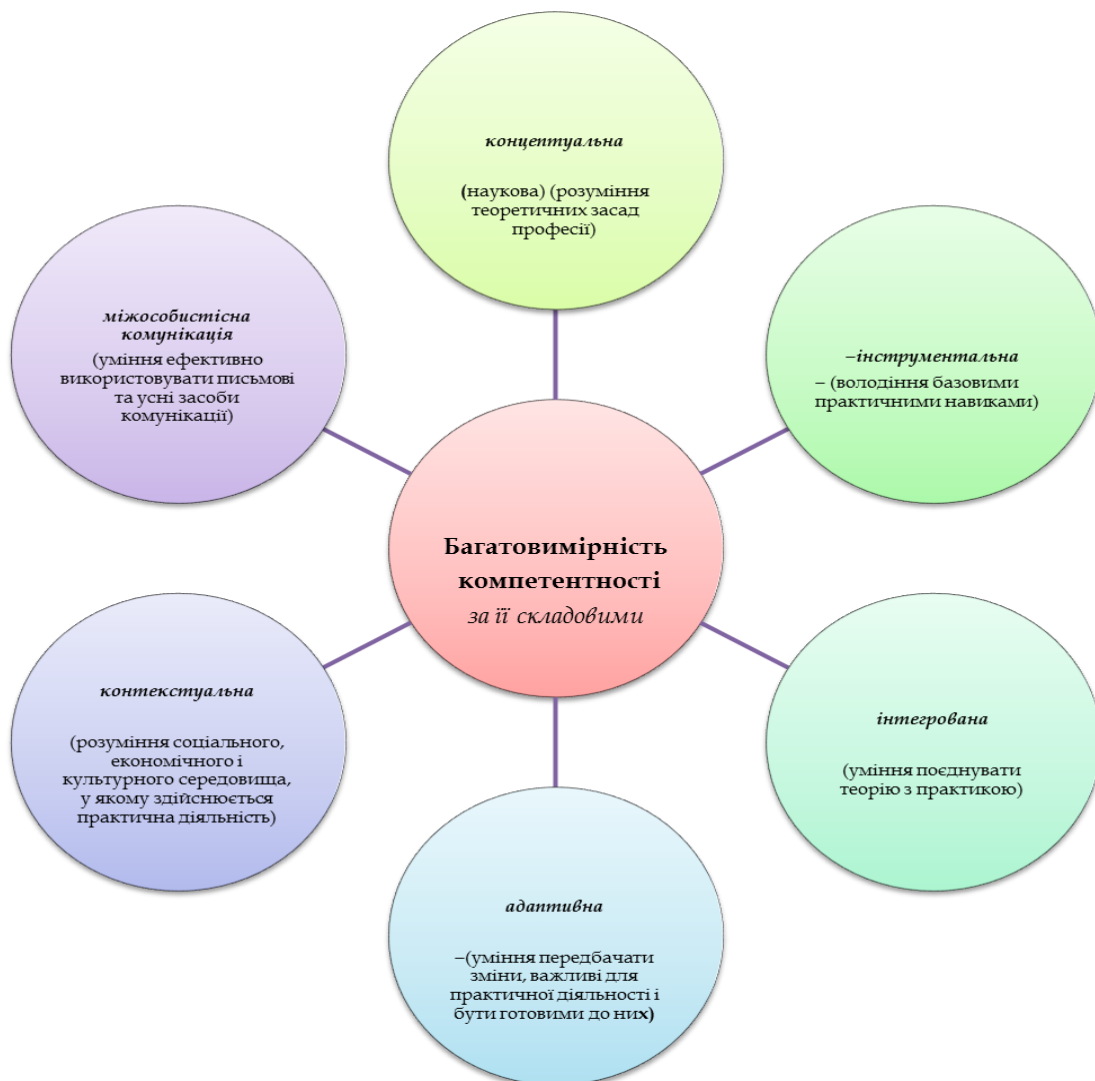


Схема 1. Багатовимірність суті компетентності фахівця у європейських країнах [складено за джерелом 13]

На думку експертів Ради Європи, компетенції включають комплекс знань, умінь, ставлень і передбачають здатність особистості сприймати й відповідати на індивідуальні та соціальні потреби. Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) запропонувала розглядати класифікацію ключових компетентностей як стратегічну умову для упровадження освіти впродовж життя. Ідентифікація та опис ключових/базових компетентностей – одне з важливих завдань сьогодення. Основними ознаками ключових компетентностей вважають надпредметність, поліфункціональність, міждисциплінарність, багатовимірність.

У Національному освітньо-науковому глосарії (2018) відзначено, що «компетентність – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, інших особистісних якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, проводити професійну та/або подальшу навчальну діяльність. Компетентності лежать в основі кваліфікації випускника» (Закон України «Про освіту», 2017) [7, с. 43]. За визначенням в інтернет-джерелах, компетентність – це інтегративна якість особистості фахівця, що об'єднує наявні у нього професійні знання, навички та вміння, професійно значущі якості особистості та психофізіологічні можливості самостійного використання всього цього на практиці [4].

Відповідно до нового Закону (2018) у польській системі кар'єрне зростання майбутнього фахівця залежить від виконання низки умов та успішної реалізації проекту індивідуального професійного розвитку [21]. Досліджено, що у країнах ЄС здійснюється ретельний критичний аудит навчальних програм і практик вищої школи, визначаються шляхи та напрямки трансформації освітнього процесу відповідно до запитів суспільства і ринку праці, посилюються науковий і практичний компоненти високоспеціалізованого знання з опорою на майбутню професійну діяльність. Упроваджується нова освітня стратегія, яка передбачає модернізацію змісту, методів і форм освітнього процесу з урахуванням таких чинників, як відкритість, самоорганізація, саморозвиток, креативність мислення, самоврядування тощо.

Методологія компетентнісного підходу до професійної підготовки фахівців, насамперед в освітній сфері, наявна у науковому доробку польського вченого Р. Квашніци. Науковець стверджує, що найважливішими складовими професійної компетентності фахівця освітньої сфери є: практично-моральні компетенції (інтерпретаційні, моральні, комунікаційні); технічні компетенції (постуляційні/нормативні, методичні, реалізаційні) [1, с. 78].

Необхідно виокремити особливості, які має новітня система вдосконалення кваліфікації вчителя у Республіці Польща, на яку суттєво вплинули зміни соціально-політичної системи країни. Для професійного вдосконалення педагогів було введено лідера внутрішньошкільного вдосконалення кваліфікації педагогів, до обов'язків якого віднесено координацію вдосконалення професійної майстерності, дослідження потреб, пов'язаних із професійним розвитком, організацію деяких форм удосконалення відповідно до пріоритетів закладу освіти. Особливо актуальними є розвиток полікультурної компетентності у напрямі поширення культури, ерудованості, індивідуальності педагога, його підготовки до участі в реалізації викликів сучасного суспільства.

У «Словнику польської мови» компетентність окреслюється як «справність, змістова підготовленість, знання у певній галузі, вміння розв'язувати проблеми, пов'язані з конкретною професією». Натомість польські наукові джерела

компетенцію інтерпретують як «поєднання трьох атрибутів – знань, умінь і поведінки. Вони характеризують кожну особу як справну, успішну, відповідну до якісних очікувань, до реалізації поставлених завдань» [17]. При цьому у польській педагогіці, як і педагогічній науці інших європейських країн, нечасто наголошується на розбіжностях між двома поняттями: «зрідка вживається слово компетентність, оскільки те саме значення має компетенція» [4].

Зауважимо, що польські вчені поняття компетенції розглядають у двох значеннях – як тотожне кваліфікації та як обсяг відповідальності в діяльності. Вони характеризують кожну особу як справну, успішну, відповідну до якісних очікувань, до реалізації поставлених завдань» [17]. Так М. Матуш зазначає, що «компетенція фахівця виявляється у поєднанні певної кількості вмінь, опанованих настільки повно і свідомо, щоб досягнути можливість вільного, мудрого, рефлексивного й відповідального виконання певних завдань» [18]. Щодо відмінностей між поняттями компетентність та компетенції, польські вчені зазвичай поняття компетенції вживають у двох значеннях – як тотожне кваліфікації та як обсяг відповідальності в діяльності [20]. Головною підставою для поділу понять «компетенція» і «компетентність» слід вважати суб'єктивний і об'єктивний чинники, які становлять нерозривну єдність у діяльності індивіда. Об'єктивний чинник визначає компетенцію індивіда як встановлення сфери його діяльності, можливостей, прав і обов'язків, закріплених у законах, указах, положеннях та інструкціях. Суб'єктивний чинник служить підставою для компетентності індивіда, оскільки визначає його здатності для здійснення відповідної діяльності.

Щодо компетентності педагогічних працівників, то варто зауважити, що в науковій літературі найчастіше її зміст представляють у вигляді поєднання змістової, дидактично-методичної, виховної компетенції [20]. У рамках предметного поля дослідження необхідно взяти до уваги матеріали дослідження В. Стрийковського, який пропонує вважати компетентним такого фахівця, який оволодів певним обсягом знань, здатністю передавати ці знання, вмінням керувати класом здобувачів освіти, оцінювати навчальні досягнення учнів і постійно саморозвиватися у своїй професії. У структурі професійної компетентності фахівця освітньої сфери вчений виокремлює такі компетенції: мериторичні (змістові), психолого-педагогічні, діагностичні, проєктувальні, дидактично-методичні, комунікаційні, медіальні, контрольно-оцінні, компетенції оцінювання шкільних програм і підручників, самоосвітні [19]. При цьому науковець значну увагу приділяє психолого-педагогічній компетентності педагогічного працівника, що є суттєвим для аналізу полікультурної компетентності. Особливо актуальними є розвиток полікультурної компетентності у напрямі поширення культури, ерудованості, індивідуальності фахівця, його підготовки до участі в реалізації викликів суспільства [1, с. 77]. Як бачимо, кожна із визначених у польській педагогічній науці ключових компетенцій має соціально-педагогічну складову у вигляді здатності до самооцінки, вміння вирішувати конфлікти, ефективно співпрацювати з іншими людьми, орієнтуватися й вести полікультурний діалог у сучасному реальному й віртуальному соціальному середовищах тощо.

На засадах логіко-системного аналізу змісту значної кількості філософських, соціологічних, психологічних, педагогічних і соціально-педагогічних джерел встановлено, що компетентнісний підхід є методологічною

основою для визначення змісту та специфіки поняття професійної компетентності фахівців різних напрямів, зокрема й учителів-філологів. Розглянуто тлумачення цього поняття не лише у словниково-довідниковій, науково-педагогічній, філософській літературі, а у вітчизняних та європейських документах про освіту. Як бачимо із логіко-системного аналізу наукових джерел, що у ключових позиціях учених щодо зазначеної дефініції спостерігається споріднений підхід. Разом із тим, зауважимо, що полікультурна компетентність становить собою не простий набір знань і вмінь, а складно організовану, ієрархічну структуру, що утворює абсолютно нову якість, що виявляється у взаємодії особистості зі своїм соціокультурним оточенням. Її можна розглядати як комплексну систему конкретних компетентностей, яка забезпечує людині ефективне задоволення його потреб.

