

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРЕМЕНЕЦЬКА ОБЛАСНА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ
ІМ. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ISSN 2410-2075 (print)

НАУКОВИЙ ВІСНИК
КРЕМЕНЕЦЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
АКАДЕМІЇ ІМ. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

Наукове видання

SCIENTIFIC BULLETIN
OF KREMENETS TARAS SHEVCHENKO REGIONAL
ACADEMY OF HUMANITIES AND PEDAGOGY

Scientific publication

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ
PEDAGOGICAL SCIENCES

Випуск 15, 2022

Issue 15, 2022

Збірник наукових праць,
заснований у 2013 році
(виходить два рази на рік)



Видавничий дім
«Гельветика»
2022

УДК 37

№34 Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка.
Серія: Педагогічні науки / за заг. ред. В. Є. Бенери. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2022. Вип. 15. 190 с.
Свідоцтво Державної реєстраційної служби України КВ № 21699-1599 ПР від 13.10.2015 р.

Редакційна колегія

Бенера В. Є. (*головний редактор*), доктор педагогічних наук, професор, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка

Курач М. С. (*заступник головного редактора*), доктор педагогічних наук, професор, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка

Банах В. В., кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка

Дем'яненко Н. М., доктор педагогічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

Дичківська І. М., доктор педагогічних наук, професор, Рівненський державний гуманітарний університет

Гніздилова О. А., доктор педагогічних наук, професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

Казакова Н. В., кандидат педагогічних наук, доцент, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Калитка С. В., кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, Волинський національний університет імені Лесі Українки

Кузава І. Б., доктор педагогічних наук, професор, Волинський національний університет імені Лесі Українки

Кучер Т. В., кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка

Нишак І. Д., доктор педагогічних наук, професор, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Онищук І. А., доктор педагогічних наук, доцент, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка

Онопrienko О. В., доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України

Потapчук Т. В., доктор педагогічних наук, професор, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

Рарот Галина, доктор габілітований, професор, Люблінський технічний університет, Польща

Сейко Н. А., доктор педагогічних наук, професор, Житомирський державний університет імені Івана Франка

Тарасенко Р. О., доктор педагогічних наук, професор, Національний університет біоресурсів і природокористування України

Титова Н. М., доктор педагогічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

Цідло І. М., доктор педагогічних наук, професор, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Шапран О. І., доктор педагогічних наук, професор, Університет Григорія Сковороди в Переяславі

Шеремет М. К., доктор педагогічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

Editorial board

Benera V. Ye. (*Chief Editor*), Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

Kurach M. S. (*Deputy Chief Editor*), Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

Banakh V. I., PhD in Physical Education and Sports, Associate Professor, Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

Demianenko N. M., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, National Pedagogical Dragomanov University

Dyckivska I. M., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Rivne State University of the Humanities

Hnizdilova O. A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Kazakova N. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

Kalytko S. V., PhD in Physical Education and Sports, Associate Professor, Lesya Ukrainka Volyn National University

Kuzava I. B., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Lesya Ukrainka Volyn National University

Kucher T. V., PhD in Physical Education and Sports, Associate Professor, Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

Nyshchak I. D., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

Onyshchuk I. A., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

Onoprienko O. V., Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Research Associate, Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine

Potapchuk T. V., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

Rarot Halyna, Doctor habil., Professor, Lublin University of Technology, Poland

Seiko N. A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Zhytomyr Ivan Franko State University

Tarasenko R. O., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine

Tytova N. M., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, National Pedagogical Dragomanov University

Tsidylo I. M., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

Shapran O. I., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Hryhoriy Skovoroda University in Pereiaslav

Sheremet M. K., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, National Pedagogical Dragomanov University

Рекомендовано до друку Вченою радою КОГПА ім. Тараса Шевченка (протокол № 10 від 31.05.2022 р.).

Збірник наукових праць містить статті з актуальних проблем вищої школи, історії розвитку педагогічної теорії та освітньої практики, теорії та практики навчання і виховання, вищої освіти за рубежом, особистісно-професійної позиції педагога у новій парадигмі виховання тощо.

Опубліковані матеріали можуть бути корисними для науковців, викладачів, вихователів, учителів та студентів закладів вищої освіти.

Веб-сайт наукового видання: <http://journals.kogpa.te.ua/index.php/pedagogy>

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

Адреса редакції: Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка, вул. Лїцейна 1, Кременець, Тернопільська область, 47003.

Електронна скринька: naukovyi_visnyk@journals.kogpa.te.ua

ЗМІСТ

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Дем'янчук О. Н. ФЕНОМЕН КОМПЕТЕНТНОСТІ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ.....	7
Klak Inna, Kucher Vasyl, Yatseniuk Nadiia EXPEDIENCY OF INNOVATIVE METHODS FOR IMPROVING STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE	12
Кочерга Є. В., Мотуз Т. В., Ватковська М. Г. ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ ТА ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ЇХ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	23
Федина-Дармохвал В. С. МІСЦЕ І РОЛЬ ПРОГРАМ ОБМІНУ В ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	33
Цісарук І. В., Цісарук В. Ю. ПРОГРАМУВАННЯ МАЙБУТНІМ УЧИТЕЛЕМ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ ПЕРСОНАЛЬНОГО ПОРТФОЛІО ДЛЯ ЖИТТЄВОЇ І ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕРСПЕКТИВИ.....	43

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ

Бенера В. Є. ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОЇ НАУКОВОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ДІЯЛЬНОСТІ НАУКОВИХ ТОВАРИСТВ І ГУРТКІВ: 1905–1916 рр.....	53
Саланда І. П., Бабій Н. В., Фурман О. А. РОЗВИТОК ІНФОРМАТИКИ ЯК ДИСЦИПЛІНИ У ЗВО: ВІД ПОЯВИ ПЕРШИХ КОМП'ЮТЕРІВ ДО СЬОГОДЕННЯ.....	68
Хоміцький В. Р. ОСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ УПЦ КП В ЗАХІДНІЙ УКРАЇНІ В ПЕРІОД 1992–2018 рр.....	77

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

Бондаренко Т. Є. ТЕХНОЛОГІЯ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ УСПІХУ У ПРАКТИЦІ ВЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ТА ОСНОВ ЗДОРОВ'Я.....	87
Kanova Lyudmyla FEATURES OF PREPARING LESSON PLANS ACCORDING TO REQUIREMENTS OF THE NATO STANAG 6001 STANDARD.....	96
Маліновська Н. В. ВПЛИВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА МОВЛЕННЄВИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	102
Нищак І. Д., Матвісів Я. Я., Улич А. І. ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ГРАФІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ.....	111

Половіна О. А., Кондратець І. В. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ.....	119
Прокопович В. М., Голуб В. А. ЗНАЧЕННЯ АКРОБАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВОЛЕЙБОЛІСТІВ У ГРІ В ЗАХИСТІ.....	129
Скакальська І. Б. ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ (НА ПРИКЛАДІ ІМПЕРСЬКОЇ ПОЛІТИКИ СУПРОТИ УКРАЇНЦІВ).....	139
Терпелюк В. В., Заблоцький А. Р. ПСИХОЛОГІЯ ВІКТИМНОЇ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНОМУ СОЦІАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	146
Тігаренко С. А. ОСОБИСТІСНІ ЯКОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ВАЖЛИВИЙ СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	153
Ходунова В. Л. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ СУТНОСТІ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ.....	161

ОСВІТА ЗА РУБЕЖЕМ

Spirov Kr. M., Dobрева J. K., Плева M. K. STEM TRAINING – A FORMULA OF SUCCESS.....	171
Шевченко Ж. М. СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА.....	179

CONTENTS

CURRENT PROBLEMS OF THE HIGHER SCHOOL

Demianchuk Oleksandr THE PHENOMENON OF COMPETENCE IN THE CONTEXT OF THE MODERN EDUCATIONAL PARADIGM.....	7
Klak Inna, Kucher Vasyl, Yatseniuk Nadiia EXPEDIENCY OF INNOVATIVE METHODS FOR IMPROVING STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE	12
Kocherha Yevheniia, Motuz Tetiana, Vatkovska Maryna RESEARCH OF TEACHERS 'READINESS TO WORK IN INCLUSIVE EDUCATION AND WAYS OF FORMING THEIR INCLUSIVE COMPETENCE.....	23
Fedyna-Darmokhval Volodymyra THE PLACE AND ROLE OF EXCHANGE PROGRAMS IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	33
Tsisaruk Iryna, Tsisaruk Vitaliy PROGRAMMING BY FUTURE TEACHER OF LABOR TRAINING AND TECHNOLOGY OF PERSONAL PORTFOLIO FOR LIFE AND PROFESSIONAL PERSPECTIVES.....	43

HISTORY OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL THEORY AND EDUCATIONAL PRACTICE

Benera Valentyna TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF STUDENTS 'INDEPENDENT SCIENTIFIC WORK IN THE ACTIVITIES OF SCIENTIFIC SOCIETIES AND CIRCLES: 1905–1916.....	53
Salanda Ivanna, Babiy Nadia, Furman Olena DEVELOPMENT OF INFORMATICS AS A DISCIPLINE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: FROM THE APPEARANCE OF THE FIRST COMPUTERS TO THE PRESENT.....	68
Khomitsky Vasyl EDUCATIONAL ACTIVITIES OF THE UOC-KP IN WESTERN UKRAINE IN THE PERIOD 1992–2018.....	77

THEORY AND PRACTICE OF TEACHING AND EDUCATION

Bondarenko Tetiana MOTIVATION TECHNOLOGY TO GET SUCCESS IN THE PRACTICE OF TEACHERS OF BIOLOGY AND FUNDAMENTALS OF HEALTH.....	87
Kanova Lyudmyla FEATURES OF PREPARING LESSON PLANS ACCORDING TO REQUIREMENTS OF THE NATO STANAG 6001 STANDARD.....	96
Malinovska Nataliia INFLUENCE OF MUSICAL ART ON SPEECH DEVELOPMENT OF THE OLDER PRESCHOOL CHILDREN.....	102

Nyshchak Ivan, Matvisiv Yaroslav, Ulych Andrii DIDACTIC POSSIBILITIES OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN GRAPHIC PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF LABOR TRAINING.....	111
Polovina Olena, Kondratets Inna PREPARATION OF FUTURE SPECIALISTS IN PRESCHOOL EDUCATION FOR PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF EARLY CHILDHOOD DEVELOPMENT.....	119
Prokopovych Volodymyr, Holub Viktor THE IMPORTANCE OF ACROBATIC TRAINING OF VOLLEYBALL PLAYERS IN DEFENSE.....	129
Skakalska Irina FORMATION OF STUDENTS 'CRITICAL THINKING (ON THE EXAMPLE OF IMPERIAL POLICY AGAINST UKRAINIANS).....	139
Terpeliuk Volodymyr, Zablotskyi Andrii PSYCHOLOGY OF VICTIM PERSONALITY IN THE MODERN SOCIAL CONDITIONS.....	146
Titarenko Svitlana THE TEACHER'S PERSONAL QUALITIES OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION AS AN IMPORTANT COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING.....	153
Khodunova Victoriia THEORETICAL ANALYSIS OF THE ESSENCE OF ARTISTIC CULTURE.....	161

EDUCATION ABROAD

Spirov Kr. M., Dobрева J. K., Ilieva M. K. STEM TRAINING – A FORMULA OF SUCCESS.....	171
Shevchenko Zhanna STRATEGIES FOR THE DEVELOPMENT OF PRACTICAL TRAINING OF SOCIAL WORKERS IN THE REPUBLIC OF POLAND.....	179

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ



УДК 378.091.33:37.013.(045)

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2022-15.1>

ФЕНОМЕН КОМПЕТЕНТНОСТІ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ

ДЕМ'ЯНЧУК ОЛЕКСАНДР НИКАНОРОВИЧ

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри мистецьких дисциплін та методик їх навчання
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка
demianchukoleksandr@gmail.com
orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-6530-5759

У статті висвітлюється реальний стан проблеми підготовки компетентних педагогічних фахівців, здатних на високому інтелектуально-творчому рівні організувати процес оволодіння якісними знаннями.

Особлива увага надається питанню щодо формування системи компетентностей, що відповідають основним видам діяльності особистості. Акцентовується увага на значенні щодо раціональної побудови освітнього процесу в цілому та процесу навчання у вищому навчальному закладі зокрема. Велику увагу зосереджено на поняттях освітньої парадигми та парадигмального аналізу освітніх процесів.

Проаналізовано процес освіти, яка є середовищем спілкування та залучення до світових цінностей, досягнень науки і техніки. Розкрито соціалізацію особистості щодо формування її духовності та світогляду, ціннісних орієнтацій і моральних принципів.

Висвітлено сутнісні ознаки щодо необхідності підвищення фахової підготовки майбутнього вчителя, фахівця освітньої галузі, що обумовлена також зростаючими вимогами до рівня загальнокультурної та спеціальної підготовки молоді, зміною освітніх парадигм.

Ключові слова: сучасна освітня парадигма, компетентність, гуманізація освіти, соціалізація особистості, творча особистість.

Постановка проблеми. В умовах формування сучасного українського суспільства гостро постає проблема підготовки компетентних педагогічних фахівців, здатних на високому інтелектуально-творчому рівні організувати процес оволодіння знаннями, спираючись на власні професійні вміння та здатність до творчої самореалізації. У наш час високо цінуються фахівці, які володіють сформованими професійними якостями, мають розвинену загальну культуру, послідовність мовлення, логічність мислення. Необхідність підвищення фахової підготовки майбутнього вчителя – фахівця освітньої галузі – обумовлена також зростаючими вимогами до рівня загальнокультурної та спеціальної підготовки молоді, зміною освітніх парадигм.

Головною проблемою сучасної української освіти є вичерпаність основної педагогічної парадигми, яка поспіхом доповнюється скороспілими й експериментально неперевіреними

ідеями та окремими елементами європейських освітніх технологій. У зв'язку з цим, стан нашої освіти можна назвати кризою різноманітності, що пов'язана з відсутністю однозначного і зрозумілого способу включення освіти в сучасне суспільство, коли незрозумілою залишається сама місія і призначення педагога, оскільки не ясно, які продукти має створювати освіта. Таким чином «спонтанна креативність ідей нашої педагогічної спільноти, яку б ми назвали «негативною креативністю», сліпе копіювання західних стандартів, безсистемність та неадекватність дій освітянських управлінських структур усіх рівнів, спрямованих на модернізацію освіти, ведуть до руйнації власної «педагогічної матриці», роблять її заручницею західних проєктів, вибудовуючи модель непродуктивної «схрещеної» освіти» [6, с. 4–5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема становлення готовності до фахової

діяльності не є новою в науковому просторі. Вітчизняні й зарубіжні вчені пропонують авторські визначення професійної компетентності (Б. Гершунський, І. Зимня, А. Кузьмінський, Дж. Равен, Г. Селевко, О. Субетто, Ю. Татур, В. Хутмахер, А. Хуторської) і релевантні моделі побудови відповідного навчального процесу (А. Алхазішвілі, В. Безпалько, Г. Китайгородська, А. Мелецинек, А. Назаров, Дж. Хепворт), методології розвитку компетентності з позицій різних підходів: культурологічного (Є. Бондаревська, Н. Крилова), особистісно-орієнтованого (М. Балашов, І. Зимня, В. Серіков), аксіологічного (І. Ісаєв, В. Сластьонін), герменевтичного (М. Хадегер, Ф. Шлейермахер), комунікативного (Д. Браун, Г. Віддоусан, В. Літтелвуд, Ю. Пасов, С. Савіньон, Д. Хаймс) і когнітивного (Дж. Андерсон, Дж. Брунер, Х. Гейвін, В. Дружинін, Д. Мацумото, Р. Солсо, М. Холодна) тощо. Хоч окреслена проблема отримала достатньо широке висвітлення в академічній літературі, не всі її аспекти можна вважати остаточно вирішеними.

Аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових досліджень показує, що сучасна наука ще не запропонувала однозначного визначення дефініцій та понять «парадигма», «освітня парадигма», «парадигма педагогічної освіти». Проте наскрізною ознакою цих визначень є порівняння складових параметрів з ідеалізованими уявленнями про розвиток, освіту, педагогіку, особистість.

В освітній галузі поняття «парадигма педагогічної освіти» й сам термін «парадигма» увійшли в обіг порівняно недавно, втім, останніми десятиліттями вони набули особливої актуальності.

Мета статті – ефективне забезпечення стратегічних завдань щодо вищої освіти у межах сучасної парадигми гуманітарного знання, які стоять перед Україною в нових соціокультурних умовах.

Виклад основного матеріалу. Нинішня ситуація в Україні характеризується тим, що, незважаючи на позитивні політичні процеси, які мали місце на початку 90-х років, соціальна активність населення залишається на невисокому рівні. Коріння цієї проблеми варто шукати і в тих соціально-економічних і політичних

процесах, які переживає наше суспільство, і в історії та психології розвитку молодіжної політики. «Споживацьке ставлення до молоді з боку державних і партійних структур (і навіть певна експлуатація її ініціативи, романтики), виховання в умовах однієї ідеології критичного погляду на весь ідеологічний спектр духовного життя, нехтування національними традиціями, культурою, мовою призвело до відчуження молоді від праці, від активної участі в усіх галузях суспільного життя» [1, с. 15–18]. Тому сьогодні, коли українське суспільство висуває як пріоритетну проблему виховання інтелектуальної та висококультурної, діяльної і творчої особистості, яка здатна забезпечити прогрес нації і вихід держави на рівень цивілізованих країн світу, особливо актуальним є дослідження проблеми підготовки компетентних педагогічних фахівців.

Сьогодні перед вітчизняною освітньою системою стоїть завдання сформувати громадянина, спроможного до гнучкої зміни способів і форм життєдіяльності. Формування системи компетентностей, що відповідають основним видам діяльності громадянина, стає актуальним завданням навчально-виховного процесу навчальних закладів України. Саме тому особливого значення набуває раціональна побудова освітнього процесу в цілому та процесу навчання у вищому навчальному закладі зокрема. Освіта вважається тим соціальним інструментом, через який передаються та реалізуються базові культурні цінності та цілі розвитку суспільства. У процесі освіти, яка є середовищем спілкування та залучення до світових цінностей, досягнень науки і техніки, забезпечується соціалізація особистості, формування її духовності та світогляду, ціннісних орієнтацій і моральних принципів.

У межах сучасної парадигми гуманітарного знання передбачається володіння суб'єктами пізнання високим рівнем професійної компетентності. Компетентність означає такі якості особистості, які визначають її здатність і готовність до виконання фахової діяльності на ґрунті набутих знань і сформованих навичок та вмінь.

Система освіти, будучи частиною суспільної системи, постійно реагує на зміни в суспільстві, пропонуючи різні підходи, моделі

побудови освітніх процесів, спостерігається пошук і конкуренція різних парадигм, спрямованих, як правило, на індивідуалізацію та гуманізацію освіти.

Поняття освітньої парадигми та парадигмального аналізу освітніх процесів останнім часом все більше привертає увагу науковців (філософів, педагогів), адже модернізація освітніх процесів має відображати сучасні тенденції розвитку суспільних процесів і ґрунтуватися на зрозумілих та підтриманих педагогічним товариством ідеях, концепціях, парадигмах.

Вивчення підходів до вибору освітньої парадигми в сучасному вітчизняному суспільстві вимагає ґрунтовного вивчення понять «парадигма», «освітня парадигма», «парадигма педагогічної освіти», «парадигмальний підхід».

Відомо, що термін «парадигма» в методології науки вперше запропонував Г. Бергман, розуміючи під цим певні загальні принципи та стандарти методологічного дослідження. Проте пріоритет у вживанні й поширенні цього терміна належить Т. Куну, північноамериканському науковцю, який у книзі «Структура наукових революцій» обґрунтував сутність парадигми як сукупності фундаментальних знань, цінностей, переконань і технічних прийомів, що сприймаються за зразок наукової діяльності [5, с. 73–76].

Т. Кун тлумачив значення поняття «парадигма», виходячи з кола понять, до якого входять:

- 1) символічні узагальнення, що становлять мову, характерну для конкретної наукової дисципліни;
- 2) метафізичні компоненти, що визначають найбільш фундаментальні теоретичні та методологічні принципи світорозуміння;
- 3) цінності, що задають ідеали й норми побудови та обґрунтування наукового знання.

Визначаючи дефініцію «парадигма», Т. Кун брав за основу сукупність існуючих теорій. Вчений розглядав парадигму як визнані на певному історичному етапі розвитку наукові досягнення, видозміни базових стратегій та заміна їх новими, неспівставними з попередніми.

С. Гончаренко визначає парадигму як теорію, яку певне наукове співтовариство бере за зразок вирішення дослідницьких завдань. Принцип загальноприйнятої парадигми –

методологічна основа єдності певного наукового співтовариства (школи, напряму), що значно полегшує їхню професійну комунікацію [2, с. 248]. Дослідниця А. Семенова пропонує власне визначення поняття «парадигма», зазначаючи, що це «набір норм і правил (письмових або усних), який виконує дві функції: 1) встановлює межі; 2) визначає, як діяти в заданих межах, щоб досягти успіху» [7, с. 54].

Як бачимо, парадигма має фундаментальне, формотворче значення в науці, оскільки закладає основи наукової діяльності, регулює і систематизує наукові процеси та досягнення. Освітній процес також потребує парадигмального підходу. Саме тому поняття «парадигма» поширилося на інноваційну освітню практику та знайшло відображення в сучасних науково-педагогічних дослідженнях.

Отже, парадигма – це не тільки теорія, а й спосіб дій у науці, модель, зразок розв'язання дослідницьких завдань. Іншими словами, парадигма – певний спосіб бачення науковим товариством допустимих наукових проблем і методів їх вирішення, а також тих чи інших аспектів реальності, які необхідно дослідити.

Проте, яким би трактуванням парадигми не керувалися науковці, кожна освітня модель спрямовується на реалізацію особистісного розвитку кожного індивіда. Це підтверджують і концептуальні положення Л. Сподіна, який центром нової парадигми освіти вважав інноваційну людину, основною рисою якої є креативність, а провідною метою навчання – формування в неї власної дослідницької позиції [8, с. 7].

Висновок. Отже, як зазначає П. Саух, «реальним результатом вищої освіти має стати цілісне динамічне мислення, що ґрунтується на вмінні користуватися дискурсивно-логічними, інтуїтивними і ціліснодинамічними (сукупнологічними і образно-інтуїтивними) методами при вирішенні різноманітних життєвих, виробничих, соціальних, універсальних проблем» [6, с. 32].

Таким чином, нове бачення перспектив вищої освіти вказує на ключові ціннісні орієнтири створення нової інтегральної освітньої парадигми: гуманізацію, людиновимірність, відповідність вимогам глобалізованого суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Бондаренко І., Давидов П. Ціннісні орієнтири у формуванні державотворчих устремлінь молоді. *Шлях освіти*. 1996. № 2. С. 15–18.
2. Всесвітня декларація про вищу освіту в XXI столітті: бачення та дії / ЮНЕСКО. Париж, 1998. 140 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 248 с.
4. Зязюн І.А. 2008. Філософія педагогічної дії : [монографія]. Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
5. Кун Томас. Структура наукових революцій. Київ : Port-Royal, 2001. С. 73–76.
6. Саух П.Ю. Сучасна освіта: портрет без прикрас : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 32.
7. Семенова А.В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів : [монографія]. Одеса : Юрид. л-ра, 2009. 54 с.
8. Сподін Л.А. 2012. Нова освітня парадигма у філософському дискурсі. *Гілея: науковий вісник. Філософські науки* : зб. наук. праць. № 66. С. 7.

THE PHENOMENON OF COMPETENCE IN THE CONTEXT OF THE MODERN EDUCATIONAL PARADIGM

DEMIANCHUK OLEKSANDR

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

KremenetsTaras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

Introduction. *In the conditions of formation of modern Ukrainian society the problem of training of competent pedagogical specialists, capable at a high intellectual and creative level to organize the process of mastering knowledge, based on their own professional skills and ability to creative self-realization, is acute.*

Nowadays, specialists are highly valued who have established professional qualities, have a developed general culture, consistency of speech, logic of thinking. The need to increase the professional training of future teachers – specialists in the field of education – is also due to the growing demands on the level of general cultural and special training of youth, changing educational paradigms.

Purpose. *The purpose of the article is to effectively provide strategic objectives for higher education within the modern paradigm of humanitarian knowledge, which face Ukraine in the new socio-cultural conditions.*

Results. *The article highlights the real state of the problem of training competent pedagogical specialists who are able to organize the process of mastering quality knowledge at a high intellectual and creative level. Much attention is focused on the concepts of educational paradigm and paradigmatic analysis of educational processes. Particular attention is paid to the formation of a system of competencies that corresponds to the main activities of the individual. Emphasis is placed on the special importance of the rational construction of the educational process in general and the learning process in higher education in particular.*

The essential signs of the need to increase the professional training of future teachers, specialists in the field of education, which is also due to the growing demands for the level of general and special training of youth, changing educational paradigms.

Originality. *The process of education, which is an environment of communication and involvement in world values, achievements of science and technology, is analyzed. The socialization of the individual in relation to the formation of his spirituality and worldview, value orientations and moral principles is revealed.*

Conclusion. *The real result of higher education should be holistic dynamic thinking, based on the ability to use discursive-logical, intuitive and holistic-dynamic (collective and figurative-intuitive) methods in solving various life, production, social, universal problems.*

Thus, the new vision of higher education prospects points to the key values of creating a new integrated educational paradigm: humanization, human dimension, compliance with the requirements of a globalized society.

Keywords: *modern educational paradigm, competence, humanization of education, socialization of personality, creative personality.*

REFERENCES

1. Bondarenko I., Davydov P. (1996) Cinnisni oryentyry u formuwani derzhawotworchych ustremlin molodi *Shliach osvity*, no. 2, s. 15–18 [in Ukrainian].
2. Vsesvitnia deklaracia pro vyshchu osvitu v XXI stolitti: bachenia ta dii / UNESCO, 1998. Paris, 140 s.

3. Goncharenko S. (1997) *Ukrainski pedagogichny slovnyk*. Kyiv: Lybid, s. 248 [in Ukrainian].
4. Ziazium I.A. (2008) *Filosofia pedagogichnoi dii*: [monografia]. Cherkasy: vyd. vid. CHNU imeni Bogdana Chmelnytskogo, 608 s. [in Ukrainian].
5. Kun Tomas (2001) *Struktura naukovych revoliutsij*. Kyiv: Port-Royal, s. 73–76 [in Ukrainian].
6. Sauch P.U. (2012) *Suchasna osvita: portret bez prykras*: monografia. Zhytomyr: vyd, ZHDU im. I. Franka, s. 32 [in Ukrainian].
7. Semenova A.V. (2009) *Paradygmalne modeliuvania u profesiinij pidgotovci majbutnich uchyteliv*: [monografia]. Odesa: yuryd. l-ra, s. 54 [in Ukrainian].
8. Spodin L.A. (2012) *Nova osvitnia paradygma u filosofskomu dyskursi*. *Gilea: naukovyj visnyk. Filosofski nauky*: zb. nauk. prac, no. 66, s. 7 [in Ukrainian].

UDC 378.147:811.161.2-051

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2022-15.2>

EXPEDIENCY OF INNOVATIVE METHODS FOR IMPROVING STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE

KLAK INNA

Associate Professor, PhD of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Their Teaching Methods,
Kremenets Taras Shevchenko Regional Humanitarian and Pedagogical Academy, Kremenets, Ukraine
klakinna@gmail.com
orcid.org/0000-0002-7723-1910

KUCHER VASYL

Associate Professor, PhD of Philological Sciences,
Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Their Teaching Methods,
Kremenets Taras Shevchenko Regional Humanitarian and Pedagogical Academy, Kremenets, Ukraine
kuchervv2016@gmail.com
orcid.org/0000-0002-5078-0805

YATSENIUK NADIYA

Associate Professor, PhD of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Their Teaching Methods,
Kremenets Taras Shevchenko Regional Humanitarian and Pedagogical Academy, Kremenets, Ukraine
yaz_nadya@ukr.net
orcid.org/0000-0001-9140-9060

The article reveals the essence of innovative forms and methods of teaching, highlights the features of planning, organizing and conducting non-traditional lessons, substantiates the feasibility of using such forms and methods as video lesson, holiday lesson, musical lesson, project lesson, interview lesson, 'Flipped classroom' method, movie-based learning, which, in turn, involves the widespread use of the Internet and educational platforms. Taking into account the specific goals and content of the lesson, as well as important psychological and pedagogical factors, the teacher determines the structure of the lesson, the appropriate techniques and forms of work. The priority goal of non-traditional lessons is formation and improvement of students' foreign language competence and its practical application. The main function of the teacher as a partner, coach (consultant) and facilitator is to create a positive psychological climate in the classroom which will increase students' interest and motivation to learning a foreign language. Non-traditional lessons are the key to students' successful speech activity, thanks to which the latter get attached to the culture of the country of the studied language, enrich knowledge about the cultural heritage of their home country, which allows them to actively participate in cultural dialogue.

Keywords: non-traditional lesson, foreign language competence, method, foreign language teaching, students, teacher, coach, partner, facilitator.

The problem. Traditional teaching methods rely mainly on the methods that utilize using of textbooks, lecture notes, memorization and recitation techniques but teaching effectiveness assessment methods have demonstrated that most students taught by this method do not absorb the course content up to the expected level [1].

The realities of today, demanding radical changes in approaches to education and socio-cultural policy in the world as a whole, are focused on the development of personal qualities. In con-

nection with the integration of Ukraine into the European space the priority of human personality is at the centre of the national education system. The essence of educational changes is to generalize and comprehend the world experience, analyse and reflect the holistic educational process, the causes of difficulties and ways of their overcoming, predicting the learning outcomes, correcting the results and ways of educational process, establishing the necessary communicative relations, their regulation and support, in the

transition from individual pedagogical functions to the systemic ones, from typical pedagogical technologies to innovative, creative, personality-oriented.