Проаналізувавши існуючі сучасні підходи психолого-педагогічних учених для інтерпретації концепції «багатокультурної компетентності» можна виокремити таке визначення: багатокультурна компетентність – це інтегративна характеристика рівня професіоналізму майбутнього фахівця, яка є невід'ємною значимою рисою рівня культурної освіти й усвідомлення власної багатокультурної ідентичності, що проявляється у здатності конструктивно взаємодіяти з представниками інших культурних груп [2, с. 253]. Особливо актуальними є розвиток полікультурної компетентності у напрямі поширення культури, ерудованості, індивідуальності педагога, його підготовки до участі в реалізації викликів суспільства.

На нашу думку, суть багатокультурної компетентності полягає в тому, що людина з такою компетентністю є активним носієм досвіду у сфері міжособистісних взаємодій з представниками різних культур. Це полікомпонентна індивідуальна особиста навичка, яка є результатом багатокультурної освіти і ґрунтується на теоретичних знаннях і істинній представленості розмаїття світу, особливо його етнопоходження. Ця риса, як правило, реалізується за допомогою навичок і поведінки, які гарантують взаємодію з представниками певних народів на основі позитивного ставлення до них, а також через прагнення до міжкультурної взаємодії. Варто зазначити, що це сприяє ефективній міжетнічній співпраці в сучасному суспільстві.

Багатокультурна освіта передбачає пізнавальний рівень, засвоєння закономірностей і цінностей вітчизняної та глобальної культури, національного та історико-соціального досвіду різних країн і людей, мотиваційне формування соціальних і основоположних тенденцій студентів як основної фундаментальної сили у спілкуванні та міжкультурному обміні, а також розвиток толерантності та співчуття до інших країн, націй і соціальних груп. На рівні активності та поведінки зберігаючи передову соціальну взаємодію з представниками різних культур, забезпечуючи при цьому власну культурну ідентичність [9, с. 94]. На нашу думку, суть багатокультурної компетентності полягає в тому, що особистість вчителя-філолога є активним носієм досвіду у сфері міжособистісних взаємодій з представниками різних культур. Це складне, багатокомпонентне особисте формування, що є результатом освіти і ґрунтується на теоретичних знаннях, істинній презентації етнічного та культурного розмаїття світу, реалізується за допомогою здібностей, навичок, поведінки та поведінкових моделей, яке забезпечує взаємодію з представниками різних народів і

національностей на основі позитивного (толерантного) ставлення до них, а також у процесі набуття умінь.

Блок професійного зростання вчителів-філологів визначає організаційно-методичні засади та методи розвитку професійної компетентності, що ґрунтуються на реалізації компенсаторної, інноваційної та розвивальної функцій системи вищої освіти Республіки Польща. Ми розглядаємо зміст базового поняття «полікультурна компетентність» у процесі підготовки майбутнього фахівця у вищій школі Республіки Польща як комплексне індивідуально-особистісне новоутворення, що охоплює досконалі теоретичні та практичні знання, включає систему полікультурних знань, умінь, навичок, інтересів, потреб, мотивів, цінностей, полікультурних якостей, досвіду, соціальних норм і правил поведінки, необхідних для повсякденного життя і діяльності в полікультурному суспільстві, що реалізуються у здатності вирішувати завдання професійної діяльності в ході позитивної взаємодії з представниками різних культур.

Структурними компонентами полікультурної компетентності учителя гуманітарних дисциплін виступають: по-перше, когнітивний, по-друге, мотиваційно-ціннісний, по-третє, діяльнісний та особистісно-зорієнтований. Когнітивний компонент передбачає сформованість системи полікультурних знань, які виступають орієнтовною основою діяльності особистості в полікультурному суспільстві. Мотиваційно-ціннісний компонент являє собою сформовану систему мотиваційно-ціннісних утворень: мотивів, цінностей, інтересів, потреб, полікультурних якостей, що регулюють повсякденне життя і діяльність особистості у полікультурному суспільстві. Діяльнісний компонент забезпечує сформованість полікультурних умінь і навичок, дотримання соціальних норм і правил поведінки у полікультурному суспільстві, досвіду позитивної взаємодії з представниками різних культур. Мету формування такої компетентності вбачаємо у підготовці національно свідомого вчителя-гуманітарія, який прагне успішної самореалізації та якісної професійної діяльності, соціально-грамотного та компетентного спеціаліста освітньої галузі.

Найбільш важливим є той аспект полікультурної компетентності, який передбачає здатність її суб'єкта ефективно реагувати на мінливі умови навколишнього середовища і змінювати її відповідно до своїх потреб. Ця властивість дає основу для аксіологічного розуміння компетентності, згідно з яким основним критерієм компетентності є громадська та особиста цінність виконуваної діяльності. Таке розуміння компетентності висуває на перше місце не інформативність суб'єкта, а його вміння вирішувати проблеми, що виникають в найрізноманітніших видах життєдіяльності [11, с. 253]. Звідси, на наш погляд, необхідним елементом полікультурної компетентності є не тільки когнітивна та поведінкова складові, а й ціннісна, яка включає в себе систему цінностей і соціальних установок особистості та виступає як мотиваційний чинник соціальної поведінки особистості. Вслід за А. Садохіним вважаємо, що саме ці три елементи виступають як регулятори полікультурної компетентної поведінки майбутнього фахівця-філолога.

На основі аналізу, методів індукції, дедукції та конкретизації автентичних першоджерел з'ясовано, що специфіку міжкультурної компетентності становить низка ознак, до яких відносяться: відкритість до пізнання чужої культури і сприйняття психологічних, соціальних та інших міжкультурних відмінностей; психологічне налаштування на кооперацію з представниками іншої культури;

вміння розмежовувати колективне й індивідуальне в комунікативній поведінці представників інших культур; здатність долати соціальні, етнічні та культурні стереотипи; володіння набором комунікативних засобів і правильний їх вибір залежно від ситуації спілкування; дотримання етикетних норм у процесі комунікації.

Критерієм прояву полікультурної компетентності індивіда виступають також мотиви його діяльності, які становлять собою внутрішні спонукання до діяльності заради задоволення актуальних потреб. Серед усіх мотивів, які визначають поведінку людини, можна виділити стійкі та ситуаційні. До перших відносяться риси характеру, звички, досвід, до других - різного роду випадкові обставини. Іншим критерієм компетентності індивіда виступає його ерудиція, яка представляє собою великий обсяг інформації індивіда з широкого кола загальнокультурних питань. Відсутність таких знань, непоінформованість у чужих проблемах і чужому досвіді є загрозою того тим, що ситуації та проблеми взаємодії з навколишнім світом можуть виявитися для індивіда нерозв'язними або спричинити великі затрати часу і коштів.

Основною метою формування полікультурної компетентності є впровадження теорій індивідуальності і самопізнання із завданнями дослідження процесів формування зрілості соціальних компетентностей та індивідуального вибору сфери діяльності суб'єктом індивідуальної освітньої траєкторії. Дослідження індивідуалізації освітнього процесу відбувалося з різних методологічних позицій (Е. Вебер, Д. Д'юї, Г. Олпорт, А. Маслоу, С. Рабунський, К. Роджерс, І. Унг та ін.).

Індивідуалізоване навчання – це не те, що застосовується по відношенню до студента, а від нього ініціюється. В. Брей та К. Мс. Класкей (В. Bray і К. McClaskey) у праці «Зробіть навчання персональним» (Make Learning Personal) демонструють нові ролі викладача і студента [6; 10]. Основні концепти персонального підходу до особистості студента полягають у суб'єкт-суб'єктних стосунках формування полікультурної компетентності у системі індивідуалізованого практичного навчання [14, с. 12–20]. Такий підхід реалізується як науково обґрунтована стратегія, орієнтована на вироблення єдності соціально-морального, загальнокультурного і професійного розвитку особистості та проявляється у фундаментизації соціальної освіти у зв'язку з її практичною спрямованістю, варіативністю, динамічністю змісту, форм і методів підготовки фахівців гуманітарної сфери, вчителя-гуманітарія зокрема. Це сприяє становленню особистості майбутнього фахівця-гуманітарія, котрий у процесі практичної підготовки має відчуття власної гідності та неповторності, цінності як людини.

У процесі міжкультурної взаємодії індивіди прагнуть до взаєморозуміння і злагоди шляхом досягнення компромісу між власними культурними цінностями з аналогічними цінностями індивіда. Стиль навчальної діяльності, темп руху студента за таких умов спрямований до професії та саморозуміння, міжкультурного толерантного світосприйняття. Вирішальною обставиною тут виступає визнання взаємодіючими сторонами один одного як рівноправних учасників спілкування, відносини між якими повинні будуватися на принципах довіри, поваги, доброзичливості, рівності і свободи вибору. При цьому реалізація ними своїх інтересів і цілей передбачає також невтручання у справи один одного і збереження самостійності. Такий тип взаємодії визначається в науці терміном «толерантність».

Основою толерантності становить взаємне визнання один одного суб'єктами взаємодії, рівноправними учасниками процесу, що передбачає усвідомлення взаємної корисності, яка передбачає взаємну зацікавленість, взаємну повагу і врахування інтересів, здатність жертвувати частиною власних інтересів заради загального блага. В такому випадку толерантність проявляється як позитивна міжкультурна компетентність, у структурі якої позитивний образ власної культури співіснує з позитивним ціннісним ставленням до інших культур.

Толерантність представляється як чинник нормального функціонування громадянського суспільства. У сучасному світі виховання терпимості у своїх громадян стало однією з головних цілей освітньої політики ліберально-демократичних спільнот. У 1995 році ЮНЕСКО прийняла Декларацію принципів терпимості, в якій говориться зокрема про те, що у школах і університетах, вдома і на роботі необхідно зміцнювати дух толерантності та формувати відносини відкритості, уваги один до одного і солідарності. У Декларації терпимість визначається як повага, прийняття і правильне розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, форм самовираження і способів проявів людської індивідуальності. Можливість правильно інтерпретувати і розуміти суть культури та полікультурності маємо, якщо вчитель інтегрує характеристики, відображені на схемі



Схема 2. Інтеграція характеристик полікультурності вчителя-філолога у Польщі

Системний аналіз літератури, спілкування у середовищі польських освітян дозволяє зауважити, що викладачі вищих шкіл із підготовки фахівців гуманітарної галузі не повинні зосереджуватися лише на трансформації теоретичних знань. Головними завданнями практичного компонента підготовки вчителя-гуманітарія є формування вмінь налагодження міжособистісної взаємодії з клієнтами, організації праці з малими групами та окремими особами, які потребують соціальної допомоги.

Отже, найбільш глибоке і ґрунтовне дослідження проблеми міжкультурної взаємодії наразі час можливо за допомогою компетентнісного підходу, суть якого полягає в дослідницькій орієнтації при вивченні будь-якого явища на розкриття процесу формування у суб'єкта діяльності знань, навичок і умінь, необхідних для успішної реалізації цього виду діяльності або побудови його ефективної взаємодії з іншими суб'єктами.

Міжкультурна взаємодія, у свою чергу, підтримує ефективну міжетнічну взаємодію в сучасному багатокультурному середовищі. Пізнання іншомовної культури передбачає оволодіння майбутнім учителем-філологом кроскультурною грамотністю, починаючи з ознайомлення з історією, мовою, традиціями продовжуючи досліджувати її шляхом широкого інтелектуального аналізу та закінчуючи сприйняттям культури очима його носія. Розуміємо, що перет різних культур, який виявляється у спільних традиціях, є наслідком взаємозбагачення і взаємопроникнення культурних цінностей різних народів у процесі їх соціокультурної взаємодії.

Вивчення культурно-історичних традицій сприяє цілеспрямованому інтелектуальному, моральному, емоційному розвитку учнів у контексті національної культури, формуванню у студентів розуміння різноманіття та взаємовпливу культур, засвоєнню цінностей, поглядів і норм поведінки, властивих ідеям толерантності, перш за все, виховання поваги прав людини, толерантності та солідарності, відмови від насильства.

Аналіз поведінки і діяльності студентів експериментальної групи підтвердив припущення про те, що ефективно формування полікультурної компетентності у майбутніх педагогів-філологів можливе при обліку закономірностей розвитку ціннісно-орієнтаційної, мотиваційної та діяльнісно-поведінкової сфер особистості, етапної організації процесу засвоєння соціального та професійного досвіду полікультурної взаємодії, а також, спираючись на основні положення теорії полікультурної освіти, рольової теорії особистості та компетентнісного підходу до професійної підготовки. Результати дослідно-експериментальної роботи свідчать про ефективність розробленої моделі та дієвості особистісно-зорієнтованого підходу до формування полікультурної компетентності у майбутніх учителів-філологів у процесі здобуття освіти та навчання упродовж життя.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні процесу розвитку полікультурної компетентності у майбутніх учителів-філологів засобами музейної педагогіки та використання інтегрованих засобів мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамович Т. В. Розвиток професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Рівне, 2018. 310 с.

2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Вид. 2. Рівне, 2011. 552 с.
3. Заслуженюк В. С. Формування в школярів культури міжнаціонального спілкування. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 66–74.
4. Компетентність. [Назва з екрану] URL: <http://diplom-dissertacia.ru/degree/dictionary-p.htm>
5. Кремень В. Модернізація системи вищої освіти: соціальна цінність і вартість для України : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2007. 257 с.
6. Маслоу А. По направлению к психологии бытия. Москва : Эксмо Пресс, 2002. 272 с.
7. Національний освітньо-науковий глосарій. Київ: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 272 с.
8. Методичні рекомендації для розроблення профілів ступеневих програм, включаючи програмні компетентності та програмні результати навчання / пер. з англ. Національного експерта з реформування вищої освіти Програми Еразмус+, д-ра техн. наук, проф. Ю. М. Рашкевича. Київ: ТОВ «Поліграф плюс», 2016. 80 с.
9. Родигіна І. Розвиток компетентності педагогів. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2009. № 6. С. 90–94.
10. Роджерс К. Взгляды на психологию становления человека /Перевод с англ. / Общая редакция Е. И. Исениной. Москва : Прогресс, 1994. 480 с.
11. Садохин А. П. Компетентностный подход в диалоге культур: сущность и базовые показатели. *Межкультурный и межрелигиозный диалог в целях устойчивого развития*. Материалы международной конференции. Москва: Изд-во РАГС, 2008. С. 251–255.
12. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 356 с.
13. Чорнобай В. Г. Професійна компетентність та її складові. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. Серія: педагогіка, психологія, філософія. 2014. Ч. 1. URL: <http://journals.nubip.edu.ua/index.php/Pedagogica/article/view/3384>
14. Швець Т. Е. Тьюторські практики індивідуалізації: досвід українських та польських шкіл. *Історико-педагогічні студії: науковий часопис* / гол. ред. Н. М. Дем'яненко. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 11-12. С. 12–20.
15. Bańko M. Kompetencja czy kompetentność. URL: <https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/kompetencja-czy-kompetetnosc;16174.html>
16. Kompetencja. URL: <https://pl.wikipedia.org/wiki/Kompetencja>
17. Kompetentność // SłownikSJP. URL: <https://sjp.pl/kompetentno%C5%9B%C4%87>
18. Mateusz M. Kompetencje informacyjne uczniów. URL.: <https://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-pl.pdf>
19. Strykowski W. Kompetencje współczesnego nauczyciela. *Neodidagmata*, 27–28. Poznań, 2005. S. 15–29.
20. Turoś L. *Andragogika ogólna*. Wydanie drugie rozszerzone. Warszawa: Wydawnictwo Akademiczne «Żak», 1999. 470 s.

21. Ustawa z dnia 3 lipca 2018 r. (Kancelaria Sejmu s. 1/104 04.09.2018 Dz.U. 2018 poz. 1669 USTAWA z dnia 3 lipca 2018 r.) URL: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001668/O/D20181668.pdf>

REFERENCES

1. Abramovych T. V. (2018). Rozvytok profesiinoi kompetentnosti sotsialnoho pedahoha v systemi pisladyplomnoi osvity [The development of professional competence of the social teacher of the system of postdegree education]. Candidate's thesis. Rivne [in Ukrainian].
2. Honcharenko S. (2011). Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk. 2 vyd. [Ukrainian pedagogical dictionary. The 2nd edition]. Rivne. [in Ukrainian].
3. Zasluzheniuk V. S. (2009). Formuvannia v shkoliariv kultury mizhnatsionalnoho spilkuwannia [The formation at school students of culture of international communication]. Pedahohika i psihohiia, 2, 66-74 [in Ukrainian].
4. Kompetentnist. [The competence]. Retrieved from: <http://diplom-dissertacia.ru/degree/dictionary-p.htm> [in Ukrainian].
5. Kremen V. (2007). Modernizatsiia systemy vyshchoi osvity: sotsialna tsinnist i vartist dla Ukrainy [The modernization of the higher education system: the social value and cost for Ukraine]. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
6. Maslou A. (2002). Po napravleniiu k psihologii byticia [Towards life psychology]. Moskva: Eksmo Press [in Russian].
7. Kremen V. (Ed.) (2018). Natsionalnyi osvitnio-naukowyi hlosarii [National educational and scientific glossary]. Kyiv: TOV "KONVI PRINT" [in Ukrainian]
8. Rashkevych Yu. (Ed.) (2016). Metodychni rekomendatsii dla rozroblennia profiliv ctupenevykh prohran, vkluchaiuchy prohranni kompetentnosti ta prohranni rezultaty navchannia [Methodical recommendations for development of profiles of sedate programs, including program competence and program results of training]. Kyiv: TOV "Polihraf Plus" [in Ukrainian].
9. Rodyhina I. (2009). Rozvytok kompetentnosti pedahohiv [The development of competence of teachers]. Dyrektor shkoly, litseiu, himnazii, 6, 90-94 [in Ukrainian].
10. Rodzhers K. (1994). Vzgliady na psihologiiu stanovleniia cheloveka [The views of psychology of the person]. (Ye. I. Isienina, trans.). Moskva: Progress [in Russian].
11. Sadohin A. P. (2008). Kompetentnostnyi podchod v dialoge kultur: sushchnost i bazovye pokazateli [The competence-based approach in dialogue of cultures: essence and basic indicators]. Mezhkulturnyi i mezhrefigiozny dialog v celiach ustoichivogo razvitii: materialy mezhdunarodnoi konferentsyi. (pp. 251-255). Moskva: Izd-vo RAHS [in Russian].
12. Frankl V. (1990). Chelovek v poiskach smysla [The person in search of the truth]. Moskva: Progress [in Russian].
13. Chornobai V. H. (2014). Profesiina kompetentnist ta yii skladovi [The professional competence and its components]. Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuвання Ukrainy. Retrieved from: <http://journals.nubip.edu.ua/index.php/Pedagogica/article/view/3384>
14. Shvets T. E. (2018). Tiutiurski praktyky indyvidualizatsii: dosvid ukrainskikh ta polskikh szkil [The tiutiursk practice of individualization: experience of the Ukrainian and Polish schools]. Istoryko-pedahohichni studii: naukovyi chasopys, 11-12, 12-20 [in Ukrainian].

15. Banko M. Kompetencja czy kompetentnoshch [Competence or competency]. Retrieved from: <https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/kompetencja-czy-kompetetnosc;16174.html> [in in Polish].
16. Kompetencja [Competence]. Retrieved from: <https://pl.wikipedia.org/wiki/Kompetencja>
17. Kompetentnoshch [Competency]. Svovnik SIP. Retrieved from: <https://sjp.pl/kompetentno%C5%9B%C4%87> [in in Polish].
18. Mateush M. Kompetencie informacyjne uczniuiv [information competence of pupils]. Retrieved from: <https://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-pl.pdf> [in in Polish].
19. Strykowski W. (2005). Kompetencie vspuvchesnego nauchychelia [The competences of the modern teacher]. Neodidagmata, 27-28, 15-29 [in Polish].
20. Turos L. (1999). Andragogika ogulna. Vydanie drugie rozshyrone [General Abdragogy. The 2nd edition expanded]. Varshava: Vydavnytstvo Akademickie "Zhak" [in Polish].
21. Ustava z dnia 3 lipca 2018 r. (kancelaria Seimu s. 1/104 04.09.2018 Dz. U. 2018 poz. 1669 Ustava z dnia 3 lipca 2018 r.) Retrieved from: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001668/O/D20181668.pdf> [in Polish].

vitaliikashubskyi@gmail.com

Рецензент: д. пед. н., проф. Цідило І. М.

ТРАНСФОРМАЦІЇ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ ПОЛЬЩІ

У статті здійснено комплексний аналіз і запропоновано історико-педагогічне розв'язання проблеми розвитку практичної підготовки соціальних працівників у вищій школі Польщі. У роботі досліджуються теоретичні й організаційні засади генезису практичної підготовки спеціалістів соціальної сфери у вищій школі Польщі

Розроблено періодизацію еволюції досліджуваного феномену у визначених хронологічних межах та розкрито основні періоди розвитку практичної підготовки соціальних працівників у вищій школі Польщі (1990–2018): 1) розвиток практичної підготовки соціальних працівників у вищій школі Польщі 1990–2004 – (1990–1995 – актуалізація та професіоналізація), (1995–1999 – уніфікація та спеціалізація), (1999–2004 – диверсифікація й інституціоналізація); 2) інтенсифікація практичної підготовки соціальних працівників у вищій школі Польщі (2004–2018) – (2004–2008 – модернізація та стандартизація), (2008–2018 – інтеграція й інтернаціоналізація). З'ясовано особливості практичної підготовки соціальних працівників у вищій школі Польщі.