Analysis of recent research and publications. A number of domestic and foreign scientists and methodologists took care of the issue of implementing innovative technologies in the foreign language learning process. In particular, T. Aleksich, Yu. Doroshenko, L. Gorelova, R. Hurevych, O. Kazachiner, S. Terminasova, Ye. Polat, V. Hezerhuda, J. Shields, O. Zholdak, A. Skrypnychenko, V. Tavro, Yu. Verisokin, M. Shemuda and others devoted their works to the problem of defining the most effective ways of using Internet resources and multimedia technologies in the foreign language teaching process. C. Richards, T. Rodgers, V. Simonok, S. Krashen, A. Swarbric and others reveal new approaches to foreign language teaching. The peculiarities of interactive teaching methods are in the circle of the scientific interests of T. Bychkivska, N. Kuznetsova, P. Phenykh, O. Pometun, L. Pyrozhenko, Ye. Shevchenko, P. Shevchuk and many others. Nevertheless, the problem of finding effective ways and methods in foreign language learning remains insufficiently studied, thus still needs further investigation.

Methodologically correct use of modern educational technologies, teachers' readiness to creative search together with their students, their ability of creating a productive cognition atmosphere in the classroom contribute to effective formation of students' relevant competencies as well as increasing their motivation to learning [9].

A significant number of effective non-traditional technologies have been recently developed in the methodology of teaching foreign languages, in particular: the technologies of collective and group learning, game technologies, problem-based learning technologies, intensive learning technologies, project learning technologies, computer assistant technologies etc.

In this regard, the purpose of the article is to reveal the essence of non-traditional forms of learning, highlight the peculiarities of their planning, arrangement and conducting and prove their expediency for improving students' foreign language competence. Teachers should be in a

constant search aiming at finding new forms and methods that will allow to merge educational work, development and upbringing of students at all stages of learning into a single process.

Presentation of the main material. School lesson is actually a main form of transferring knowledge from teacher to student. Today's realities appeal to new approaches to learning. Students should receive information in accordance with modern requirements. Teachers play even more important role in the learning process ever. They are carriers of knowledge that directly affects the formation of all students' competencies necessary for their further life and activity. At the same time students strive for more freedom and independence in the process of acquiring knowledge.

Teacher can choose the form of presentation of the material studied pursuing the only goal – to convey the meaning and content of the lesson to the students in an as accessible as possible manner. Actually non-traditional lessons serve to achieving this goal.

Non-traditional methods, commonly known as innovative/modern/blended teaching methods, are methods that involve the use of the technology, animation, special effects or are generally interactive and blended in nature (for example, the use of computers and videos to enhance delivery content) [3].

In the theory and practice of foreign language teaching non-traditional lessons, characterized by structuring of content and form which primarily appeal to students' interest and contribute to their optimal development and upbringing, are actually essential since they provide an experimental form of presenting material. The teacher knows his audience better, it is easier for him to choose the approach to each of his students. As a rule such lessons are developed by teachers with extensive experience and essentially innovators. There are no textbooks for non-traditional lessons. Only general structures of conducting lessons of a similar order are discussed at pedagogical seminars. The teacher is obliged to consider each fragment of the lesson in a time interval. It is very important to know how quickly children will join the proposed scenario. The class cannot consist of only excellent students or children who need extra time

to solve the task. A competent teacher will calculate in advance every minute taken to explain a new topic in an experimental way.

Any lesson built in the scheme of non-traditional lessons expands the students' outlook. They see much more visual material than at standard lessons. Lesson conducted with the help of technical tools often leads to students' growing interest in the subject called 'Fundamentals of Informatics' [5, p. 47].

There does not seem to be a direct connection. But if the teacher conducts his lesson using a slide show and provides this show with wonderful special effects, the students become deeply interested in the algorithm of the program used for this fascinating lesson. Children are very quick to perceive everything new, especially if it is presented in the form of a game, or at least something wider than the usual school framework. The result can be an excellent synthesis of new technologies and school curriculum.

Non-traditional forms of English lessons are realized, as a rule, after studying any topic or several topics, performing the functions of educational control. Such lessons are held in an unusual, unconventional setting. Such a change of habit is appropriate because it creates a festive atmosphere when summing up the work done, removes the mental barrier that arises in traditional conditions for fear of making a mistake. Non-traditional forms of foreign language lessons are carried out with the obligatory participation of all students of the group (class), as well as implemented with the inevitable use of auditory and visual aids [7, p. 185].

When planning a lesson the teacher's task is how to organize the process of learning and education in a particular lesson. The objectives of the study and the general content of the lesson of this cycle are reflected in the thematic plan, therefore, further specification of the content of education, stages of the lesson, selection of specific educational material, teaching methods, exercises, teaching aids, teaching materials is needed. The teacher must understand the purpose of each element of the lesson, its interaction with other elements of the lesson.

Teacher's preparatory work for the lesson is carried out consistently and includes: analysis

of the content of the material, determining the type of the lesson, formulating lesson objectives, phased distribution of educational material, determining the time for its development, development of exercises, lesson plan, preparation of teaching aids. Analysis of the content of the material begins with clarifying the place of the lesson in the system of lessons and establishing its links with previous and subsequent lessons. The content of the lesson is determined by the thematic plan, but it needs to be adjusted taking into account the results of previous lessons.

Determining the place of the lesson in the course of study and analysis of the content of the material give the teacher the opportunity to formulate the main practical objectives of the lesson. General educational, developmental and upbringing goals are specified in connection with practical ones.

Defining the practical goals of a particular lesson the teacher can set one main goal and some concomitant. The main goal, of course, is related to the development of speaking skills and abilities therefore in the classroom students should not only learn the material but also practice in a foreign language. Practical goals can be divided into separate tasks within certain stages of the lesson. The objectives of the lesson should determine exactly what you need to pay attention to during the work: to showing and explaining the language material, to forming skills, to developing skills and etc. The formulation of a practical goal should begin with the words 'Teach...', 'Form...', 'Develop...', 'Improve...', 'Enhance...', etc. Such formulations determine the focus of the lesson on the development of speaking skills, formation and improvement of language skills. From the formulation of the goal it should be clear what you need to learn, to what extent, with what level of mastery. Example:

- to teach to ask general questions;
- to teach to talk on the topic based on a certain set of words and phrases;
- to teach to role play a dialogue;
- to improve the ability to aud ignoring unfamiliar words;
- to enhance the ability to participate a group conversation.

The educational goal provides, on the one hand, involving students in the culture of the

country of the language studied by assimilating new general information; on the other – expanding students' philological outlook. Here are some templates of formulating educational goals:

- to deepen students' knowledge of Shakespeare's work;
- to expand students' knowledge of the political system of Great Britain;
- to form students' ideas about a new grammatical phenomenon – an article;

The developmental goal is realized in the learning process where students use their intellect, will, feelings, memory, attention, imagination, logical and creative thinking etc. It is advisable to formulate it as follows:

- to develop students' language guessing and speech reaction;
- to develop the ability to compare linguistic phenomena of native and foreign languages;
- to develop aesthetic perception of reality;
- to develop a culture of communication in the situation of 'Getting acquainted'.

Educational (upbringing) influence on a foreign language lesson is provided by the use of educational opportunities of learning material and special methods of working with it, thus forming the students' appropriate socio-political views, feelings, attitudes to moral and ethical categories as well as the world around, etc. Here are some templates of formulating educational (upbringing) goals:

- to form a sense of patriotism;
- to educate independence;
- to instill love to work;
- to cultivate respect for the traditions of the people of England (America, Spain, etc.).

While planning the teacher also analyzes the material in terms of the difficulties the students may face. At the same time the teacher predicts students' possible mistakes in further work with the material, outlines the necessary sequence of actions to overcome them.

Taking into account the specific objectives and content of the lesson as well as important psychological and pedagogical factors the teacher determines the structure of the lesson and the relevant techniques and forms of work. The lesson should not be overloaded with different forms of work because they, as well as monotonous exer-

cises, cause rapid fatigue of students. The teacher should strive to develop students' active mental activity, their imagination, intelligence. However we should not forget that creative tasks require careful preparation, accurate selection and dosing of the material, clear organization, development of methods of stimulation, motivation and activation of students.

The teacher's task is to create natural 'bridging' from one part of the lesson to another and from one type of exercise to another. The role of such 'bridges' can be performed by a conversation with students, which switches them to another task, a short witty story, illustration, etiquette dialogue and so on. Thus, each stage of the lesson has its own 'organizational moment' that prepares this stage. Its function is to guide students to the next activity, motivate them, inform about what they will do and what should be done. It is also important to focus students on the outcome of their activities which they should achieve at the end of the lesson or at a certain stage.

The teacher then allocates time in minutes for each stage of the lesson. Without considering learning conditions it is difficult to quote the correlation between different stages of the lesson. It is not stable. Distribution of time most of which falls on oral speech, however, is considered methodologically justified.

Finally the teacher thinks over and prepares visual aids, handouts, selects technical teaching aids and designs a lesson plan.

The lesson plan can be short and detailed. A carefully designed lesson outline helps to make the lesson clear. At the beginning of the plan the date of the lesson, its serial number, group of students, topic, subtopic, goals are indicated and then the procedure of the lesson is brought out in the form of a detailed scenario: the introductory part, then the main and final parts.

To succeed in English communicatively without having been to the country where it is spoken is rather a complicated task. Therefore, teachers should do all their best to overcome the problem and encourage their students to master and speak fluent English. The best and the most appropriate way is creating real and imaginary life situations of communication in the classroom. Indispensable tool in this case becomes Internet and its wide

range of options which provide enormous information capabilities for both teachers and students. However we should consider didactic tasks and peculiarities of students' cognitive activity specified by particular educational purposes. Therefore, it is necessary to determine which didactic tasks in the process of foreign language teaching may be solved with the resources and services represented by the World Wide Web.

The Internet has great information opportunities and no less impressive area of training programs and therefore creates unique opportunities for those, learning foreign languages, to use authentic texts, listen and communicate with native speakers, create a natural language environment [8]. Moreover using of Internet technologies provides also opportunities for those who cannot attend classes but eager to get education, communicate with students and teachers not only within one school, district, but also other regions of the country and the world. They are welcome to get a so-called on-line (distance) education which is getting more and more popular these days.

It is known that teaching speech activity is successful and effective only in communication, live communication, so the main purpose of foreign language teaching is forming students' communicative competence, which involves forming their ability to not only verbal but also intercultural interaction. Nowadays, this goal is most in demand by students. Internet with all its resources is a perfect means of solving the didactic tasks as well as achieving the goals and objectives of foreign language teaching.

Involvement of students in the cultural values of the country of the studied language is no less important. For these purposes authentic materials provided in the Internet are of great importance.

First of all, let's consider the possibility of using the Internet in the process of learning foreign languages. All this is done through distance learning, working with educational and information sites, e-mail correspondence with students from other countries, creating and conducting joint telecommunications projects, reading books in the original language, participating in various competitions and contests, watching educational videos, movies. In our opinion, the best ways to

use the Internet in the system of lessons are as follows:

- The whole lesson is based on networking with the Internet with certain training and information programs.
- Working on the Internet during a certain stage of the lesson (as a structural element of the lesson).
- Students' independent work on the Internet, extracurricular activities associated with finding the necessary information on a particular subject, awareness and processing of new knowledge, individual tasks, creating projects.

Using the Internet during the lesson, as a rule, built on work with educational and information sites. It is effective when presenting new material or studying certain topics. These are virtual trips to Britain and other English-speaking countries, a TV-bridge-lesson and having joint telecommunication projects with other educational institutions, direct communication with native speakers, role plays and games, etc.

The possibilities of Internet technologies are most fully revealed during their application directly in the classroom. The ideal conditions for this is a computer classroom with an Internet connection. The use of the Internet in the classroom should not be chaotic and unsystematic. This means that when designing a lesson with the help of the Internet, the teacher must clearly define the objectives of learning, development and education. At the same time he specifies the level at which the target settings will be carried out: general acquaintance with the new topic, mastering the theoretical aspect of the material being studied, formation of practical skills, testing and checking up the knowledge. Bringing to the attention of students the objectives of the lesson increases the possibility of activating students' cognitive activity, their conscious and consistent work throughout the lesson. Sites that are useful for a foreign language teacher and that can be used in the lesson can be divided into informational and actual educational. Information sites are used to select interesting information, creative tasks, search for additional material. Special training sites contain tasks and exercises for the development of different types of basic skills,

and designed with different levels of students' knowledge. Working with educational sites is interesting and useful when both learning and teaching a foreign language.

One of the most popular and fascinated by the students is video. The advantage of video lessons is evident as it has an emotional impact on students. Therefore, attention should be focused on the formation of students' personal attitude to what they see. The use of video also helps to develop various aspects of students' mental activity, especially attention and memory [6].

While watching the video a special atmosphere of joint cognitive activity occurs in the classroom, which students enjoy very much. As a result even those who are usually inattentive become more attentive, encouraged and motivated. In order to understand the content of the film students need to make some effort. The use of different channels of information (auditory, visual, motor perception) has a positive effect on the strength of the fixation of country study and language material.

Thus, educational videos have a great psychological impact on students and contribute to the intensification and optimisation of the educational process. Practice proves that video lessons are an effective form of learning. [14, p. 31–34].

Besides educational videos students really enjoy watching movies of different genres and doing a great variety of activities based on them. They (movies) arouse thousands of emotions through their larger than life experiences. Movies leave a mark on the human psyche, they allow viewers to encounter a multitude of situations and possibilities that are coupled with tragic moments and coping abilities. Movies with several genres alter our perceptions about the world around us and give meaningful insights. Hence, movies in a way are a great learning method to develop diverse skill-sets. If organizations desire to develop or enhance the cognitive capacities of their workforce, then exposing them to situations that allow them to expand their rational and emotional aspects of the brain must be emphasized. The right choice of narratives churn out the logical and emotional reasoning capabilities and influence aspects of risk-taking, problem-solving, decision-making, sustaining relationships, and many more.

The following procedure will help teachers arrange movie-based learning:

- Choose a genre and the movie;
- Set expectations with the audience for the purpose of the screening. They need to know there is more to it than fun.
- Create study worksheets for each learner with questions and reflections about the movie.
- Ensure worksheets include questions about what they would do if they were the protagonists.
- Encourage them to read the sheets before the movie is played and share observations after the movie.
- Give them sufficient time to analyze and come up with their perspectives on the worksheet.
- Facilitate discussions around the relevance of the movie to their everyday roles.
- Solicit responses on how they could relate these observations to their own job roles.
- Check to see if the movie has met the expectations of the program.

Movies can be a great source of learning and encouragement. This methodology is an apt get-away for learners, and it offers learners a different environment and a different way to deal with a diverse array of situations. So, try this method and take a different approach to make learning journeys interesting [10].

There is one more method to attract students in the classroom is the method of projects which has recently gained more and more supporters. As it is aimed at developing students' active independent and creative thinking it teach them not just to memorize and reproduce the knowledge they acquire at school but to be able to apply it in practice.