На засадах компаративного аналізу особливостей практичної підготовки соціальних працівників у вищій школі Польщі на рівні ліценціату та магістерських студій визначено елементи позитивного польського досвіду щодо практичної підготовки соціальних працівників, які уможливають їх доцільне використання у вітчизняній системі освіти, розроблено рекомендації щодо їх упровадження у вітчизняну систему освіти в умовах єдиного європейського освітнього простору.

До напрямків подальшої роботи віднесено здійснення компаративного аналізу практичної підготовки соціальних працівників в Україні і країнах ЄС, розроблення інструментарію забезпечення практичного самовдосконалення фахівців заявленої спеціальності засобами сучасних інноваційних технологій тощо.

Ключові слова: практична підготовка, практичне навчання, практика, практична соціальна робота, соціальний працівник, практична підготовка соціального працівника у вищій школі Польщі.

Shevchenko Zh. M.

TRANSFORMATIONS PRACTICAL TRAINING OF SOCIAL WORKERS IN HIGH SCHOOL OF POLAND

The dissertation is the first comprehensive study of practical training of social workers in high school of Poland. The analysis of the source base with the use of search-bibliographic, logical-system and interpretive-analytical methods revealed that a considerable amount of work is devoted to covering the issue of practical training of social workers in the educational process of higher education in modern world science, but systematic historical and pedagogical research on the development of the practical training of social workers in high school of Poland at the present stage of development

was not carried out. The theoretical principles of the genesis and development of practical training of social workers in high school of Poland are revealed. It has been established that the legislative provision of training of social workers in Poland is a complex and dynamic process, which is constantly changing in accordance with international standards, regulatory requirements, social changes and needs for this type of service in a European country. However, the adoption of a number of legislative acts, which, in the light of European tendencies, regulated the social policy of the state during the period under investigation, predetermined much earlier the delineation of the professional space for the social worker in Poland and the emergence of a system of vocational training of social workers with the domination of their practical competitiveness on the labor market.

On the basis of a holistic historical and pedagogical analysis it was established that the process of practical training of a social worker in high school of Poland as a social phenomenon includes two conditionally defined, substantiated and interconnected periods with corresponding transformations at the genesis stages: the first period - the development of practical training of social workers of the Polish Higher Education (1990 - 2004): (1990 - 1995); (1995 - 1999); (1999 - 2004); the second period - the intensification of the practical training of social workers of the Polish Higher Education (2004 - 2018): (2004 - 2008); (2008 - 2018).

The practical component of the vocational training of social workers in high school of Poland is synergistically due to the subject-subjective interaction and mobility of the educational institution and the student, with a predictable orientation for future professional cooperation between the social worker and the client. Such an approach is an integral part of the social system of the state, which determines political, social, educational and personal transformations. In order to make changes, improve, review some of its elements and how to interact with them, one can apply only those pedagogical influences that are associated with natural trends in its development.

The progressive ideas of the Polish experience regarding the practical training of social workers are outlined and the possibilities of their creative use in the domestic educational space are carried out. The study does not claim to comprehensively and exhaustively disclose all aspects of the problem. The directions of further work include the implementation of a comparative analysis of the professional training of social workers in Ukraine and the EU, the development of tools for ensuring the professional self-improvement of specialists of the stated specialty by means of innovative foreign technologies, etc.

Key words: practical training, practical courses, practice, practical social work, social worker, practical training of a social worker in Polish Higher Education.

Соціальні виклики в умовах світової інтеграції й посилення взаємодії країн актуалізують питання вивчення досвіду закладів вищої освіти міжнародного освітньо-наукового простору в соціальній сфері України. У вдосконаленні вітчизняної системи практичної підготовки соціальних працівників доцільним вважаємо звернення до досвіду Республіки Польща з метою ґрунтовного історико-педагогічного вивчення і виявлення можливостей упровадження прогресивних ідей у підготовку фахівців соціальної сфери.

На важливості ефективної практичної підготовки соціальних працівників в Україні акцентовано увагу в низці державних нормативно-правових документів (Закони України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» (1993), «Про соціальні послуги» (2003), «Про забезпечення організаційно-

правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» (2005), «Про основи соціального захисту бездомних громадян і безпритульних дітей» (2005), «Про волонтерську діяльність» (2011), «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» (2014), «Про вищу освіту» (2014), «Про запобігання та протидію домашньому насильству» (2017), «Про освіту» (2017)), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.

Актуальні аспекти проблеми практичної підготовки фахівців для соціально-педагогічної діяльності розглядають українські й польські науковці за такими напрямками: *теоретико-методологічна основа педагогічної освіти* (В. Андрущенко, Т. Барчевський, І. Бех, В. Дурановський, Л. Завацька, В. Кремень, В. Оконь, О. Пехота, Ш. Францішек); *теорія і практика підготовки фахівців у галузі соціально-педагогічної діяльності* (В. Беспалько, І. Вільш, Р. Вайнола, М. Гревінський, Т. Дороніна, Н. Квянтковська, С. Коляденко, Г. Ніколаї, В. Поліщук, Л. Пуховська, Н. Сейко, С. Харченко); *соціально-педагогічні аспекти історико-педагогічних досліджень* (О. Адаменко, С. Бадора, Л. Березівська, Ю. Борисова, Л. Голубнича, Д. Травковська, І. Мельничук, І. Мищишин, Ю. Поліщук, Б. Скржишчак, О. Сухомлинська, Я. Хрінкевич); *теоретичні засади соціальної педагогіки* (Р. Врочинський, Т. Жолковська, І. Зверева, А. Капська, Л. Коваль, С. Когут, Г. Лактіонова); *теорія компаративних досліджень* (Ф. Андрушкевич, Н. Гайдук, С. Когут, М. Коморська).

Вітчизняні науковці наголошують на необхідності удосконалення практичної підготовки соціальних працівників в Україні: Т. Абрамович (2018); В. Бенера (2018), Т. Дороніна (2019), О. Карпенко (2008); В. Поліщук (2010); З. Фалинська (2006).

З'ясовано, що загальні проблеми розвитку освіти у Польщі представлено в дисертаціях вітчизняних і польських дослідників *в історико-педагогічному* напрямі: І. Адамек (2001), Ф. Андрушкевич (2012), Й. Гайда (2004), В. Майборода (2011), Г. Ніколаї (2008), Л. Смірнова (2010); частково розкрито проблему сучасної підготовки фахівців у Польщі *в дидактично-методичному* векторі: Я. Бельський (2000); Є. Громов (2010); А. Каплун (2011); А. Мушиньські (2004); Р. Мушкета (2007); Є. Нероба (2004); В. Пасічник (2001); М. Перфільєва (2012); Б. Сітарська (2005), Й. Шемпрух (2001), тоді як окремі аспекти практичної підготовки соціальних працівників у вищій школі Польщі представлено лише в окремих публікаціях: Г. Беднарчука, У. Котни, М. Коморської, Т. Лесіної, О. Литвак, Е. Маринович-Хетки, Л. Цибулько, М. Чеховської-Белуги.

Вивчення вітчизняних науково-педагогічних праць і досліджень, у яких розглядаються системи освіти зарубіжних країн, показало, що проблема практичної підготовки соціального працівника в умовах польського освітнього виміру на тлі сучасних глобалізаційних процесів не набула ознак завершеного й докладного розгляду: не узагальнено теоретичні засади практичної підготовки соціальних працівників; на рівні дисертаційних праць не відображено процес генези практичної підготовки соціального працівника в історико-педагогічній ретроспективі; не є виокремленими релевантні для українського освітнього контексту елементи позитивного досвіду практичної підготовки соціального працівника у вищій школі Польщі. Доцільність дослідження зумовлена потребою розв'язання низки *суперечностей* між:

- необхідністю розвитку вітчизняної системи вищої освіти з урахуванням

прогресивного світового досвіду й недостатністю урахування надбань зарубіжних країн (зокрема, Республіки Польща) у підготовці висококваліфікованих соціальних працівників, спроможних конкурувати на міжнародному ринку праці;

– досягнутим світовим рівнем підготовки до соціальної роботи й недостатньою розробленістю її нормативно-правової та науково-методичної бази в Україні;

– поступовим інтегруванням сучасної вітчизняної вищої освіти до європейських вимог щодо практичного складника соціальної роботи й необхідністю підготовки соціальних працівників для успішного виконання функцій соціальної роботи в Україні.

Результати наукового опрацювання проблеми дослідження дозволяють дійти висновку про відсутність системного й комплексного історико-педагогічного розв'язання питання практичної підготовки соціальних працівників у вищій школі Польщі. Актуальність визначеного питання й необхідність подолання зазначених суперечностей зумовили вибір теми статті: *«Трансформації становлення і розвитку практичної підготовки соціальних працівників у вищій школі Польщі»*.

Хронологічні межі дослідження охоплюють період кінця ХХ – початку ХХІ (1990–2018). Нижня межа наукового пошуку зумовлена початком формування й розбудови польської системи професійної підготовки соціальних працівників у країні: прийняттям першого офіційного документа незалежної Польщі в галузі освіти закону «Про вищу освіту» (1990) (*Ustawa o szkolnictwie wyższym*), закону «Про соціальну допомогу» (1990) (*Ustawa o pomocy społecznej*), що визначив необхідність отримання й надання освітніх послуг із підготовки соціальних працівників і забезпечення бази для практичної підготовки. Верхня межа (2018) позначена прийняттям нового «Закону про вищу освіту» Республіки Польща (*Ustawa z dnia 3 lipca 2018 r.*), який передбачає здійснення фахової підготовки висококваліфікованого спеціаліста із належним практичним складником (вимоги проходження практики – щонайменше 50 %) і прогнозованою освітньою політикою щодо визначення рейтингу ЗВО з урахуванням критерію працевлаштування випускників, що сприятиме ефективній реалізації мети і завдань соціальної політики в країні. Визначення хронологічних меж і періодизація дослідження зумовлені виявленими специфічними особливостями розвитку процесу практичної підготовки соціальних працівників у вищій школі Польщі.

Територіальні межі дослідження окреслено північним (Olsztyn, Warmińsko-mazurskie województwo; Słupsk, Województwo pomorskie), центральним (Warszawa, Województwo mazowieckie; Łódź, Województwo łódzkie) та східним (Lublin, Województwo lubelskie) регіонами Республіки Польща, де функціонують заклади вищої освіти, які здійснюють підготовку соціальних працівників; зокрема – Вармінсько-Мазурський університет в Ольштині (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie), Варшавський університет (Uniwersytet Warszawski), Інститут профілактики і ресоціалізації (Instytut profilaktyki społecznej i resocjalizacji), Лодзинський університет (Uniwersytet Łódzki), (Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II), Поморська Академія в Слупську (Akademia Pomorska w Słupsku), Університет Марії Кюрі-Склодовської (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej).

На основі історико-педагогічного аналізу вітчизняної та зарубіжної науково-педагогічної літератури й узагальнення міркувань її авторів з'ясовано, що процес практичної підготовки соціальних працівників у вищій школі Польщі – це процес поетапних якісних динамічних змін її організації, змісту в теорії й на практиці відповідно до історико-педагогічного процесу становлення. Під сучасною практичною підготовкою соціальних працівників розуміємо процес формування фахівця нового типу, здатного швидко й адекватно реагувати на зміни, що відбуваються в суспільстві, компетентно вирішувати соціальні проблеми в установах і закладах соціальної роботи на усіх рівнях управління.