Project methodology involves cooperative nature of completing the tasks, the activities that are carried out are essentially creative and focused on the student's personality. It also involves a high level of individual and collective responsibility for each project development task since the active communicative interaction of students is the result of collective activity of a group of students. Organizing research cognitive activity in which students take an active subjec-

tive position is one more advantage of using projects. When choosing a project topic the teacher should consider students' interests and needs, their capabilities and personal significance for doing the work as well as practical significance of the outcome of the project. The completed project can be presented in various forms: article, recommendations, album, collage, report, conference, competition, holiday, performance and the like. The main result of the project will be improving of existing and acquisition of new knowledge, skills and abilities and their creative application in new conditions.

When working on the project it is no less exciting to use the Internet resources. The teacher can find different, sometimes even contradictory information on the problem that is currently under discussion and research. By offering such materials to students, the teacher can set a task – to select relevant information for the problem under discussion, agree with it, take note of it in the project, or deny it in an argued way, which requires facts and information. Students can be given the task to pick up material on the problem of discussion on the Internet independently. The sphere of the search is determined by the teacher [5]. For example, when getting acquainted with the customs and traditions of English-speaking countries students find the necessary information on the Internet, share it, work it over and finally bring it out for public discussion.

Among the numerous sites providing information that students need are the following: *BBC Learning English* (<https://www.bbc.co.uk/learningenglish/>), *Learn American English Online!* (<https://www.learnamericanenglishonline.com/>), *English Texts* (<https://lingua.com/english/reading/>), *LinguaLeo* (<https://lingualeo.com/ru>), *Grammarly* (<https://www.grammarly.com/>), *Puzzle English* (<https://puzzle-english.com/>).

The following set of sites is at the service of the teacher: <http://putivlrvo.gov.ua/dlia-pedahohiv/105-vchyteliam-inozemnoi-movy/425-korysni-saity-dlia-vchyteliv-anhliiskoi-movy.html>; https://library.te.ua/2020/10/11/virt_vlim-help-teacher-eng-lang/.

Work on the project is carried out in several stages and usually goes beyond the educational

activities in the lessons: the choice of topic or problem of the project; formation of a group of performers; development of the plan of work on the project, definition of terms; distribution of tasks among students; performance of tasks, discussion of the results of performing each task in the group; design of the collective result; project report; evaluation of project implementation.

Project methodology requires a high degree of students' independent search activity, coordination of their actions, active research, performance and communicative interaction. The role of the teacher is to prepare students to the work on the project, help them choose the topic and plan the work, to control and consult the students currently in the process of project implementation as a partner and facilitator [13].

The main idea of the project method is to shift the emphasis from different types of exercises to students' mental activity in the process of joint creative work. The lesson-project forms the ability to work independently. The main feature of the lesson-project is the availability of the topic and the possibility of its variation.

No less effective and productive form of improving students' foreign language competence is a lesson-performance. The use of works of foreign literature in foreign language lessons improves students' language skills, ensures creation of communicative, cognitive and aesthetic motivation. Preparation of the play is a creative work that contributes to the development of students' communication skills and reveals their individual creative abilities. This type of work activates students' mental and speech activity, develops their interest in literature, serves to better mastering the culture of the country of the studied language as well as deepens knowledge of the language as it is the process of memorizing vocabulary. The important thing is that students enjoy this kind of work.

An interesting and fruitful form of lessons is a holiday lesson. This form of lesson expands students' knowledge of the traditions and customs that exist in English-speaking countries, develops students' ability to communicate in other languages allowing them to participate in various situations of intercultural communication.

Reliable evidence of students' language acquisition is their ability to have a conversation on a specific topic. An interview-lesson is a kind of dialogue. Depending on the tasks the topic of the lesson may include separate subtopics. Preparing and conducting lessons of this type stimulates students to further learning a foreign language, contributes to the deepening of knowledge as a result of working with different sources as well as broadens students' outlook.

The lesson-musical promotes the development of socio-cultural competence and acquaintance with the cultures of English-speaking countries. The methodological advantages of song-writing in teaching a foreign language are obvious. It is known that in ancient Greece many texts were learned by singing and in many schools in France it is practiced now. The same can be said about India where the alphabet and arithmetic are currently taught by singing in primary school.

The lesson-musical contributes to aesthetic and education of students, more fully reveals their creative abilities. Due to singing a favorable psychological climate is created, fatigue is reduced and language activity is intensified in the classroom. In many cases it serves as a relief that reduces stress and restores students' working capacity.

As it has been mentioned above, students strive for more freedom and independence in the process of acquiring knowledge. For this purpose the method of 'Flipped classroom' can be used in the educational process.

The method is an instructional strategy and a type of learning aimed at forming an active students involved in familiarizing and learning new material by themselves and having pupils' complete readiness at home and work on live problem-solving during class time. As a result students are capable to think, cooperate, lead a discussion, argue, analyze and express their own opinion. With a flipped classroom students also watch on-line lectures, collaborate in online discussions, or carry out research at home, while actively engaging concepts in the classroom, with a mentor's guidance to learn and consolidate what has been learned [4].

Thus, the teacher becomes an assistant and consultant who helps students gain practical

experience from the acquired knowledge. At the same time such a technique changes the attitude of students themselves to learning. From ordinary listeners they turn into agents who master new information through self-learning that promotes the development of their independence and cognitive activity.

This method promotes more time for practice, development of students' critical thinking, discussions as students go to the classroom already prepared. While learning and working out the material independently students also master modern digital technologies. At the same time they study the material not for evaluation but for the possibility of practical applying the acquired knowledge.

There are several types of the method, namely:

Typical – students work out new material at home and solve practical tasks in the classroom.

Discussion – used for disciplines the study of which involves a visual demonstration of materials as well as experiments.

Group – students are grouped for practical application of new information in the classroom and this teaches them to work in teams, develop their ability to learn from each other.

Flipped 'teacher' – the method involves the students' direct participation in the process of creating videos and practical tasks.

Application of the 'Flipped classroom' method. Active forms of information processing, which should be used by the teacher when creating content, motivate students to study the material independently. Available resources with videos on the topic can also be used. In order to involve students in the processing of information they should be asked to keep a short synopsis, thesis or draw a table.

To consolidate students' knowledge it is better to use creative tasks, educational games, discussions at the lessons, which will make students interested and motivated to acquiring new knowledge for their practical application.

Conclusion. Thus, non-traditional lessons allow to diversify forms and methods of work, get rid of patterns, create conditions for developing students' creative abilities, expand and diversify teacher's functions, allow to take into account the specifics of certain materials and

individual characteristics of each student. Conducting the non-traditional lessons contributes to the formation of students' cognitive interests, their direct involvement in the learning process. Students' cognitive activity is mainly collective in nature, which creates conditions for the interaction of subjects of study, provides an opportunity to exchange intellectual values, compare and agree on different points of view on the objects studied at the lesson.

The effectiveness of non-traditional lessons is ensured by the teacher's mastery of the methods of their conducting and skillful use of the lessons in a particular system in combination with traditional forms of work. Non-traditional lessons are the key to students' successful language activity, due to them the latter become attached to the culture of the countries of the language studied as well as enrich their knowledge about the cultural

heritage of the native country, which allows them to actively participate in cultural dialogue. Such lessons provide an opportunity not only to raise students' interest and motivation in the subject studied, but to develop their creative independence, teach them to work with different sources of knowledge, form and improve foreign language communicative skills.

The prospects for further exploration are to develop, justify and prove the expediency of using innovative learning methods in the conditions of distant and mixed (blended) education. Non-traditional forms are a great source of learning and encouragement, an apt getaway for learners, and they offer learners a different environment and a different way to deal with a diverse array of situations. So, let's try these methods and take a different approach to make learning journeys interesting.

REFERENCES

1. A Review of Non-traditional Teaching Methods: Flipped Classroom, Gamification, Case Study, Self-Learning, and Social Media. Available at: https://www.researchgate.net/publication/336846417_A_Review_of_Nontraditional_Teaching_Methods_Flipped_Classroom_Gamification_Case_Study_Self-Learning_and_Social_Media
2. Computer (new information) technologies of teaching [Online]. Available at: <http://um.co.ua/7/7-12/7-121284.html>.
3. Effectiveness of using non-traditional teaching methods to prepare student health care professionals for the delivery of the Mental State Examination: a systematic review protocol. Available at: https://journals.lww.com/jbisrir/Fulltext/2014/12080/Effectiveness_of_using_non_traditional_teaching.2.aspx#:~:text=Non%2Dtraditional%20methods%2C%20commonly%20known,videos%20to%20enhance%20delivery%20content.
4. Flipped Classroom. Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/Flipped_classroom#:~:text=A%20flipped%20classroom%20is%20an,problem%2Dsolving%20during%20class%20time.
5. Gorelova L.M. 2003. Vykorystannia Internet-resursiv u navchanni inozemnoi movy dlia pidvyschennia sotsiokulturnoi kompetentsii studentiv [Use of Internet resources in teaching foreign languages to improve the socio-cultural competence of students], *Scientific Papers: nauk. method. zhurnal. Mykolaiv : vyd. MSHU im. Petra Mohyly. T.25, Vol. 12: Ser. Teaching science*, pp. 144-148 [in Ukrainian].
6. Improving the effectiveness of the lesson through non-traditional forms of learning. Available at: <https://naurok.com.ua/vistup-pidvischennya-efektivnosti-uroku-za-dopomogoyu-netradicynih-form-navchannya-232498.html>
7. Kulnevich S.V., Lakotsenina T.P. 2001. Sovsem neobychnyi urok [A very unusual lesson]. Rostov-on-Don : Creative Center 'Teacher'. 176 p. [in Russian].
8. Moskaliyova I.S., Golubeva S.K. 2005. Vykorystannia komputernykh tehnologii dlia profesiinoyi podgotovky vchyteliv inozemnoi movy [Using computer technologies for professional training foreign language teachers], *Foreign languages at school*, № 1, pp. 83-87 [in Ukrainian].
9. Nikolayeva S.Yu. and others. 2015. Suchasni tehnologii navchannya inozemnykh mov i kultur u zahalnoosvitnikh ta vyschykh navchalnykh zakladakh [Modern technologies of teaching foreign languages and cultures in secondary and higher educational institutions]: collective monograph. Kyiv: Lenvit, 444 p. [in Ukrainian].
10. The 'One' method to attract learners in the classroom. available : <https://elearningindustry.com/movie-based-learning-engage-employees>
11. Overview of the most interesting interactive methods in English classes [Online]. Available at: <http://confesp.fl.kpi.ua/fr/node/1146>

12. Passov Ye.I. 2015. Metodika kak nauka buduschego [Methodology as a science of the future]. S. Petersburg : Zlatoust, 173 p. [in Russian].
13. Savchenko G.A. 2006. Razvitie kommunikativnykh sposobnostei na urokah angliiskogo [Development of communicative skills in English lessons]. Moscow : Panorama. 62 p. [in Russian].
14. Verisokin Yu. I. 2003. Video film yak zasib pidvyschennia motyvatsii shkoliariv pid chas navchannia inozemnoi movy [Video film as a means of increasing the motivation of schoolchildren during foreign language learning], *Foreign languages at school*. № 5. pp. 31-34 [in Ukrainian].
15. Useful sites for English language teachers. Available at: <http://putivlrvo.gov.ua/dlia-pedahohiv/105-vchyteli-am-inozemnoi-movy/425-korysni-saity-dlia-vchyteliv-anhliiskoi-movy.html>

ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ У ПРОЦЕСІ УДОСКОНАЛЕННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

КЛАК ІННА ЄВГЕНІВНА

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов та методик їх навчання
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка

КУЧЕР ВАСИЛЬ ВАСИЛЬОВИЧ

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов та методик їх навчання
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка

ЯЦЕНЮК НАДІЯ ІВАНІВНА

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов та методик їх навчання
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка

Постановка проблеми. Суть освітніх змін полягає в узагальненні та осмисленні світового досвіду, аналізі та відображенні цілісного навчально-виховного процесу, виявленні труднощів, їх причин та шляхів подолання, прогнозуванні результатів навчання, корекції результатів і шляхів навчально-виховного процесу, встановленні необхідних відносин у спілкуванні, їх регулювання та підтримка при переході від індивідуальних педагогічних функцій до системних, від типових педагогічних технологій до інноваційних, творчих, особистісно-орієнтованих.

Метою статті є розкриття сутності інноваційних форм та методів навчання, висвітлення особливостей планування, організації та проведення нетрадиційних уроків, обґрунтування доцільності застосування таких форм і методів як відео-урок, урок-свято, урок-мюзикл, урок-проєкт, урок-інтерв'ю, метод перевернутого навчання, навчання за фільмами, що, своєю чергою, передбачає широке використання мережі Internet та освітніх платформ.

Для досягнення поставленої мети в роботі використано комплекс сучасних методів педагогічного дослідження: теоретичний – аналіз, узагальнення, порівняння, синтез, систематизація наукової та навчальної літератури – для визначення сучасного стану проблеми; емпіричні – діагностичні (спостереження, інтерв'ю, анкетування, тестування) – для визначення ефективності сучасних методик удосконалення іноземної компетентності учнів та надання практичних рекомендацій щодо їх використання.

Враховуючи конкретні цілі та зміст уроку, а також важливі психолого-педагогічні чинники, вчитель визначає структуру уроку, відповідні прийоми та форми роботи. Пріоритетною метою нетрадиційних уроків є формування та удосконалення іноземної мовленнєвої компетентності учнів та її практичне застосування. Головна функція вчителя як партнера, коучера (консультанта) та фасилітатора – створення на уроці позитивного психологічного клімату, який сприятиме підвищенню інтересу та мотивації учнів до вивчення іноземної мови. Нетрадиційні уроки є запорукою успішної мовленнєвої діяльності учнів, завдяки чому останні долучаються до культури країни, мова якої вивчається, збагачують знання про культурну спадщину своєї рідної країни, що дозволяє їм брати активну участь у діалозі культур.

Наукова новизна результатів дослідження полягає в обґрунтуванні, впровадженні та доведенні доцільності нетрадиційних форм навчання, таких як відео-уроки або навчання за фільмами, проєктне навчання, метод перевернутого навчання та ін., наданні інструкцій та методичних порад вчителям, які прагнуть удосконалювати іноземну компетентність своїх учнів, а також підвищувати їх мотивацію до оволодіння іноземними комунікативними навичками та вміннями.

Перспективи подальших розвідок полягають у розробці, обґрунтуванні та доведенні доцільності використання інноваційних методів навчання в умовах дистанційного та змішаного навчання. Нетрадиційні форми є чудовим джерелом навчання, заохочення та мотивації учнів до оволодіння іноземною мовленнєвою

компетентністю, вдалим способом відпочинку або релаксу, передбачають наявність реального або штучно створеного інішомовного середовища, у якому у різний спосіб вирішуються поставлені комунікативні завдання. Використання таких методів дозволяє перетворити урок у цікаву та захоплюючу освітню подорож.

Ключові слова: нетрадиційний урок, інішомовна компетентність, метод, інішомовне навчання, студент, вчитель, коучер, партнер, фасилітатор.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Огляд нетрадиційних методів навчання : перевернуте навчання, ігрова діяльність, кейс стаді, само-навчання, соціальні мережі. URL: https://www.researchgate.net/publication/336846417_A_Review_of_Nontraditional_Teaching_Methods_Flipped_Classroom_Gamification_Case_Study_Self-Learning_and_Social_Media (дата звернення: 25.04.2022).
2. Комп'ютерні (нові інформаційні) технології навчання. URL: <http://um.co.ua/7/7-12/7-121284.html> (дата звернення: 13.05.2022).
3. Ефективність використання нетрадиційних методів навчання для підготовки студентів медиків. URL: https://journals.lww.com/jbisrir/Fulltext/2014/12080/Effectiveness_of_using_non_traditional_teaching.2.aspx#:~:text=Non%2Dtraditional%20methods%2C%20commonly%20known,videos%20to%20enhance%20delivery%20content (дата звернення: 28.04.2022).
4. Перевернуте навчання. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Flipped_classroom#:~:text=A%20flipped%20classroom%20is%20an,problem%2Dsolving%20during%20class%20time (дата звернення: 02.05.2022).
5. Горелова Л.М. Використання інтернет-ресурсів у навчанні іноземної мови для підвищення соціокультурної компетентності студентів. *Наукові праці*. Наук. метод. журнал. Миколаїв : вид. МДГУ ім. Петра Могили, 2003. Том 36. Випуск 23. С. 144–148.
6. Підвищення ефективності уроку за допомогою нетрадиційних форм навчання. URL: <https://naurok.com.ua/vistup-pidvischennya-efektivnosti-uroku-za-dopomogoyu-netradiciynih-form-navchannya-232498.html> (дата звернення: 23.04.2022).
7. Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. Не совсем необычный урок. Ростов-на-Дону : Изд-во «Учитель», 2001. 176 с.
8. Москальова І.С., Голубєва С.К. Використання комп'ютерних технологій для професійної підготовки вчителів іноземної мови. *Іноземні мови в школі*. 2005. № 1. С. 83–87.
9. Ніколаєва С.Ю. та ін. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах : колективна монографія. Київ : Ленвіт, 2015. 444 с.
10. «Один» метод залучення учнів до навчання. URL: <https://elearningindustry.com/movie-based-learning-engage-employees> (дата звернення: 28.04.2022).
11. Огляд найбільш цікавих інтерактивних методів на заняттях англійської мови. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/fr/node/1146>
12. Пассов Е.И. Методика как наука будущего. С.-Петербург : Златоуст, 2015. 173 с.
13. Савченко Г.А. Развитие коммуникативных способностей на уроках английского. Москва : Панорама, 2006. 62 с.
14. Верісокін Ю. І. Відеофільми як засіб підвищення мотивації школярів під час навчання іноземних мов. *Іноземні мови в школі*. 2003. № 5. С. 31–35.
15. Корисні сайти для вчителів англійської мови. URL: <http://putivlrvo.gov.ua/dlia-pedahohiv/105-vchyteliam-inozemnoi-movy/425-korysni-saity-dlia-vchyteliv-anhliiskoi-movy.html> (дата звернення: 08.05.2022).

УДК 373.5.016:37.091.214-053.5-056.24

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2022-15.3>

ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ ТА ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ЇХ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

КОЧЕРГА ЄВГЕНІЯ ВОЛОДИМИРІВНА

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної, спеціальної педагогіки, реабілітації та інклюзивної освіти
*Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради»*
blago-2013@ukr.net
orcid.org/0000-0002-5593-6346

МОТУЗ ТЕТЯНА ВОЛОДИМИРІВНА

кандидат педагогічних наук, доцент
завідувач кафедри загальної, спеціальної педагогіки, реабілітації та інклюзивної освіти
*Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради»*
tetmotuz@gmail.com
orcid.org/0000-0001-9339-5985

ВАТКОВСЬКА МАРИНА ГРИГОРІВНА

кандидат філософських наук, доцент,
проректор з науково-педагогічної та методичної роботи
*Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради»*
vatkovskaya@gmail.com
orcid.org/0000-0001-9074-1416

У статті визначено важливість підготовки вчителів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі з дітьми з особливими освітніми потребами, оскільки інклюзивна компетентність є однією з професійних компетентностей вчителя. Вказано, що готовність вчителя до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами включає два показники: психологічну та професійну готовність. Наведено результати анкетування вчителів закладів загальної середньої освіти міста Дніпра та Дніпропетровської області щодо визначення рівня їх готовності до роботи в інклюзивній освіті. Аналіз результатів дослідження дозволяє стверджувати, що вчителі досліджуваної групи не мають достатньо розвинутої готовності до роботи з дітьми з ООП в інклюзивному освітньому середовищі. Для розвитку готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивної освіти вважаємо за доцільне використовувати коучинг та напрямок «розвиток можливостей».

Ключові слова: *інклюзивна компетентність, готовність вчителя до роботи в інклюзивному освітньому середовищі, діти з особливими освітніми потребами, підвищення кваліфікації вчителів, коучинг, напрям «розвиток можливостей».*

Постановка проблеми. Актуальність теми дослідження обумовлена необхідністю розбудови інклюзивного освітнього середовища, яке забезпечить доступ до якісної освіти для всіх дітей, незалежно від особливостей їх психофізіологічного розвитку. Важливість розвитку інклюзивної освіти в нашій країні визначена і на законодавчому рівні. Так у професійному стандарті за спеціальностями «Вчитель початкових класів закладу загальної

середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» [8], який затверджений у 2020 р., зазначено, що однією з професійних компетентностей, якою повинен володіти кожен вчитель, є інклюзивна компетентність. Водночас, дослідники зазначають, що наразі «існує брак теоретичних знань та практичних навичок роботи з дітьми з особливими освітніми

потребами (ООП) у переважній більшості вчителів та вихователів дошкільних закладів освіти; існує проблема управління педагогічним колективом керівниками навчальних закладів, адже не кожен педагог сьогодні готовий працювати у класі (групі), де є діти з ООП, підтримка інклюзії директорами закладів загальної середньої освіти досить слабка; існує методологічна та психологічна неготовність педагогічних працівників, класних керівників, учителів, вихователів до викладання ряду дисциплін для дітей, які мають певні обмеження; існує проблема толерантності, неадекватне сприйняття дитини з ООП однолітками, учителями» [4, с. 461–462].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання про підготовку вчителів до роботи з дітьми з ООП розглянуто у роботах вітчизняних дослідників К. Бовкуш, О. Бочарової, Г. Васильєвої, І. Демченко, Н. Лалак, І. Малишевської, Т. Цуркан, С. Чупахіної, З. Шевців, Н. Щекотиліної, Н. Щерби та ін. Більшість досліджень стосуються підготовки майбутніх вчителів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Проте, за статистичними даними Міністерства освіти і науки України 2020 року [5], наприклад, у Дніпропетровській області працювало лише 12,4 % педагогічних працівників віком до 30 років. Спостерігається загальна тенденція «старіння» педагогічних кадрів та небажання випускників закладів вищої освіти йти працювати в заклади загальної середньої освіти. Отже, ми вважаємо, що актуальним є питання про підготовку вчителів-практиків до роботи в інклюзивному освітньому середовищі та розвитку інклюзивної компетентності вчителів. І така підготовка може проводитися в системі післядипломної освіти. Саме таких досліджень бракує, на нашу думку, у вітчизняній науці.

Метою статті є визначення стану готовності вчителів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі та шляхи розвитку інклюзивної компетентності вчителів у системі післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу. Рівень розвитку інклюзивної компетентності вчителя визначає його готовність до роботи в інклюзивному освітньому середовищі з дітьми з

ООП. Інклюзивна компетентність вчителя є однією із професійних компетентностей. Вона входить до трудової функції «Участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища» та передбачає здатність створювати умови, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища; здатність до педагогічної підтримки осіб з особливими освітніми потребами; здатність забезпечувати в освітньому середовищі сприятливі умови для кожного учня, залежно від його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів [8].

Оскільки компетентність передбачає володіння вчителем певною системою знань, умінь та навичок, у структурі інклюзивної компетентності дослідники визначають необхідні знання, уміння та навички, які є основою можливості вчителя працювати в інклюзивному освітньому середовищі. Тому кожен учитель повинен володіти такими знаннями: інструменти забезпечення інклюзивного навчання (інклюзивна культура, інклюзивна політика, інклюзивна практика тощо); принципи і стратегії універсального дизайну у сфері освіти і розумного пристосування; принципи, форми та методи ефективної підтримки осіб з особливими освітніми потребами; види адаптацій/модифікацій в освітньому процесі, зумовлених особливими освітніми потребами учнів; технології індивідуального та диференційованого навчання; способи виявлення здібностей, інтересів, реальних навчальних можливостей учнів; середовище як чинник розвитку особистості учнів. Учитель має володіти таким уміннями та навичками: використовувати інструменти забезпечення інклюзивного навчання в освітньому процесі; застосовувати принципи і стратегії універсального дизайну в сфері освіти і розумного пристосування для забезпечення доступності (фізичної, інформаційної тощо) здобуття освіти; забезпечувати педагогічну підтримку осіб з особливими освітніми потребами; здійснювати необхідні адаптації/модифікації в освітньому процесі відповідно до особливих освітніх потреб учнів; організувати процеси навчання і розвитку учнів з урахуванням їхніх потреб, здібностей і реальних навчаль-

них можливостей; використовувати в роботі з учнями матеріали, пристрої та обладнання (за потреби) для задоволення їхніх індивідуальних потреб у навчанні, особистісному та фізичному розвитку; організовувати освітній простір безпечно та з урахуванням особливостей, потреб і можливостей учнів [8].

Під готовністю вчителя до здійснення певної професійної діяльності розуміють властивість суб'єкта бути спроможним виконати необхідну професійну діяльність упродовж обумовленого терміну за умов забезпечення його необхідними зовнішніми ресурсами. Рівень готовності не є сталою величиною, а залежить від багатьох чинників: досвіду навчання і роботи, професійної спрямованості, емоційно-вольової сфери, віку та інших.

Аналізуючи дослідження С. Альохіна, М. Алексєєва, Є. Агафонова, Л. Коврігіна, виділяємо два показники готовності вчителя до роботи з дітьми з ООП:

1) психологічна готовність (емоційне прийняття дітей з різними типами порушень у розвитку (прийняття – відторгнення), готовність залучати їх до діяльності на занятті, задоволеність власною педагогічною діяльністю;

2) професійна готовність (інформаційна готовність, володіння педагогічними технологіями, знання основ психології та корекційної педагогіки, знання індивідуальних відмінностей дитини, готовність вчителя моделювати заняття та використовувати варіативність в освітньому процесі, знання індивідуальних особливостей дітей із різними порушеннями розвитку, готовність до професійної взаємодії та навчання) [2].

Для розвитку у вчителів готовності до навчання дітей з ООП у системі підвищення кваліфікації Л. Савчук [9] запропонував професіограму вчителя інклюзивного класу, яка складається із 3 розділів:

У I розділ визначено:

1) соціальні потреби (потреба в спілкуванні з дітьми, колегами, батьками; оволодінні педагогічними знаннями, вміннями та навичками; здійсненні корекційно-виховної діяльності з дітьми; постійному попо-

вненні власних знань, проведенні педагогічних досліджень);

2) риси характеру, що виражають соціальну та професійну спрямованість, громадянськість, соціальну активність, захопленість професією, творчість у педагогічній діяльності, відповідальне ставлення до своїх педагогічних обов'язків;

3) риси характеру, що виражають ставлення до вихованців і людей загалом (доброта, любов до дітей, гуманізм, порядність, емпатія, справедливість, чесність, вимогливість, тактовність, товариськість);

4) індивідуальні риси характеру: уважність, спостережливість, кмітливість, критичність мислення та продуктивна пам'ять, прогностичність думки, педагогічна допитливість, творча уява;

5) вольові риси характеру: самоволодіння, цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, дисциплінованість, витриманість, власна організованість, ініціативність;

6) емоційні риси характеру: врівноваженість, емоційно-моторна стійкість, стелічність емоцій, емоційна виразність;

7) професійні якості: педагогічний такт, освіченість, педагогічна майстерність, самопрезентація.

У другому розділі «Професійні знання» виокремлено знання із загальної педагогіки та психології, які стосуються природи та закономірностей ключових психічних процесів, закономірностей психічного розвитку особистості, індивідуально-психологічних особливостей дитини з певними проблемами в розвитку, вміння аналізувати педагогічні факти, явища, процеси тощо. Важливими для вчителя є знання з основ анатомо-фізіологічного розвитку учнів, причин виникнення та виявів хвороб нервової системи, засобів і методів корекції пізнавальних процесів.

У розділі «Професійні вміння» необхідними визначено вміння, що стосуються діагностичної діяльності (спостережливість за дитиною, вміння виявити рівень актуального та зону найближчого розвитку та використовувати методи психолого-педагогічної діагностики). Актуальними у категорії орієнтаційно-прогностичних є вміння проєк-

тувати напрями навчальної, корекційної та виховної діяльності, передбачати їх результат. У категорії конструктивно-проектувальної діяльності важливими є вміння проектувати власну педагогічну діяльність, моделювати педагогічні ситуації, добирати ефективні засоби впливу на дітей. До важливих організаційних умінь зараховано вміння керувати поведінкою та діяльністю дітей, організувати освітній процес у класі, де навчаються діти з різним рівнем розвитку, здійснювати індивідуальний підхід, вести профілактичну та роз'яснювальну роботу з батьками, працювати в команді. Актуальними будуть вміння, що стосуються дослідно-творчої діяльності та передбачають вміння збирати та опрацювати педагогічну інформацію, здійснювати експериментальну діяльність щодо пошуку та розроблення нових методик, засобів впливу на дітей [9].

Зміст професіограми перегукується зі змістом інклюзивної компетентності вчителів, визначеної у Професійному стандарті вчителя, та є орієнтиром для організації підвищення кваліфікації вчителів в системі післядипломної освіти.

Отже, ми бачимо, що єдиного підходу до визначення поняття готовності вчителя до роботи в інклюзивному освітньому середовищі з дітьми з ООП немає. Тому, досліджуючи це поняття ми можемо орієнтуватися на результати роботи вітчизняних та зарубіжних дослідників, на нормативні документи в галузі інклюзивної освіти та на сучасні вимоги до особистості вчителя як професіонала.

Для визначення рівня готовності вчителів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі нами було проведено анкетування серед вчителів, які працюють у закладах загальної середньої освіти м. Дніпра та Дніпропетровської області. У дослідженні взяло участь 56 вчителів природничих дисциплін, які не проходили курси підвищення кваліфікації з питань інклюзивної освіти. Анкетування провддилося за допомогою сервісу Google-форм.

Для анкетування ми обрали питання, що стосуються теоретичних основ інклюзивної освіти [10], а також запропонували вчителям оцінити рівень їх умінь і навичок роботи

в інклюзивному освітньому середовищі за 10-ти бальною шкалою, де 0 – зовсім не володію вміннями і навичками роботи в інклюзивному освітньому середовищі, 10 – володію уміннями і навичками на дуже високому рівні; рівень готовності до роботи з інклюзивному освітньому середовищі, де 0 – зовсім не готовий/готова до такої роботи, 10 – повністю готовий/готова до такої роботи.

Питання анкети:

1. Яких дітей називають «діти з особливими освітніми потребами?»