Ключовими нормативно-правовими документами, які дозволяють простежити динаміку змін у генезі практичної підготовки соціальних працівників у вищій школі, є Закони Польщі: «Про вищу освіту» (1990), (Ustawa o szkolnictwie wyższym); «Про соціальну допомогу» (1990), (Ustawa o pomocy społecznej); «Про соціальну та професійну реабілітацію і зайнятість осіб з обмеженими можливостями» (1997), (Ustawa o rehabilitacji społecznej i zawodowej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych); «Про соціальну зайнятість» (2003) (Ustawa o zatrudnieniu socjalnym); Закон «Про соціальну допомогу» (2004), (Ustawa o pomocy społecznej); «Про суспільно-корисну діяльність та волонтерство» (2004), (Ustawa o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie); «Про сприяння зайнятості та в установах ринку праці» (2004) (Ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy); «Про соціальні кооперативи» (2006) (Ustawa o spółdzielniach socjalnych); «Закон про вищу освіту» (2018) та інші нормативні документи (розпорядження, положення) тощо.

Виявлено, що законодавче забезпечення підготовки соціальних працівників у Польщі є складним і динамічним процесом, який перманентно змінюється відповідно до міжнародних стандартів, нормативних вимог, соціальних змін і потреб на вказаний вид послуг у європейській країні. Особливістю становлення й розвитку системи практичної підготовки соціальних працівників у вищій школі Польщі є те, що ухвалення низки законодавчих актів, які з урахуванням європейських тенденцій регулювали соціальну політику держави впродовж досліджуваного періоду, зумовило значно раніше окреслення в Польщі професійного простору для діяльності соціального працівника і формування відповідної системи практичної підготовки фахівців соціальної роботи.

Розкрито теоретичні засади розвитку практичної підготовки соціальних працівників у вищій школі Польщі в історико-педагогічній ретроспективі. Витоки становлення практичної підготовки соціальних працівників зумовлені гуманістичними ідеями філософів, педагогів і психологів минулого (Ф. А. Дістервег, Дж. Дьюї, І. Кант, Дж. Крейк, Дж. С. Мілль, С. Смайльз, Г. Спенсер, С. Френе, В. Хосмер), які центром освіти вважали людину і розвиток її здібностей; теорії Ж. Піаже, Б. Скіннера, З. Фрейда; ключові ідеї А. Бандера, К. Левіна, Хоуманса; положення науковців (Е. Гофман, М. Залд, Р. Кантер, Р. Мертон, М. Фоллетті) щодо управлінських аспектів соціальної роботи та визнання важливості самостійного рівня її практики.

У науковому дослідженні організаційно-педагогічні передумови (поч.1920 – 1990 рр.) виокремлено на основі розуміння гносеологічного та практичного значення практичної підготовки соціальних працівників на двох етапах (поч. 1920-х – 1945 рр.; 1945 – поч. 1990-х рр.) її розвитку. Розглядаємо їх як попередні умови розвитку практичної підготовки соціальних працівників у закладах вищої

освіти Польщі. Досліджено, що становлення систематичного навчання персоналу для надання соціальної допомоги дітям і молоді відбувалося в різних типах навчальних закладів, що різнилися за змістом і термінами навчання практичної підготовки фахівців соціальної роботи: *короткотривалі курси* підготовки фахівців у Кракові (1916); *дворічні курси* «Опіка над материнством, дітьми та молоддю») та студії соціально-освітньої праці у Варшаві; *однорічні курси* соціальної праці для вихователів у Державній семінарії «Ochroniarek» (Варшава); *дворічні курси* Католицької соціальної школи в Познані (1925); *трирічні соціально-господарські курси* у містечку Чорне Боже (район Вільно); *відкриття першої вищої школи соціальної роботи* за ініціативи О. Радлінської (1925) тощо. Домінуючими акцентами у практичній спрямованості підготовки фахівців соціальної сфери були опіка й підтримка, соціалізація й національно-державні й релігійні цінності.

У контексті історичного складника відображено загальну динаміку зародження цілісної системи практичної підготовки фахівця соціальної сфери у Польщі. Сутність соціальної роботи полягає не стільки у проектуванні й подальшій реалізації індивідуальної філантропії, скільки в турботі про людей, які потребують соціального супроводу, що розглядається як імператив інтелекту. Наприкінці ХІХ – поч. ХХ ст. розвинулися дві оригінальні польські педагогічні школи – соціальної педагогіки Г. Радлінської та спеціальної педагогіки М. Гржегоржевської, представників гуманістичних ідей, які виявлялися в концепціях і програмах опіки над покинутою (занедбаною) дитиною, сиротами та над дітьми з різними формами і ступенями відхилень у розвитку. Сутність соціальної роботи, за Г. Радлінською, полягала у «перетворенні середовища силами навколишнього середовища в ім'я ідеалу».

За результатами ретроспективного аналізу матеріалів джерельної бази дослідження щодо реформаторських змін у теорії і практиці польської вищої освіти та за визначеними автором критеріями (*суспільно-історичним, нормативно-законодавчим, змістовим, дидактичними, науково-теоретичним*), запропоновано періодизацію генези практичної підготовки соціальних працівників у вищій школі Польщі як педагогічного явища кінця ХХ – поч. ХХІ ст. (1990–2018): ***I-ий період*** – розвиток практичної підготовки соціальних працівників у вищій школі Польщі 1990–2004 рр.: 1990–1995 рр.; 1999–2004 рр.; ***II-й період*** – інтенсифікація практичної підготовки соціальних працівників у вищій школі Польщі (2004–2018 рр.): (2004–2008 рр.); (2008–2018 рр.). Встановлено, що практична підготовка соціального працівника у вищій школі Польщі представлена як цілеспрямований процес поступових, закономірних, динамічних змін у її теоретичному визначенні, практичній реалізації, структурних і змістових трансформаціях, з якісними перетвореннями на кожному із визначених періодів.

Встановлено, що у 90-х рр. ХХ ст. у Польщі за кращими зразками підготовки «Соціального педагога», «Соціального політика», «Соціолога», а також на основі закордонного досвіду (США, Німеччини, Англії, Франції тощо) формується модель практичної підготовки соціального працівника. Виявлено особливості цілей підготовки соціальних працівників вищої школи Польщі, які засвідчують, що в рамках гуманізації освіти необхідно посилити практичну спрямованість навчання. Ключовою парадигмою вищої освіти у практичній підготовці соціального працівника європейського типу стає її орієнтація на особистість, її соціальні компетентності; перехід від педагогічної парадигми, сконцентрованої на процес навчання, до навчання вміння навчатись (М. Гревінські, М. Grewiński).

Досліджено, що базисною умовою створення ефективних варіантів практичної підготовки соціальних фахівців є дотримання спеціальних принципів, відзначених польськими педевтологами: відповідності змісту щодо цілей і завдань практичної підготовки; відображення в цьому змісті логіки практичної діяльності майбутнього спеціаліста; суб'єктивно-реалістичного трактування взаємовідносин «соціальний працівник – клієнт» у процесі майбутньої практичної діяльності, фахового формування й практичного самоудосконалення; інтегративності змісту професійно-педагогічної підготовки фахівця (Г. Квятковська, Н. Kwiatkowska).

На сучасному етапі пріоритетним вектором роботи польських науковців і практиків задля інтенсифікації практичної підготовки соціальних працівників у вищій школі є інтеграція нової парадигми, яка у стратегії Польщі до 2030 р. визначена як парадигма суспільства добробуту, спрямована на: подальший розвиток системи соціальної допомоги; розв'язання соціальних проблем в умовах інтернаціоналізації та глобалізації європейського суспільства; розвиток іміджу праці соціального працівника і становлення ідентичності особистості фахівця соціальної сфери; надання відповідних практичних соціальних послуг.

З'ясовано особливості практичної підготовки соціальних працівників у вищій школі Польщі, яка базується на концепції саморегульованого та студентоорієнтованого навчання. Встановлено, що доступність та ефективність практичної підготовки соціального працівника у вищій школі Польщі забезпечується через різновекторне впровадження поряд із традиційними інноваційними формами навчання на засадах інтерактивної комунікативної взаємодії викладача і студента під час застосування сучасних практико-зорієнтованих технологій навчання: активних перегонітних технологій (Р. Бідзінські, Г. Бжуцак, В. Домбровска, А. Марголь-Возняк), (Р. Bidziński, Н. Brzuszcak, В. Dąbrowska, А. Margol-Woźniak); тренінгових технологій (інтеграційно-мотиваційний тренінг (Trening integracyjny-motyacyjny) П. Домарадзкі (Р. Domaradzki); драматичних технік (групова психодрама (А. Айхінгер, В. Холл), психотерапевтичних історій (Д. Бретт), лялькотерапії, маскотерапії, казкотерапії тощо); феномену транзакційних ігор (gry transakcyjne) (Д. Травковска) (D. Trawkowska), (А. Олех) (А. Olech) і транзакційних ігрових вистав (індивідуальні та колективні) (Е. Гоффман) (Е. Goffman); ігор з прийняття рішень як активного методу навчання консультантів (О. Лобода); індивідуального плану дії як методу праці консультанта (Г. Вічорек); вирішення проблем і досвіду академічних кар'єрних бюро (Г. Бендасюк і М. Журек); моделювання практичних навичок: розв'язання соціальних проблем і конструктивне вирішення міжособистісних конфліктів (А. Нокун і Я. Шмагальські) тощо.

Встановлено, що європейський вимір організації практичної підготовки соціального працівника у вищій школі Польщі базується на провідних наукових підходах, що полягають у спрямуванні темпу руху практичної роботи студента до професії; саморозумінні майбутнього соціального працівника, коли фахові досягнення й подальше кар'єрне зростання пояснюються спробою реалізувати свої прагнення й усвідомленням свого призначення. У теорії та практиці польських вишів у практичному спрямуванні освітнього процесу простежено застосування комплексу сучасних технологій навчання соціальної роботи майбутніх працівників соціальної сфери в суб'єкт-суб'єктній взаємодії з викладачем закладу вищої освіти як засобу соціальної підтримки.