2. Яке Ваше особисте ставлення до дітей з ООП?

а) позитивне;

б) негативне;

в) інше.

3. Які заклади освіти, на Вашу думку, має відвідувати дитина з ООП?

а) інклюзивні класи загальноосвітньої школи;

б) спеціальну загальноосвітню школу;

в) спецкласи в загальноосвітній школі;

г) індивідуальне навчання на дому.

4. Чи хотіли б Ви, щоб у вашому класі була дитина з особливими освітніми потребами?

а) так;

б) ні;

в) сумніваюсь.

5. Яка основна мета навчання дитини з ООП?

6. Якими якостями повинен володіти вчитель для роботи з дітьми з ООП?

Відповіді вчителів на запитання «Яких дітей ми називаємо «діти з особливими освітніми потребами?» свідчать про те, що 21 учитель (37,5%) розуміє сутність поняття на високому рівні. На запитання «Яке Ваше особисте ставлення до дітей з ООП?» 48 вчителів (85,7%) відповіли, що ставляться до дітей з ООП позитивно, а 8 вчителів (14,3 %) відповіли, що ставляться нейтрально. На запитання «Які заклади, на Вашу думку, має відвідувати дитина з ООП?» 37 учителів (66 %) відповіли, що дитина з ООП має відвідувати інклюзивні класи загальноосвітньої школи, 7 вчителів (12,5 %) відвідувати спеціальну загальноосвітню школу, 8 вчителів (14,3) % відвідувати спецкласи у загальноосвітній школі, 4 вчителів (7,1%) вважають найкращим для дітей з ООП індивідуальне навчання на дому. На запитання

«Чи хотіли б Ви у класі щоб у вашому класі була дитина з особливими освітніми потребами?» 11 вчителів (19,6 %) відповіли, що ні, 22 вчителів (39,3 %) сумніваються і 23 вчителів (41 %) хотіли б мати у класі дитину з ООП.

Основною метою навчання дітей з ООП вчителі вважають надання їм рівних можливостей щодо здобування освіти, підвищення рівня їх соціалізації, рівність спілкування серед однолітків, прийняття суспільством їх особливостей. Важливими, на нашу думку, при відповіді на це запитання є те, що вчителі вважають корисним перебування дитини з ООП у звичайному класі не тільки для самої дитини з ООП, а й для її однокласників, адже це сприяє розвитку у них толерантності та емпатійності, бажання допомогти тому, хто цього потребує.

Серед якостей, якими повинен володіти вчитель для роботи з дітьми з ООП вчителі визначили прийняття особливостей дитини, терпіння, емпатійність, любов до дітей, розвинуті організаторські та комунікативні здібності, вміння працювати в команді.

Результати самооцінювання рівня володіння вчителями вміннями і навичками роботи в інклюзивному освітньому середовищі показали, що на 2 бали оцінили свій рівень 13 учи-

телів (23,2%), на 3 бали – 8 вчителів (14,3%), на 4 бали – 5 вчителів (8,9 %), на 5 балів – 19 вчителів (33,9 %), на 6 балів – 11 вчителів (19,6 %). У 7 та більше балів жоден вчитель не оцінив свої вміння та навички. Графічно отримані результати представлено на рис. 1.

Результати самооцінювання рівня готовності вчителів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі показали, що в 1 бал оцінив свій рівень 1 вчитель (1,8 %), у 2 бали – 15 вчителів (26,8 %), у 3 бали – 17 вчителів (30,4 %), у 4 бали – 19 вчителів (33,4 %), у 5 балів – 4 вчителів – 7,1 %. Графічно отримані результати представлено на рис. 2.

Аналіз результатів дослідження дозволяє нам стверджувати, що вчителі досліджуваної групи не мають достатньо розвинутої готовності до роботи з дітьми з ООП в інклюзивному освітньому середовищі. Відповідно, необхідно визначити причини такого рівня готовності вчителів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі, розробити шляхи його підвищення та запровадити їх у систему післядипломної освіти вчителів.

Проведене анкетування та самооцінювання в повній мірі не відображає рівень готовності вчителів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі та потребує подальших

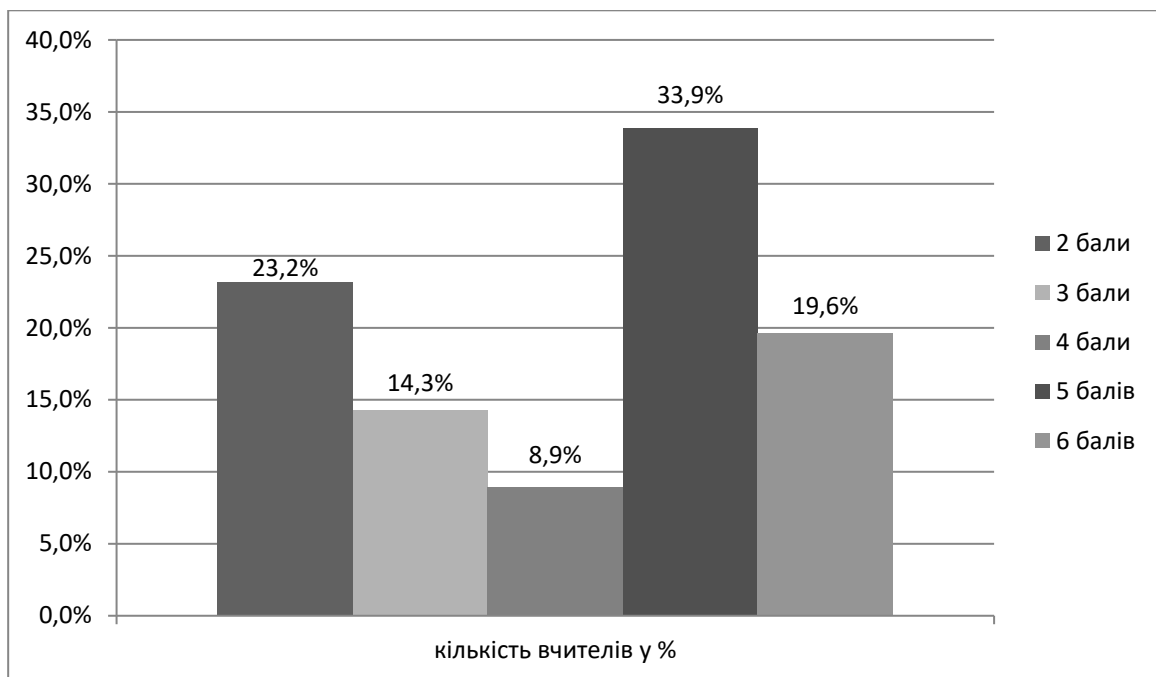


Рис. 1. Діаграма результатів самооцінювання вчителями рівня володіння вміннями і навичками роботи в інклюзивному освітньому середовищі

глибших та ширших досліджень з визначення інших складових готовності. Проте воно є підставою для пошуку нових форм, методів та технологій, які можна використовувати при організації підвищення кваліфікації вчителів та при організації роботи команди психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП у закладі освіти.

Для підвищення рівня готовності вчителів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі необхідно враховувати як позитивні надбання педагогічної науки і практики минулого, так і сучасні тенденції. Відповідно, необхідно враховувати особливості навчання дорослих, які полягають у наступному:

- дорослі, котрі навчаються, мають досвід роботи, тому необхідно його враховувати та спиратися на нього;
- наближення навчання і виховання до конкретної сутності людини, її здібностей і потреб;
- рефлексивне засвоєння знання (постійний перегляд соціальної реальності у контексті нової інформації);
- не пасивне слухання чи спостереження, а активне залучення дорослої людини до самостійного здобуття знань;
- міждисциплінарність [6, с. 9–10].

Ми вважаємо, що одним із шляхів підвищення рівня готовності вчителів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі ми вважаємо використання коучингу, як ефективної технології навчання та використання коучингових вправ для індивідуальної та групової роботи з вчителями щодо визначення їх індивідуальних траєкторій професійного розвитку.

Коучинг – це розвивальний підхід до роботи та взаємодії з іншими людьми, який допомагає особистостям розвивати свої особисті можливості, міжособистісні навички та здатність розуміти та співпереживати іншим. У свою чергу, це може допомогти людям зрозуміти більше своїх власних викликів та зробити усвідомлений вибір щодо свого майбутнього. Коучинг може допомогти людям підвищити власну ефективність [11; 12].

О. Петренко зазначає, що «за своєю сутністю коучинг – це процес підвищення ефективності особистості, побудований на принципах партнерства, який стимулює мислення і творчість особистості, надихає її на максимальне розкриття власного особистісного потенціалу» [7, с. 63]. Оскільки готовність вчителя є його власним надбанням, то саме коучинг може допомогти розвинути готовність вчителя до роботи з дітьми з ОПП.

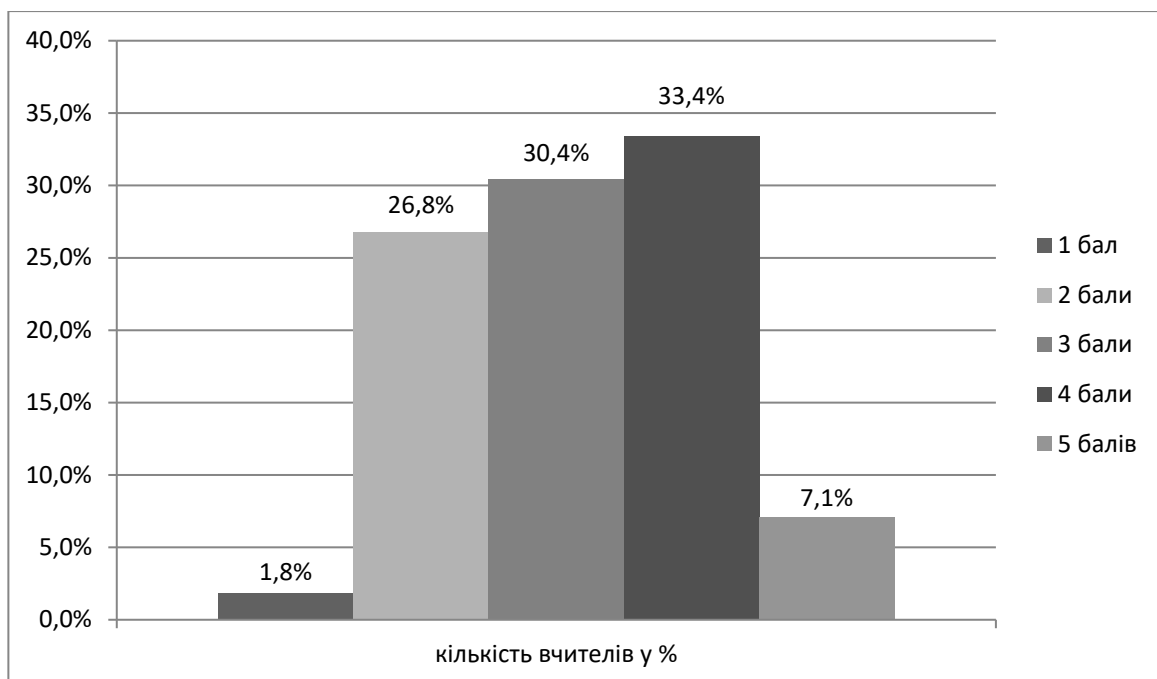


Рис. 2. Діаграма результатів самооцінювання рівня готовності вчителів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі

Учасники коучингу беруть на себе відповідальність за результат. У той час як коуч допомагає виявити та реалізувати потенціал особистості; навчити використовувати всі можливі ресурси для досягнення успіху; знаходити оптимальний варіант дії, що дає змогу при мінімальних зусиллях досягати максимального результату. Коучингова діяльність базується на певних принципах. Суть принципу усвідомлення та відповідальності в тому, що педагог-коуч відповідає за організацію процесу, а той, хто навчається, – за результат. Принцип єдності та взаємодії означає, що позитивні результати в одній сфері діяльності автоматично призводять до зрушень і в інших сферах: більш успішної соціальної адаптації, інтеграції в колектив. Принцип партнерства – основа комунікативного співробітництва, суб'єкт-суб'єктних відносин, педагогіки життєтворчості. Принцип ієрархічності розвитку засвідчує, що найбільш важливі проблеми не можна вирішити на тому самому рівні мислення, на якому ми були, коли їх створювали. Принцип гнучкості передбачає, що разом з коучем той, хто навчається, виробляє індивідуальну освітню траєкторію, життєву стратегію, намічає способи особистісного зростання. Загальними принципами коучингової діяльності вважають також комплексність, ефективність, простоту, соціальне партнерство та об'єктивність [3].

Цікавим напрямом, на нашу думку, який можна використовувати для роботи з вчителями є напрям «розвиток можливостей». Цей напрям використовують в США для роботи з підлітками, які відчувають труднощі у навчанні. Його мета – допомогти підліткам уявити, як можна змінити світ на краще й відшукати затишне місце для себе та інших. Напрямом розвитку можливостей, на чолі якого стоїть фахівець із психології освіти Майкл Наккула, орієнтується на різноманітні аспекти суб'єктності, зокрема на ставлення до навчання, залученість у нього та надання учням «справжнього права голосу». Школярі відчувають, що роблять вибір, який помітно впливає на майбутнє, котрого вони прагнуть. Тим учням, що перебувають під впливом жорстких і хаотичних обставин як, власне, і всім

іншим, потрібно нагадувати, що їхній успіх залежить здебільшого від зусиль та участі в змістовній діяльності. У різних наукових дослідженнях рекомендують акцентувати на тому, якими ці учні можуть стати в майбутньому. Учасники одного експерименту, що написали листа собі майбутньому, з нижчою ймовірністю потім зголошувалися на гіпотетичні протизаконні дії. Ті самі науковці здійснили ще одне дослідження. Його учасники, які спілкувалися з цифровою версією свого майбутнього «Я» за допомогою віртуальної реальності, з нижчою ймовірністю вдавалися до шахрайства у вікторині, коли мали таку нагоду. Як показало інше дослідження, учні середньої школи, яких попросили назвати свої найважливіші особисті цінності та обґрунтувати їхню значущість, отримували вищі оцінки протягом семестру. Крім того, їм призначали менше додаткових і більше поглиб занять з математики. Найяскравіше цей ефект було видно в учнів, до котрих, як часто вважали, найскладніше достукати. Під час іншого дослідження восьмикласників з бідних районів міста попросили уявити, якими вони можуть стати в майбутньому, скласти перелік труднощів на шляху до цього й окреслив стратегії подолання таких перешкод. У цих учнів на 60 відсотків знизилася ймовірність залишитися на другий рік, вони частіше виявляли ініціативу в навчанні, покращили результати стандартизованих тестів та оцінки в дев'ятому класі, стали рідше пропускати школу й неналежно поводитися в класі, у них знизилася показники депресії. Ці результати трималися ще два роки, причому було доведено, що зумовили їх саме зміни в уявленнях підлітків про те, якими вони можуть бути» [1, с. 69–70].

Таким чином, вчителям можна запропонувати написати собі лист із майбутнього, де вони успішно працюють з дітьми з ООП, у якому детально описати, що їм допомагає у роботі, які особистісні та професійні риси у них розвинуті, які життєві ресурси їм необхідні для подолання труднощів при роботі з дітьми з ООП.