У результаті наукового пошуку простежено тенденцію впровадження *практичного навчання через досвід на практиці* польських соціальних працівників, який базується на прогресивних підходах практичного досвіду в соціальній сфері європейських країн і США. Результати дослідження дозволяють стверджувати, що практична підготовка буде успішною, якщо здійснюватиметься згідно з моделлю неперервної практичної підготовки, зміст і логіка якої зумовлені функціональним призначенням майбутнього фахівця, та при забезпеченні таких організаційно-педагогічних умов, як: *практичне спрямування освітнього процесу підготовки майбутніх соціальних працівників (бакалавр, магістр); практичне навчання на практиці через особистий досвід; консолідація зусиль за якістю проходження практики соціальних працівників через диференційовані обов'язки: декана факультету й деканату, координатора факультету практик, опікуна практиканта, наставника (ментор) практиканта (mentor praktykanta); відділу освіти, бюро кар'єри, відділу міжнародного співробітництва; роль наставництва магістрів у супроводі практичного навчання бакалаврів соціальної роботи на практиці; узгоджена координація практичної підготовки (заклад вищої освіти – установа (заклад) соціальної сфери); наявність ділових контактів організаторів практики з працівниками соціальної сфери; підвищення кваліфікації викладачів у країні та за кордоном, які здійснюють підготовку фахівців соціальної сфери.*

Досліджено, що практична підготовка соціальних працівників у Польщі становить складний і динамічний процес, який перманентно змінюється відповідно до міжнародних стандартів, нормативних вимог, соціальних змін і потреб на вказаний вид послуг; значною мірою забезпечується завдяки інтеграції практичного компонента до змісту освітніх програм і планів. Актуальності в цьому контексті набуває питання оптимального співвідношення теоретичного і практичного складників підготовки майбутніх фахівців, подальшого розроблення засад практичного навчання студентів, зорієнтованості на стійку мотивацію до майбутньої професії й досягнення успіху.

Простежено тенденції розвитку сучасної системи підготовки соціальних працівників у Польщі: відповідність загальноєвропейській спрямованості до ранньої спеціальної підготовки фахівців соціальної сфери; двосторонній зв'язок між розвитком наукової школи соціальної роботи й системою практичної підготовки; підготовка соціального працівника в навчальних закладах церкви; децентралізація управління практичною підготовкою; швидке реагування системи на зміни соціального характеру, запити регіонального ринку праці.

За результатами дослідження виокремлено прогресивні ідеї досвіду Польщі щодо практичної підготовки соціальних працівників (реалізація соціальної стратегії, яка проявляється у фундаменталізації соціальної освіти у зв'язку з її практичною спрямованістю, варіативністю, динамічністю змісту, мобільністю форм і методів; перехід від педагогічної парадигми, сконцентрованої на процес навчання, до орієнтації на вміння навчатись для досягнення успіху; впровадження теорії індивідуалізованого практичного навчання через досвід; дієвість державних програм, а також міжнародних фондів та громадських організацій і комітетів у Республіці Польща (польсько-американський фонд свободи (2000), стипендія імені Лейна Кіркланда (2000), «Зміни в регіоні» – RITA (2000), програма навчальних візитів до Польщі (Study tours to Poland – STP) (2004), Варшавська літня євроатлантична академія (WEASA) (2013), Державний фонд реабілітації осіб з обмеженими можливостями (Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób

Niepełnosprawnych) (2014) та ін.) й окреслено можливості їх творчого використання у вітчизняній вищій школі (створення умов для розвитку практичного компоненту підготовки майбутніх соціальних працівників; впровадження поряд із традиційними *інноваційних форм навчання*: нестационарне (studia niestacjonarne), вільне (неформальне) (bezpłatne szkolenia) навчання; екстернатна (studia niestacjonarne, eksternistyczne) та дистанційна форми (E-Learning, або Інтернет-навчання); індивідуальне (indywidualna organizacja studiow (IOS), szkolenia indywidualne), дуальне (studia dualne), додаткове (dodatkowe szkolenie) та інтегроване (інклюзивне) (zintegrowane szkolenie) навчання тощо; введення *діапазону обов'язкових практичних навичок* (практики) (240 год.); використання позитивного досвіду польських ЗВО та громадських організацій у підготовці волонтерів, працівників реабілітаційних центрів, які допомагають учасникам операції об'єднаних сил (ООС) та тимчасово переміщеним особам із застосуванням сучасних форм і методів ресоціалізації, впровадження активних тренінгових технологій, драматичних технік, транзакційних ігор задля розв'язання та запобігання соціальних проблем і вирішення міжособистісних конфліктів) тощо.

Проведене дослідження надало можливість проаналізувати теоретичні й практичні аспекти проблеми практичної підготовки соціальних працівників у вищій школі Польщі.

1. У ході дослідження висвітлено цілісну картину особливостей започаткування, становлення й розвитку процесу практичної підготовки соціальних працівників у вищій школі Польщі й окреслено можливості використання позитивних надбань польського досвіду в освітньому процесі України.

2. Проведене дослідження надало змогу *виокремити організаційно-педагогічні передумови процесу практичної підготовки соціального працівника у Польщі* (поч.1920 – 1990 рр.) на двох етапах генези: перший – *зародження практичної підготовки фахівців соціально-педагогічної діяльності* (поч. 1920-х – 1945 рр.); другий – *становлення практичної підготовки фахівців соціальної роботи* (1945 – поч. 1990-х) за визначальними якісними характеристиками (відкриття й розвиток мережі закладів соціальної допомоги та підготовки соціальних працівників, становлення й розвиток теорії і практики соціальної роботи як науки у працях науковців і діяльності практиків, зародження педагогічної науки із соціальних проблем і відкриття кафедр соціальної педагогіки, становлення соціальної педагогіки як навчальної дисципліни на кафедрах вищої школи; закладення підвалин систематичного навчання персоналу для надання соціальної допомоги дітям і молоді в різних типах державних і недержавних навчальних закладах Польщі) тощо.

3. Здійснений ретроспективний аналіз за визначеними автором (суспільно-історичним, нормативно-законодавчим, змістовим, дидактичним, науково-теоретичним) критеріями дозволив *виокремити два періоди генези практичної підготовки соціальних працівників у вищій школі Польщі та схарактеризувати інтегративну структуру досліджуваного феномену в означених хронологічних межах* (1990 – 2018 рр.):

1) *I період – розвиток практичної підготовки соціальних працівників у вищій школі Польщі – 1990 – 2004 рр.*: (1990 – 1995 рр. – *актуалізація та*

професіоналізація); (1995 – 1999 рр. – *уніфікація та спеціалізація*); (1999 – 2004 рр. *диверсифікація та інституціоналізація*);

2) *II період* – *інтенсифікація* практичної підготовки соціальних працівників у вищій школі Польщі (2004 – 2018 рр.): (2004 – 2008 рр. – *модернізація та стандартизація*); (2008 – 2018 рр. – *інтеграція та інтернаціоналізація*).

Кожен період визначається об'єктивними соціально-економічними й організаційно-педагогічними умовами, особливостями розвитку вищої школи як важливого соціального інституту, суб'єктами реалізації мети й завдань вищої освіти Польщі.

4. Здійснено *аналіз практичних здобутків упровадження практичної підготовки соціального працівника у вищій школі Польщі на рівні ліценціату та магістерських студій в умовах сьогодення, яка забезпечується комплексом базисних засад навчання на концепції саморегульованого та студентоорієнтованого підходів і принципів академічної свободи, регулюється законодавчим забезпеченням і конституюється на реалізації:*

– *практичного спрямування освітнього процесу з електронною системою обслуговування (USOS) та практичного навчання на практиці через досвід, мобільним зв'язком і співпрацею між закладами освіти, школами соціальної роботи і соціальними агенціями для проходження практики студентами; проходження практики в соціальному агентстві та освітніх закладах різних типів з обов'язковим оцінюванням супервізора та керівника практики, зустрічі студентів на базі агентства з майбутніми працедавцями («кар'єрне бюро»), ведення робочих зошитів, аудіо- і відеозаписів супервізора роботи студентів на практиці);*

– *упровадження сучасних форм навчання на засадах демократичності й мобільності відповідно до індивідуальної освітньої траєкторії й зацікавлень студента: стаціонарна (studia stacjonarne), нестаціонарна (studia niestacjonarne), заочна (studia niestacjonarne, zaoczne), вечірня (niestacjonarne, wieczorowe), екстернатна (studia niestacjonarne, eksternistyczne) та дистанційна (E-Learning, або електронне навчання, Інтернет-навчання) форми навчання; вільне (неформальне) (bezpłatne szkolenia), індивідуальне (indywidualna organizacja studiow (IOS), szkolenia indywidualne), дуальне (studia dualne), додаткове (dodatkowe szkolenie), інтегроване (інклюзивне) (zintegrowane szkolenie) навчання;*

– *уведення практико-зорієнтованих форм і методів навчання, спрямованих на розвиток у майбутніх соціальних працівників практичних умінь і соціальних компетентностей (лекції: інтерактивні, інформативні, проблемні, мультимедійні; конфераторіуми, дискусійні семінари, колоквіуми, кооперативне навчання (cooperative learning), навчання взаємодопомоги (collaborative learning), активні перегонітні і тренінгові технології, наглядові сесії, транзакційні ігри, драмотерапевтичні техніки й театралізовані ігри-вистави (лялькотерапія, маскотерапія, групові психодрами, казкотерапія), відеометод, семінар-майстерня, робота в дискусійних групах, кейс-метод, анімації та студійні засідання) тощо;*

– *моделювання методів соціальної роботи (індивідуальна, групова і робота в громаді) в умовах застосування інтерактивних технологій соціальної роботи в суб'єкт-суб'єктній взаємодії з викладачем вищої школи (гейткіпінг, сторітелінг, тимбілдинг, тьюторство, стрітвокер; коучинг, кейс-метод тощо) як форм соціальної підтримки; високого рівня кваліфікації викладачів польських ЗВО із міжнародним досвідом соціальної роботи та спрямованістю на практичну*

взаємодію зі студентом на внутрішньо вмотивовану самостійну діяльність, самореалізацію на досягнення успіху.

5. У ході дослідження виявлено позитивний досвід і здійснено аналіз практичних здобутків упровадження практичної підготовки соціальних працівників у вищій школі Польщі на рівні ліценціату та магістерських студій, яка забезпечується конфігурацією системного підходу від упровадження польської системи профорієнтації на навчання за фахом «соціальна робота» (EPPSOZ) до реалізації практичної підготовки з упровадженням сучасних практико-зорієнтованих форм і методів навчання в умовах застосування інтерактивних технологій соціальної роботи в суб'єкт-суб'єктній взаємодії з викладачем вищої школи та спрямованістю на самореалізацію, досягнення успіху на етапах фахової реалізації; окреслено можливості творчого використання позитивних надбань в освітньому процесі України.

У результаті проведеного дослідження виокремлено елементи позитивного польського досвіду практичної підготовки соціальних працівників у вищій школі та розроблено рекомендації щодо їхнього використання у вітчизняній освіті:

- *Міністерству освіти і науки України* – щодо розроблення Положення про організацію практичної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти із визначенням єдиних регуляторів в організації й управлінні практичною підготовкою в освітньому процесі та на практиці; введення до галузевого стандарту соціальної роботи обов'язкового компонента практики в обсязі 50 % професійної підготовки; офіційного затвердження в навантаженні викладача часу на консультативну роботу зі студентами;

- *місцевим органам влади* – узгодженої соціальної політики на законодавчому та виконавчому рівнях влади; мобільності й підтримки щодо регіонального замовлення на потреби у фахівцях соціальної сфери; стимулювання відкриття соціальних центрів та агенцій (у т. ч. для реабілітації осіб з обмеженими можливостями) різних форм власності; залучення меценатів для розвитку й підтримки соціальних ініціатив територіальних громад щодо розвитку соціального забезпечення в умовах децентралізації;

- *закладам вищої освіти* – відносно розроблення інструментарію науково-методичного супроводу практичної підготовки соціальних працівників з урахуванням їх диверсифікації та спеціалізації; системної організації, керівництва й наставництва у проходженні практики у соціальних агенціях та установах; розширення спектру консультативної діяльності з числа провідних фахівців соціальної сфери; стимулювання й заохочення обдарованої студентської молоді до участі в наукових соціальних проєктах і грантових програмах, участі в роботі громадських організацій і волонтерства як засобу до профорієнтаційної роботи; заснування стипендіальних фондів; розвитку мобільності викладачів і студентів (проходження міжнародних стажувань; участь у роботі науково-практичних конференцій і семінарів задля обміну досвідом).