Отже, використання коучингу та напряму розвитку можливостей, поряд з використан-

ням інших методів, технологій та засобів навчання, у тому числі методів арт-педагогіки та арт-терапії в системі післядипломної освіти вчителів (на курсах підвищення кваліфікації вчителів, під час самоосвіти вчителів і т.п.) є, на нашу думку, ефективними шляхами розвитку готовності вчителів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі.

Висновки. Інклюзивна компетентність є однією із професійних компетентностей. Її розвиток необхідно розпочинати під час професійної підготовки майбутніх вчителів та продовжувати у післядипломній педагогічній освіті. Для з'ясування реального стану розвитку готовності вчителів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі нами проведено анкетування та самооцінювання з 56 вчителями, які не проходили спеціальних курсів підвищення кваліфікації щодо роботи з дітьми з ООП. Аналіз результатів показав, що вчителі не мають достатнього рівня готов-

ності для роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивної освіти. Для розвитку готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивної освіти вважаємо за доцільне використовувати коучинг, як ефективну технологію особистісного та професійного зростання, коучингові вправи, як інструменти визначення причин недостатнього рівня готовності до роботи в інклюзивному освітньому середовищі та для пошуку власних стратегій підвищення цієї готовності.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у необхідності проведення детальнішого вивчення стану розвитку готовності вчителів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі за всіма визначеними компонентами готовності, у розробці педагогічних умов та моделі розвитку інклюзивної компетентності вчителів в системі післядипломної освіти та експериментальній перевірці розроблених педагогічних умов та моделі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Кауфман С. За межами піраміди потреб. Новий погляд на самореалізацію / Пер. з англ. Київ : Лабораторія, 2021. 400 с.
2. Коврігіна Л. М. Формування готовності вчителя до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2017. № 11. С. 10–16. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2017_11_4 (дата звернення: 10.05.2022).
3. Кудрик Л., Бешлей А., Мельник У. Самокоучинг. Як запобігти професійному вигоранню. Київ, 2019. 216 с.
4. Малишевська І. А. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища : дис. ... док. пед. наук : 13.00.03 корекційна педагогіка. Київ, 2018. 523 с. URL: http://ispukr.org.ua/articles/18/18121102_d.pdf (дата звернення: 10.05.2022).
5. Освіта в Україні: виклики та перспективи. Інформаційно-аналітичний збірник. Київ, 2020. 293 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2020/metod-zbirka-osvita-ta-covid-2020.pdf>
6. Отич О. М. Освіта дорослих у суспільстві знань. *Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих: історія, теорія, технології* : збірник матеріалів ІІ Всеукраїнської Інтернет-конференції (м. Київ, 28 квіт. 2017 р.). Київ, 2017. 424 с.
7. Петренко О. Педагогічний коучинг у діяльності вчителя в контексті реалізації концепції «Нова українська школа». *Нова педагогічна думка*. 2018. № 1 (93). С. 62–66.
8. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)», затверджений наказом Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23 грудня 2020 р. № 2736. URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv> (дата звернення: 10.05.2022).
9. Савчук Л. Компетентісний підхід у підвищенні кваліфікації педагогів до запровадження інклюзивної моделі навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Нова педагогічна думка*. 2010. № 1. С. 98–101.
10. Шевців З. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу : дис. ... док. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Рівне, 2017. 608 с. URL: http://www.rshu.edu.ua/images/afto/d_002_2.pdf (дата звернення: 10.05.2022).

11. Coaching in education: Getting Better Results for Students, Educators, and Parents / edited by Christian van Nieuwerburgh. London, 2012. 245 p.
12. Coaching Learning Resource. URL: <http://www.stepintoleadership.info/assets/pdf/SSSC%20Coaching%20Aug%2016%20master.pdf> (дата звернення: 10.05.2022).

RESEARCH OF TEACHERS 'READINESS TO WORK IN INCLUSIVE EDUCATION AND WAYS OF FORMING THEIR INCLUSIVE COMPETENCE

KOCHERHA YEVHENIIA

PhD, Associate Professor of the Department of General, Special Pedagogy, Rehabilitation and Inclusive Education
Dnipro academy of continuing education

MOTUZ TETIANA

PhD, Associate Professor, Head of Department of general, special pedagogy, rehabilitation and inclusive education
Dnipro academy of continuing education

VATKOVSKA MARYNA

PhD, Associate Professor, Vice-Rector for Scientific, Pedagogical and Methodological Work
Dnipro academy of continuing education

Introduction. *An inclusive educational environment needs to be built in our country. The Teacher Professional Standard defines inclusive competence as one of the professional competences. The issue of teachers' readiness to work in an inclusive educational environment is relevant.*

Purpose. *To determine the state of teachers' readiness to work in an inclusive educational environment and ways to develop teachers' inclusive competence in the system of postgraduate education.*

Methods. *Analysis and systematization of information, questionnaires, methods of mathematical processing of questionnaire results.*

Results. *Teacher's readiness to work with children with special educational needs: psychological and professional readiness. To determine the level of readiness of teachers to work in an inclusive educational environment, we conducted a survey among teachers of Dnipro and Dnipropetrovsk region. The study involved 56 teachers of natural sciences who did not take advanced training courses on inclusive education. The survey was conducted using the Google Forms service. The main purpose of teaching children with special educational needs, teachers believe to provide them with equal opportunities for education, increase their socialization, equality of communication among peers, society's acceptance of their characteristics. Teachers find it useful to have a child with special educational needs in a regular classroom not only for the child but also for his or her classmates. Among the qualities that a teacher must have to work with children with special educational needs, teachers identified acceptance of the child's characteristics, patience, empathy, love for children, developed organizational and communicative skills, ability to work in a team. The results of self-assessment of the level of teachers' skills in working in an inclusive educational environment showed that 13 teachers rated their level on 2 points – 23.2%, on 3 points – 8 teachers – 14.3%, on 4 points – 5 teachers – 8.9%, 5 points – 19 teachers – 33.9%, 6 points – 11 teachers – 19.6%. At 7 or more points no teacher evaluated their skills. The results of self-assessment of the level of readiness of teachers to work in an inclusive educational environment showed that 1 teacher rated his level in 1 point – 1.8%, 2 points – 15 teachers – 26.8%, 3 points – 17 teachers – 30.4 %, 4 points – 19 teachers – 33.4%, 5 points – 4 teachers – 7.1%.*

Originality. *Teachers of the study group do not have a sufficiently developed readiness to work with children with special educational needs in an inclusive educational environment. The results of the research are the basis for finding new forms, methods and technologies that can be used in organizing teacher training and organizing the team of psychological and pedagogical support of children with special educational needs in the educational institution.*

Conclusion. *To develop teachers' readiness to work in an inclusive education, coaching can be used as an effective technology for personal and professional growth, and coaching exercises can be used as tools to identify the causes of lack of readiness in an inclusive education environment. Prospects for further research see the need for a more detailed study of the readiness of teachers to work in an inclusive educational environment for all identified components of readiness, in the development of pedagogical conditions and models for inclusive teacher competence in postgraduate education and experimental testing of pedagogical conditions and models.*

Keywords: *inclusive competence, teacher's willingness to work in an inclusive educational environment, children with special educational needs, teacher training, coaching, "opportunities development".*

REFERENCES

1. Kaufman, S. (2021) *Za mezhamy piramidy potreb. Novyi pohliad na samorealizatsiiu* [Outside the pyramid of needs. A new look at self-realization]. Kyiv: Laboratoriia [in Ukrainian].
2. Kovrihina, L. M. (2017) *Formuvannia hotovnosti vchytelia do roboty z ditmy z osoblyvymy osvitynymi potrebamy v umovakh inkliuzyvnogo navchannia* [Formation of teacher readiness to work with children with special educational needs in the conditions of inclusive education]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti*, 11, 10–16. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2017_11_4 (accessed 10 May 2022).
3. Kudryk, L., Beshlei, A., Melnyk, U. (2019) *Samokouchynh. Yak zapobihyty profesiinomu vyhoranniu* [Self-coaching. How to prevent professional burnout]. Kyiv [in Ukrainian].
4. Malyshevska, I. A. (2018) *Teoretyko-metodychni osnovy pidhotovky fakhivtsiv psykholoho-pedahohichnogo profilu do roboty v umovakh inkliuzyvnogo osvitnoho seredovyschcha* [Theoretical and methodological bases of preparation of specialists of psychological and pedagogical profile to work in the conditions of inclusive educational environment]: dys. ... dok. ped. nauk: 13.00.03 – korektsiina pedahohika. Kyiv. Retrieved from: http://ispukr.org.ua/articles/18/18121102_d.pdf (accessed 10 May 2022).
5. *Osvita v Ukraini: vyklyky ta perspektyvy. Informatsiino-analitychnyi zbirnyk* [Education in Ukraine: challenges and prospects. Information and analytical collection] (2020). Kyiv. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2020/metod-zbirka-osvita-ta-covid-2020.pdf>
6. Otych, O. M. (2017) *Osvita doroslykh u suspilstvi znan* [Adult education in a knowledge society]. *Profesiyni rozvytok fakhivtsiv u systemi osvity doroslykh: istoriia, teoriia, tekhnologii: zbirnyk materialiv II Vseukrainskoi Internet-konferentsii* (m. Kyiv, 28 kvit. 2017 r.). Kyiv [in Ukrainian].
7. Petrenko, O. (2018) *Pedahohichni kouchynh u diialnosti vchytelia v konteksti realizatsii kontseptsii «Nova ukrainska shkola»* [Pedagogical coaching in the activities of teachers in the context of the implementation of the concept of "New Ukrainian School"]. *Nova pedahohichna dumka*, 1(93), 62–66 [in Ukrainian].
8. *Profesiyni standart za profesiiamy «Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel z pochatkovoї osvity (z dyplomom molodshoho spetsialista)», zatverdzhenyi nakazom Ministerstva rozvytku ekonomiky, torhivli ta silskoho hospodarstva Ukrainy vid 23 hrudnia 2020 r. № 2736*. Retrieved from: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv> (accessed 10 May 2022).
9. Savchuk, L. (2010) *Kompetentisnyi pidkhid u pidvyshchenni kvalifikatsii pedahohiv do zaprovadzhennia inkliuzyvnoi modeli navchannia ditei z osoblyvymy osvitynymi potrebamy* [Competent approach in professional development of teachers to the introduction of an inclusive model of teaching children with special educational needs]. *Nova pedahohichna dumka*, 1, 98–101 [in Ukrainian].
10. Shevtsiv, Z. M. (2017) *Teoriia i metodyka profesiinoyi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly do roboty v inkliuzyvnomu seredovyschchi zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu* [Theory and methods of professional training of future primary school teachers to work in an inclusive environment of a secondary school]: dys. ... dok. ped. nauk: 13.00.04 – teoriia i metodyka profesiinoyi osvity. Rivne. Retrieved from: http://www.rshu.edu.ua/images/afto/d_002_2.pdf (accessed 10 May 2022).
11. *Coaching in education: Getting Better Results for Students, Educators, and Parents* (2012) / edited by Christian van Nieuwerburgh. London.
12. *Coaching Learning Resource*. Retrieved from: <http://www.stepintoleadership.info/assets/pdf/SSSC%20Coaching%20Aug%2016%20master.pdf> (accessed 10 May 2022).

УДК 378.014.242:005.336.5:316.444.5

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2022-15.4>

МІСЦЕ І РОЛЬ ПРОГРАМ ОБМІНУ В ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

ФЕДИНА-ДАРМОХВАЛ ВОЛОДИМИРА СТЕПАНІВНА

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

Львівський національний університет ім. І.Франка

Wolodymyra@yahoo.com

orcid.org/0000-0002-8663-0390

У статті ми звертаємо нашу увагу на роль програм обміну у професійному розвитку викладача закладу вищої освіти. Академічна мобільність є важливою як особистісного так і професійного розвитку викладача, оскільки ставить його в умови аналізу і вирішення життєвих ситуацій із позицій власної та іншої культури. Інтеграція вищої освіти України у світовий освітній простір і зумовлений цим розвиток міжнародного обміну людським капіталом потребують модернізації, у тому числі системи академічної мобільності в системі вищої освіти. Із кожним роком академічна мобільність розширює число учасників, як за рахунок вітчизняних, так і закордонних закладів вищої освіти. Участь викладачів у програмах академічної мобільності надає їм можливість підвищувати власну кваліфікацію, постійно професійно розвиватися, ознайомлюватися з методиками викладання в університетах за кордоном, розвивати особистий та професійний потенціал.

Ключові слова: академічна мобільність, форми академічної мобільності, програми обміну, професійний розвиток, міжкультурна співпраця.

Постановка проблеми. Академічна мобільність є однією із найважливіших сторін процесу інтеграції українських закладів вищої освіти, і науки в цілому, в міжнародний освітній простір. Це досить складний і багатоплановий процес просування, обміну науковим і культурним потенціалом, ресурсами, технологіями навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Висвітлення підходів до розуміння феномену професійної мобільності як об'єкта педагогічних досліджень, що набув своєї актуальності на початку ХХІ століття, а також проблеми формування професійної мобільності знаходимо у роботах Л. Амірової, О. Безпалько, Н. Брижак, Є. Іванченко, Т. Прохоренко, Л. Сушенцевої, І. Шпекторенко та ін. Водночас предметом наукових дискусій стали питання академічної мобільності, її ролі у розвитку національної системи вищої освіти, формуванні спільного освітнього простору, забезпеченні професійної самореалізації працівників освітньої галузі (В. Андрущенко, І. Богачевська, Г. Калінічева, О. Кізілов, Г. Корчова, І. Світящук, Є. Стадний та ін.).

Метою статті є визначити роль програм обміну у професійному розвитку викладача закладу вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» професійний розвиток науково-педагогічного працівника здійснюється шляхом: реалізації прав (на академічну мобільність у професійній діяльності, на підвищення свого професійного рівня, на підвищення кваліфікації) та виконання обов'язків (гарантувати високий науково-теоретичний і методичний рівень викладання навчальних дисциплін, вдосконалювати навчально-методичне забезпечення навчального процесу, здійснювати наукову діяльність; підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, наукову кваліфікацію) [5]. У сучасних умовах модернізації та глобалізації освіти, коли освіта і знання стають транскордонним та транснаціональним явищем, особливого значення набуває активна міжнародна співпраця у сфері освіти та науки нашої держави з іншими країнами, що дозволяє створити єдиний європейський освітній простір – зону «Європейської вищої освіти». Формування єдиного світового освіт-

нього простору відбувається через зближення підходів різних країн до організації освіти, а також через визнання документів про освіту інших країн. Загальноєвропейський простір вищої освіти (ЕНЕА) й загальноєвропейський дослідницький простір (ERA) утворюють сучасне європейське суспільство знань. Спільний європейський освітній простір, з одного боку, сприяє зростанню мобільності професорсько-викладацького складу, а з іншого – академічна мобільність є необхідною умовою формування самого спільного освітнього простору [4].