Здійснене дослідження не претендує на всебічне та вичерпне розкриття всіх аспектів означеної проблеми. До напрямків подальшої роботи відносимо здійснення компаративного аналізу підготовки соціальних працівників в Україні та країнах ЄС, забезпечення професійного самовдосконалення фахівців заявленої спеціальності засобами сучасних інноваційних технологій соціальної роботи тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бенера В. Є., Шевченко Ж. М. . Соціальна робота у Республіці Польща: навчально-методичний посібник. Кременець : КОГПА, 2019. 248 с.
2. Шевченко Ж. М. Законодавче забезпечення підготовки соціальних працівників у вищій школі Польщі. *Всеукраїнський науково-практичний журнал «Директор школи, ліцею, гімназії»*: спеціальний тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» № 6. Кн. 2. Том 1 (79). Київ : Гнозис, 2018. С. 49–63.
3. Шевченко Ж. М. Практична спрямованість професійної підготовки соціального працівника у вищій школі Польщі. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка*. Серія : Педагогіка. Кременець : ВЦ КОГПА ім. Тараса Шевченка, 2018. Вип. 9. С. 183–193.
4. Шевченко Ж. М. Особливості практичного навчання соціальних працівників на практиці у вищій школі Польщі. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка*. Серія: Педагогіка. Кременець : ВЦ КОГПА ім. Тараса Шевченка, 2019. Вип. 11. С. 22–35.
5. Шевченко Ж. М. Актуалізація досвіду практичної підготовки майбутніх соціальних працівників у вищій школі Польщі. *Slovak international scientific journal*. Bratislava, Slovakia. 2018. Vol. 1, Part. 2. № 15. P. 21–25.
6. Шевченко Ж. М. Трансформації технологій навчання у практичній підготовці соціального працівника у Польщі. *Історико-педагогічні студії: науковий часопис / гол. Ред. Н. М. Дем'яненко*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 11–12. С. 186–193.
7. Шевченко Ж. М. Соціальна освіта і соціальна робота у Республіці Польща : програма варіативної навчальної дисципліни для студентів спеціальності 231 «Соціальна робота». Кременець : КОГПА, 2018. 30 с.

REFERENCES

1. Benera V. Ye., Shevchenko Zh. M. (2019). *Sotsialna robota u Respublitsi Polshcha: navchalno-metodychnyi posibnyk*. Kremenets : KOHPA. 248. [In Ukrainian].
2. Shevchenko Zh. M. (2018). *Zakonodavche zabezpechennia pidhotovky sotsialnykh pratsivnykiv u vyshchii shkoli Polshchi. Vseukrainskyi naukovopraktychnyi zhurnal «Dyrekтор shkoly, litseiu, himnazii»: spetsialnyi tematychnyi vypusk «Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehratsii do yevropeiskoho osvitnoho prostoru» № 6. Кн. 2. Vol. 1 (79). Kyiv : Hnozys. 49–63. [In Ukrainian].*
3. Shevchenko Zh. M. (2018). *Praktychna spriamovanist profesiinoi pidhotovky sotsialnoho pratsivnyka u vyshchii shkoli Polshchi. Naukovyi visnyk Kremenetskoï oblasnoï humanitarno-pedahohichnoï akademii im. Tarasa Shevchenka. Seriia : Pedahohika. Kremenets : VTs KOHPA im. Tarasa Shevchenka, Vol. 9. 183–193. [In Ukrainian].*
4. Shevchenko Zh. M. (2019). *Osoblyvosti praktychnoho navchannia sotsialnykh pratsivnykiv na praktytsi u vyshchii shkoli Polshchi. Naukovyi visnyk Kremenetskoï oblasnoï humanitarno-pedahohichnoï akademii im. Tarasa Shevchenka. Seriia: Pedahohika. Kremenets : VTs KOHPA im. Tarasa Shevchenka, Vol. 11. 22–35. [In Ukrainian].*
5. Shevchenko Zh. M. (2018). *Aktualizatsiia dosvidu praktychnoi pidhotovky maibutnykh sotsialnykh pratsivnykiv u vyshchii shkoli Polshchi. Slovak international scientific journal. Bratislava, Slovakia. Vol. 1, Part. 2. № 15. Pages 21–25. [In Ukrainian].*

6. Shevchenko Zh. M. (2018). Transformatsii tekhnolohii navchannia u praktychnii pidhotovtsi sotsialnoho pratsivnyka u Polshchi. Istoryko-pedahohichni studii: Naukovyi chasopys / hol. Red. N. M. Demianenko. Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, Vyp. 11-12. 186-193. [In Ukrainian].

7. Shevchenko Zh. M. (2018). Sotsialna osvita i sotsialna robota u Respublitsi Polshcha : prohrama variatyvnoi navchalnoi dystsypliny dlia studentiv spetsialnosti 231 «Sotsialna robota». Kremenets : KOHPA. 30. [In Ukrainian].

zhannaostap@ukr.net

Рецензент: д. н., професор Анджей Шмит



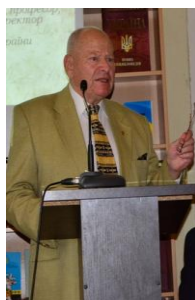
УДК 37(091):(477.84)

ректор, професор **Ломакович А. М.**
(КОГПА ім. Тараса Шевченка)

ВИЩІЙ ОСВІТІ У КРЕМЕНЦІ - 200 РОКІВ!

Утвердження вищої освіти на Волині пов'язане з діяльністю навчальних закладів, які формувались у Кременці наприкінці XVIII – на початку XIX століть, зокрема із Волинським ліцеєм, що в 1819 році був реформований з Волинської гімназії в навчальну інституцію з усіма основними ознаками освітньої установи вищого рівня. З нагоди 200-річчя становлення вищої освіти у нашому краї у Кременецькій гуманітарно-педагогічній академії ім. Тараса Шевченка відбулись ювілейні урочистості з участю представників науки і освіти України та Польщі. Заходи підготовлені та здійснені науково-педагогічним колективом академії у співпраці з науковцями Київського НУ ім. Тараса Шевченка, Житомирського державного університету ім. Івана Франка, Інституту літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України, Вармінсько-Мазурського університету в Ольштині, Люблінського політехнічного інституту та Остроленського наукового Товариства ім. Адама Хентніка (Польща), а також за підтримки Тернопільської обласної ради і Тернопільської облдержадміністрації.

До Організаційного комітету ювілейних урочистостей увійшли голова Тернопільської обласної ради Віктор Овчарук, начальник управління освіти і науки Тернопільської ОДА Ольга Хома, ректор Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка, професор Афанасій Ломакович, директор Інституту літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України, академік Микола Жулинський, проректор Київського національного ім. Тараса Шевченка, професор Володимир Бугров, проректор Житомирського державного університету ім. Івана Франка, професор Наталія Сейко, декан гуманітарного факультету Вармінсько-Мазурського університету в Ольштині, професор Анджей Шмит, проректор академії Валентина Бенера.



Серцевиною ювілейних заходів стала Міжнародна наукова конференція «Місто Кременець у культурно-освітньому просторі Центрально-Східної Європи», що проходила на трьох наукових платформах: «Волинські Афіни» на тлі епохи» (модератор – професор Валентина Бенера), «Збереження та утвердження наступності культурно-освітніх традицій Кременця» (модератор – професор Генріх Стронський) і «Трансформації культурно-освітніх традицій протягом віків» (модератор – професор Олександр Дем'янчук).

Наукову платформу «"Волинські Афіни" на тлі епохи» відкрив академік Микола Жулинський доповіддю «Міф України як ідейно-естетична ініціація польського національного пробудження». Академік НАПН України, професор Георгій Філіпчук аналізував «Освіченість як національно-культурну традицію українства». Професор Вармінсько-Мазурського університету в Ольштині Анджей Шмит здійснив історичний екскурс з аналітичним акцентом за освітнім маршрутом «Від Волинської гімназії – до Волинського ліцею». Тематично оригінальну і фактологічно насичену тему «Забуті школи Кременця (заклади освіти кін. XVIII – поч. XIX століть)» висвітлив доцент Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка Володимир Собчук. «Кременець і Кременецький ліцей у польській історіографії» зацікавив професора Вармінсько-Мазурського університету в Ольштині Анджея Коритка, а «Видатні постаті в літературі українсько-польського пограниччя» привернули увагу члена-кореспондента НАН України, професора Київського національного університету ім. Тараса Шевченка Ростислава Радішевського. Професор Вармінсько-Мазурського університету в Ольштині Барбара Кшиштопа-Чупринська досліджувала «Кременець в англomовних публікаціях XIX століття», а доцент Житомирського державного університету ім. Івана Франка Світлана Коляденко ілюструвала «Неформальний підхід до організації виховного процесу у Волинському ліцеї». Темою виступу представника Остроленського Наукового Товариства ім. Адама Хентніка, професора Януша Голоти став «Тадеуш Чацький у сучасній польській пресі». Інший польський науковець, професор Поморської академії у Слупську Роман Томашевський характеризував «Вищі навчальні заклади у Кременці у довготривалій перспективі та у свідомості академічної спільноти Польщі (1805 – 2019 рр.)». З особливою увагою учасники конференції сприйняли виступ професора Вармінсько-Мазурського університету в Ольштині та нашої академії Генріха Стронського, котрий здійснив проблемно-аналітичний підхід до питання «Між історією і майбутнім: чи може місто Кременець свій найкращий час розвитку мати попереду?»



Робота другої наукової платформи розпочалась із вивчення конкретної проблеми «Співробітництво Вармінсько-Мазурського університету в Ольштині з Кременецькою гуманітарно-педагогічною академією ім. Тараса Шевченка: здобутки та перспективи», яку запропонував польський дослідник Павло Петночка. Професор кафедри української філології та суспільних дисциплін нашої академії Ірина Скакальська зупинилась на темі «Європейські освітні тенденції у навчальних закладах Кременця від першої третини XIX століття до сучасності». Історичний формат проблематики розгортали науковці – професор Олександр Дем'янчук («Видатні постаті у контексті культурно-освітніх традицій Кременця»), професор Олена Довгань («Значення Кременецького ліцею у розвитку фізичної культури і спорту на Волині у міжвоєнний період») і доцент Володимир Банах («Фізичне виховання на Волині»). Член-кореспондент НАН

України, директор Інституту Івана Франка, професор Євген Нахлік ознайомив із «Неоромантичним месіанізмом Івана Франка як оригінальним продовженням месіанізму польських і українських романтиків», а науковець Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих ім. Івана Зязюна Наталія Філіпчук обрала тему «Музейна педагогіка: українсько-польський дискурс». Професор Львівського національного університету ім. Івана Франка Василь Івашків висвітлював питання «Фольклористична діяльність Пантелеймона Куліша: польський контекст». Увагою польського науковця Кшиштофа Лозінського заволоділа нестандартна для освітян тема «Продукція і торгівля «лісовими промислами» з Кременця і Волині у другій половині XVI століття».

Третю наукову платформу відкрила тема «Волинський ліцей у становленні університетської педагогічної освіти на Київщині (1833 – 1834 рр.)», яку представила професор Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова Наталія Дем'яненко. Науковий інтерес члена-кореспондента НАПН України, професора Алли Бойко викликала «Автономія як принцип освіти сучасного університету». До конкретної кременецької тематики звернулися доцент Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Григорія Сковороди Неля Перхайло («Роль соціальної сфери у розбудові міста Кременця: кінець XIX – початок XX ст.») і доцент Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка Тетяна Рожко-Павлишин («Оптимізація дошкільної освіти в умовах міста Кременця кінця XIX – початку XX ст.»). Діяльність окремих історичних персоналій стала предметом дослідження доцента КОГПА ім. Тараса Шевченка Оксани Легкун («Постать Єжи Гаше крізь призму періодичних видань 20-х – 30-х років XX століття») і доцента Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова Ірини Кравченко («Внесок А. Д. Бондаря у розвиток педагогіки вищої школи (60-і – 80-і рр. XX ст.)»).

Важливим елементом урочистостей стало відкриття галереї «Фундатори та керівники освітніх закладів м. Кременця», що фактично відображає історію становлення та розвитку вищої освіти у нашому краї в персоналіях. Фотогалерею склали портрети фундаторів Волинської гімназії Тадеуша Чацького і Гуго Коллонтая, директорів Волинської гімназії Юзефа Чеха й Алоїза Фелінського, куратора Кременецького ліцею Юліуша Понятовського, директора Кременецького учительського інституту Уляна Краглюка, ректора Кременецького державного педагогічного інституту Миколи Бригінця, директорів Кременецького педагогічного училища Василя Редька та Генріха Стиранкевича, директорів Кременецького педагогічного коледжу Володимира Стародубця і Василя Ященка та чинного ректора академії, професора Афанасія Ломаковича.



Тоді ж відбулось і відкриття мультимедійного ресурсного центру вивчення польської мови і культури, сформованого на навчально-матеріальній базі

спеціальності «Іноземна філологія» академії у тісній співпраці з польськими науково-освітніми інституціями. Перед присутніми виступила віце-консул Республіки Польща в Луцьку Тереса Хрущ, завідувач кафедри іноземної філології, доцент Наталія Воронцова і науковець цієї ж кафедри Надія Данік. Ведучою цього дійства була студентка Ірина Бевсюк. Ректор академії, професор Афанасій Ломакович від імені науково-педагогічного та студентського колективів висловив подяку віце-консулу Тересі Хрущ і голові Товариства польської мови і культури в Кременці Мар'яну Каню, а також вручив медійному центру бібліотечку фахової літератури.

До програми ювілейних дійств увійшли урочиста хода гостей, викладачів і студентів академії з покладанням квітів до пам'ятників Тарасові Шевченку і Тадеушеві Чацькому, Божественна Літургія у Соборі Преображення Господнього, а також освячення міжконфесійної каплиці, здійснене настоятелем Собору Преображення Господнього, о. Володимиром і ксьондзом костелу св. Станіслава в Кременці о. Лукашем. Ректору академії, професору Афанасієві Ломаковичу від імені Митрополита Епіфанія вручено Орден Святителя Миколая Чудотворця.

Завершальними акордами відзначення 200-ліття вищої освіти в Кременці стали урочиста академія та святковий концерт. Учасників урочистостей, що проходили в оновленій актовій залі КОППА ім. Тараса Шевченка, вітали народний депутат України Ігор Василів, Генеральний консул РП у Луцьку Веслав Маріян Мазур, заступник голови Тернопільської обласної ради Любомир Крупа, заступник голови Тернопільської обласної організації профспілки працівників науки і освіти Оксана Піхурко, голова Кременецької районної ради Володимир Стефанський, в.о. голови Кременецької райдержадміністрації В'ячеслав Онишкевич, кременецький міський голова Олексій Ковальчук; представники освіти і науки Польщі, професори Анджей Шмит, Кшиштоф Лозінський, Павло Петночка, Анджей Коритко, Барбара Кшиштопа-Чупринська, Роман Томашевський, Януш Голота, Михайло Пашечко. Освіту і науку України представляли академік НАН України Микола Жулинський, член-кореспондент НАН України, професор Ростислав Радишевський, академік НАПН України, професор Георгій Філіпчук, ректор Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка, професор Богдан Буяк, професор Львівського НУ ім. Івана Франка Василь Івашків.

Від освітян Кременеччини прибули директор Кременецького медичного училища ім. Арсена Річинського Петро Мазур, директор Кременецького лісотехнічного коледжу Микола Ляховець, директор Кременецького ліцею ім. Нестора Літописця Володимир Мишко, директор Кременецької школи мистецтв ім. М. І. Вериківського Михайло Заник. З вітальними словами виступили гості Веслав Маріян Мазур, Любомир Крупа, Микола Жулинський, Оксана Піхурко, Олексій Ковальчук, Володимир Стефанський, Георгій Філіпчук, Михайло Пашечко, а також голова Всеукраїнського благодійного фонду «Мрії збуваються» Віталій Ломакович.

Академіку Миколі Жулинському та професору Вармінсько-Мазурського університету Анджею Шмиту вручені дипломи та мантиї почесних професорів Кременецької гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка.



За успіхи у науково-педагогічній роботі та з нагоди 200-ліття становлення вищої освіти в Кременці відзначено нагородами доктора педагогічних наук, доцента Миколу Курача, кандидатів наук, доцентів Олену Пасічник, Тетяну Фасолько, Володимира Собчука, Людмилу Врочинську, Ольгу Дух, кандидата наук з фізичного виховання і спорту, старшого викладача Тетяну Кучер, старших викладачів Василя Трифонюка та Юрія Цимбалюка.

Завершилися урочистості святковим концертом.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Банах Володимир Ігорович

кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, доцент кафедри теоретико-методичних основ фізичного виховання, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)

Бенера Валентина Єфремівна

доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)

Білик Роман Миколайович

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання фізики та дисциплін технологічної освітньої галузі, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (Кам'янець-Подільський, Україна)

Борова Валентина Євгенівна

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової та дошкільної освіти, Приватний вищий навчальний заклад «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука» (Рівне, Україна)

Волікова Марина Миколаївна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальних та соціально-економічних дисциплін, Криворізький металургійних інститут Національної металургійної академії України (Кривий Ріг, Україна)

Гаврилюк Дарія Вікторівна

здобувач вищої освіти спеціальності «Дошкільна освіта», Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)

Дем'янчук Олександр Никанорович

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри мистецьких дисциплін та методик їх викладання, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)

Довгань Олена Михайлівна

кандидат біологічних наук, професор, завідувач кафедри теоретико-методичних основ фізичного виховання, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)

Домбровська Ольга Валеріївна	здобувач Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (Умань, Україна)
Ємець Олександр Павлович	викладач кафедри теорії і методики трудового навчання та технологій, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Заблоцький Андрій Русланович	аспірант, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (Тернопіль, Україна)
Кашубський Віталій Віталійович	аспірант, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Коляденко Світлана Миколаївна	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальних технологій Житомирського державного університету імені Івана Франка (Житомир, Україна)
Клак Дмитро Сергійович	аспірант, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (Тернопіль, Україна)
Кравець Любов Михайлівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Курач Микола Станіславович	доктор педагогічних наук, доцент, декан гуманітарно-технологічного факультету, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Легкун Оксана Гаврилівна	кандидат мистецтвознавства, доцент, доцент кафедри мистецьких дисциплін та методик їх викладання, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Ломакович Афанасій Миколайович	професор, ректор Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Левандовська Любов Юріївна	кандидат наук з фізичного виховання і спорту, старший викладач кафедри теоретико-методичних основ фізичного виховання, Кременецька обласна

гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)

Маліновська Наталія Василівна

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені ім. Т. І. Поніманської Рівненський державний гуманітарний університет (Рівне, Україна)

Олексюк Марія Петрівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики трудового навчання та технологій, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)

Пасічник Любов Володимирівна

вчений секретар Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради» (Дніпро, Україна)

Солтис Оксана Володимирівна

аспірантка, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)

Цісарук Ірина Василівна

аспірантка, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)

Шевченко Володимир Вікторович

кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальнотехнічних дисциплін та охорони праці, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Україна, Київ)

Шевченко Жанна Михайлівна

кандидат педагогічних наук, викладач Національного університету «Львівська політехніка» (Львів, Україна)

АЛФАВІТНИЙ ПОКАЖЧИК

Банах В. І.	35	Коляденко С. М.	23
Бенера В. Є.	56, 158, 171	Кравець Л. М.	143
Білик Р. М.	72	Курач М. С.	93
Борова В. Є.	83	Левандовська Л. Ю.	35
Волікова М. М.	7	Легкун О. Г.	42
Гаврилюк Д. В.	143	Ломакович А. М.	199
Дем'янчук О. Н.	17	Маліновська Н. В.	153
Довгань О. М.	35	Олексюк М. П.	105
Домбровська О. В.	72	Пасічник Л. В.	49
Ємець О. П.	93	Солтис О. В.	158
Заблоцький А. Р.	123	Цісарук І. В.	56
Кашубський В. В.	171	Шевченко В. В.	111
Клак Д. С.	135	Шевченко Ж. М.	186

Науковий вісник

КРЕМЕНЕЦЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
АКАДЕМІЇ ім. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

Збірник наукових праць

Серія: Педагогіка

Випуск 12

Матеріали подані мовою оригіналу

Літературний редактор – Волянчук І. О.
Технічний редактор – Юрчук С. П.
Комп'ютерна верстка – Ящук Л. В., Постої Ю.В.
Макет обкладинки – Юрчук С. П.

За зміст і достовірність опублікованих матеріалів (підбір, точність наведених фактів, цитат, статистичних даних, власних імен та інших відомостей)

відповідають автори.

Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії.

Рукописи рецензуються.

Підписано до друку 26.12.2019 р. Зам. № 317.

Формат 60x90/8. Гарнітура ARIAL.

Папір офісний. Друк RISO.

Ум. друк. арк. 26.

Тираж 100 примірників.

Видруковано у видавничому центрі Кременецької обласної
гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка
47003, вул. Лицейна, 1, м. Кременець

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК №6074 від 13.03.2018 р.