Поняття «мобільність», як інтегративну якість особистості, що характеризує внутрішнє самовдосконалення, засноване на стабільних цінностях і потребі у саморозвитку вивчали Ю. Калиновський, Ю. Клименко, О. Никітіна, П. Сорокін та ін. Водночас вважаємо за необхідне підкреслити багатогранність розуміння поняття «мобільність» у науковому дискурсі: рухливість, здатність швидко орієнтуватися в ситуації, знаходити потрібні форми діяльності; внутрішнє самовдосконалення особи, засноване на стабільних цінностях і потребі у саморозвитку, ознака її внутрішньої свободи; індивідуальна відповідь особистості на виклики мінливого світу; якість особистості, яка формується в процесі навчання і виховання та має найважливіший вплив на професіоналізм. У філософському напрямку професійну мобільність розглядають як рух людей (індивідів), груп у межах соціальної структури суспільства між класами, групами, верствами, категоріями. У соціологічному аспекті під професійною мобільністю розуміють соціальні переміщення людей у напрямку визначення їх суспільних позицій, які характеризуються або більш високим (соціальне піднесення), або більш низьким (соціальна деградація) рівнем доходів, престижу та інше. Психологічний напрям професійної мобільності передбачає наявність адаптивно важливих особистісних якостей, тобто мотивів, основна увага приділяється внутрішньо-мотиваційним та інтелектуально-вольовим компонентам особистості. В економічному ракурсі професійна мобільність розглядається як рух робочої сили, тобто здатність і

готовність фахівця змінювати місце роботи, регіон чи сферу діяльності [1].

Варто зауважити про важливість академічної мобільності для особистісного і професійного розвитку сучасного викладача шляхом здійснення аналізу й вирішення професійних завдань з позицій різних культур, обміну науковим і культурним потенціалом, технологіями навчання. Ключове значення міжнародної академічної мобільності для професійного розвитку сучасного викладача підкреслюється багатьма авторами. Зокрема, С. Тютченко зазначає, що вона «створює можливість професійної самореалізації та самовдосконалення, підвищує якість кваліфікації трудових ресурсів» [8, с. 68]. Суголосною є думка В. Галічіна, який академічну мобільність розуміє як один з ефективних інструментів підвищення якості людського капіталу [3, с. 8]. На думку Р. Чуянова, академічна мобільність викладача полягає у його здатності і готовності до неперервної самоосвіти, нарощення інтелектуального капіталу в мультикультурному середовищі [2, с. 32]. Зауважимо, що академічна мобільність науково-педагогічного працівника – це ще й спосіб підвищення кваліфікації і обміну педагогічним досвідом, який дозволяє йому ознайомитись із організацією освітнього процесу ЗВО-партнерів, порівняти системи освіти різних країн, об'єктивно визначити слабкі та сильні сторони, актуалізувати зміст курсів, що викладаються науково-педагогічним працівником, на практиці використати нові форми і методи навчання. Але варто зазначити, що ефективність академічної мобільності полягає не тільки у підвищенні кваліфікації самих викладачів, але й можливості поширення набутого професійного досвіду на рівні кафедри, факультету і університету, розробці нових курсів, розвитку та активізації дослідницьких інтересів, спрямованих на забезпечення якості дисциплін, що викладаються. Важливим аспектом у міжнародному співробітництві для науково-педагогічних працівників є поглиблення навчальних курсів; введення нових навчальних програм у рамках навчально-методичної роботи; стажування та підвищення кваліфікації; участь у

програмі обміну через запрошення викладачів на викладання.

Участь у програмі обміну – це можливість набути цінний досвід, зітканий з десятків, сотень різних напрацювань й досягнень, уdstупнених в зарубіжному науковому середовищі; досвід, що базований на живому спілкуванні «від людини до людини» й дискусійному обміні думками; досвід, що спонукає не тільки робити порівняння й ініціювати зміни у власних інституціях, діяльності дотичних галузях, але й стати їх активними учасниками; досвід, що уможливорює вихід поза межі локального інтелектуального простору через багатоактне спілкування й працю над спільними проектами з науковцями й іноземними інституціями країн світу.

Учасники цих програм проводять індивідуальні дослідження, знайомляться з актуальними надбаннями закордонних університетів у плануванні навчальних програм, у розробці навчальних курсів та їх викладанні, беруть участь у наукових конференціях та семінарах. До участі у конкурсі приймаються лише індивідуальні проекти – дослідницькі та такі, що спрямовані на розробку та запровадження нових навчальних курсів, оновлення навчальних матеріалів, вивчення та оволодіння передовими методами навчання та викладання, готовність до ініціювання та запровадження нових курсів, розповсюдження передових методів навчання та викладання, поширення й популяризація отриманих результатів проведеного дослідження після повернення в Україну.

Такі програми обміну сприяють удосконаленню індивідуально-особистісних якостей, налагодженню міжкультурної комунікації педагога. Зокрема, FLTA Program (*Fulbright foreign language teaching assistant program*) розрахована для молодих викладачів та дослідників, для енергійних освітян-початківців, зрілих у судженнях, надійних, із належним рівнем професійності; спроможних успішно виконувати функції викладача й асистента; легко уживатися у студентську атмосферу, гідно входити у коло викладачів та співробітників гостьової інституції. Стажування в рамках цієї програми передбачає викладання української мови (асистування

американським викладачам) в університетах/коледжах США тривалістю дев'ять місяців. Кандидати для участі в цій програмі обміну повинні добре орієнтуватись у стані подій в Україні, бути обізнаними із її історією та культурою, мати бажання та вміння достойно представити Україну американській спільноті; демонструвати правдиве зацікавлення американською культурою й відкритість до її пізнання; володіти умінням мислити на перспективу, усвідомлювати важливість Фулбрайтівського досвіду та бачити можливість його використання та поширення в Україні.

Водночас *Програма вчених-резидентів Фулбрайта (S-I-R)* допомагає у розробці навчальних програм, гостьових лекцій, розвиває навчання за кордоном, сприяє обміну партнерством та спілкуванню з кампусом та місцевою громадою. S-I-R працюють між відділами та навчальними планами різними способами, щоб значно розширити існуючу міжнародну програму, розробити нові програми вивчення світової галузі, додати міжнародний вимір до наявних наукових робіт. Спільнота через установу надає запрошеному вченому можливості брати участь у виступах, зборах спільноти та інших заходах. Завдяки цьому установа може урізноманітнити досвід спільноти та створити доброзичливість серед її учасників. Програма S-I-R сприяє культурному та інтелектуальному різноманіттю серед установи та широкої спільноти [11].

Програми обміну мають свою спеціалізацію. Наприклад, FLTA Program (*Fulbright foreign language teaching assistant program*) стосується викладачів у сфері лінгвістики, української літератури, перекладацьких студій, комунікацій, журналістики, викладання англійської мови. Коло обов'язків учасників програми передбачає викладання та асистування у викладанні української мови – 20 годин на тиждень; студювання у кожному семестрі мінімум двох дисциплін, одна з яких американістика; поза університетське спілкування із членами громади: організація й проведення культурно-освітніх подій, зустрічей, мовних клубів [11].

Національна програма стипендій Словацької Республіки підтримує мобільність викла-

дачів університетів, дослідників та художників для стипендійного перебування у вищих навчальних закладах та науково-дослідних організаціях Словаччини. Уряд Словацької Республіки у 2005 році схвалив створення Національної програми стипендій Словацької Республіки (1-10 місяців) для підтримки мобільності даних сфер науковців. Національна програма стипендій Словацької Республіки (NSP) фінансується Міністерством освіти, науки, досліджень та спорту Словацької Республіки [10].

Для розвитку професіоналізму викладачам та науковцям пропонуються навчальні курси в різних центрах передового досвіду в Індії для розширення їх професійних навичок і можливостей, а також для підготовки їх до життя у більш глобалізованому світі. Програма повністю спонсорується урядом Індії. У 47 спеціально створених навчальних закладах проводиться 280 короткострокових, середньострокових і довгострокових курсів протягом року, з таких спеціальностей як облік, аудит, банківська справа, фінанси, ІТ, телекомунікації, англійська мова, управління, захист зовнішнього середовища, а також технічні і спеціальні курси [7].

Відповідно до двосторонніх угод про співробітництво в галузі освіти та науки, укладених між урядом Латвії та кількома країнами, Латвія пропонує стипендії іноземним науковцям та викладачам для навчання, досліджень та участі у літніх школах у вищих навчальних закладах Латвії (ВНЗ). Міністерство освіти і науки Латвії делегувало управління державними стипендіями Латвії Державному агентству розвитку освіти.

Країни Сходу, зокрема Туреччина, теж пропонує свою програму обміну Mevlana, яка спрямована на обмін викладачами та співробітниками між закладами вищої освіти Туреччини та ЗВО інших країн. Термін дії цієї програми для викладачів триває від одного тижня (мінімум) до трьох місяців (максимум). Персонал з будь-якої країни може скористатися цією програмою, яку організовує вища освіта закладів Туреччини з метою навчання або читання лекцій. Провідними цілями даної турецької програми є надання Туреччині при-

вабливості у сфері вищої освіти; підвищення академічної спроможності турецьких закладів вищої освіти; внесок у процес глобалізації вищої освіти; поширення історичної та культурної спадщини Туреччини у глобальному масштабі; збагачення культури поваги та терпимості до відмінностей шляхом збільшення міжкультурного взаємовпливу. Весь академічний персонал, який працює у національному або іноземному закладі вищої освіти, за умови, що ЗВО підписали двосторонній протокол обміну Mevlana, може отримати користь від програми обміну Mevlana. Викладачам, які беруть участь в цій програмі, відкривається можливість дослідження з новими академічними перспективами та додаток до читання лекцій за кордоном; вони можуть продовжувати співпрацю шляхом взаємодії через різні конференції, проекти та семінари після повернення в їхні установи. У рамках викладацької мобільності академічний персонал свою професійну діяльність здійснює не менше шести годин на тиждень тривалістю від одного тижня (мінімум) до трьох місяців (максимум) [9].

Професійний розвиток педагога ми розглядаємо як його самореалізацію, спонування до творчості, розуміння необхідності проектування власного професійного рівня на різних етапах життєвого шляху. При цьому професійний розвиток викладача є невід'ємною частиною його особистісного розвитку, в основі якого лежить принцип саморозвитку, що детермінує здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення і таку, що призводить до вищої форми творчої самореалізації на основі здатності до самокерування. Джерелом самопросування є здатність неперервно відображати світ, відбирати та інтегрувати інформацію, накопичувати досвід і на цій основі виробляти вміння самоорганізації у контексті професійної освіти. Зміна параметрів системи професійного розвитку викладачів створює сприятливі умови для перебудови своїх особистісних структур, що є основою саморозвитку. Ця категорія розглядається як усвідомлена діяльність, спрямована на вдосконалення особистості відповідно до вимог

професії, що ґрунтується на предметній, методичній, особистісній та професійно-психологічній позиціях.

Професійний розвиток викладача – це процес, в ході якого формується комплекс значущих якостей, що виражають цілісну структуру, а також особливості викладацької діяльності. І багато в чому саме він визначає якість освіти, що надається педагогом. Оскільки дійсно чогось навчитися можна лише у того педагога, який сам продовжує удосконалюватися протягом всього життя. Професійний розвиток педагогічного працівника відбувається за допомогою заломлення впливу соціального середовища через свої внутрішні установки. Можна сказати, що вихідна база для цього процесу складається з важливості своєї професійної ролі; узагальнення викладацької діяльності, прогнозування перспектив; осмислення ймовірних педагогічних рішень, а також їх наслідків; здатності до самоконтролю; бажання вдосконалюватися і розвиватися.

Сучасний ринок праці піднімає рівень вимог, у зв'язку з цим в системі неперервної професійної освіти здійснюється інтенсивна розробка методології випереджувальної освіти педагога як дорослого, досліджуються можливості саморозвитку особистості протягом усього життя. Особистісно-професійний інтерес, психолого-педагогічні основи формування професійних умінь надають можливість вивчення рушійних сил розвитку особистості в їх взаємодії. Водночас процес становлення педагога розуміємо як взаємодію особистісних, професійних і соціальних факторів його розвитку. Формування особистості професіонала не зводиться до накопичення знань, умінь і навичок, а передбачає формування і регуляцію професійної поведінки, зміну самосвідомості. Практичні передумови, які актуалізують процес особистісно-професійного зростання і розвитку, виявляються, перш за все, в змінах соціокультурної ситуації – практики функціонування педагогічних кадрів.

Зазначимо, що професійний розвиток науково-педагогічного працівника є залежним від соціальних умов, особливостей організації педагогічного процесу, особистісного

потенціалу і динамічної взаємодії мотиваційних, ціннісних і професійних компонентів особистості, здатності задовольняти сьогоденні зміни в освіті. Професійна продуктивність спирається на світ людини: її інтереси, ціннісні орієнтації, мотиви і цілі діяльності, якості інтелекту. Професійний розвиток педагога нерозривно пов'язаний з розумінням діяльності з позицій сукупного практичного досвіду її здійснення як суми результатів досягнень, як процесу подолання труднощів, як процесу самозміни педагога в ході всієї його життєдіяльності. Розвиток педагога в умовах системи неперервної освіти є своєрідним «викликом» тенденціям змін у сучасному світі: прискорюються всі соціокультурні зміни; все менше є можливостей перейняти від попереднього суспільства досвід і навички життєустрою [6].

Неперервне оновлення науково-інформаційного потенціалу є причиною швидкого застарівання знань і висуває нові вимоги до самоосвіти, самовдосконалення викладача. Сьогодні заклади вищої освіти потребують спеціаліста, здатного до перебудови змісту своєї діяльності відповідно до змін ринку праці і оволодіння новими професійними знаннями, інформаційно-комунікаційними технологіями, спроможного адаптуватись до інновацій педагогічної науки, активної роботи на рівні світових стандартів. За цієї умови одним із шляхів підвищення ефективності професійного розвитку і конкурентоспроможності сучасного викладача є цілеспрямована реалізація його академічної мобільності через програми академічного обміну, розвиток міжнародної співпраці у науково-педагогічній сфері.

Отже, професійний розвиток є невід'ємним від особистісного – в їхній основі лежить принцип саморозвитку, одним із шляхів реалізації якого є академічна мобільність.

На початку XXI століття вища освіта розвивається в умовах, що швидко змінюються і визначається тенденціями міжнародного освітнього простору, потребами ринку освітніх послуг та попитом на високоякісні педагогічні кадри, здатні відповідати викликам і запитам міжнародного ринку праці. Сучасні університети урізноманітнюють форми

вищої освіти, запроваджують міждисциплінарне вивчення та професійні курси, покращують способи організації освітнього процесу, методи навчання та загальноакадемічне середовище.

Інтеграція системи вищої освіти України у світову освітню систему за умови збереження і розвитку досягнень та традицій вищої школи – один із принципів державної політики, зафіксований у законі про вищу освіту. Міжнародна діяльність закладу вищої освіти – напрям освітньої діяльності ЗВО з організації системних відносин і взаємовигідного співробітництва з суб'єктами освітнього простору інших держав. Основними напрямками міжнародного співробітництва вищих навчальних закладів є: участь у двосторонніх та багатосторонніх проектах обміну між аспірантами, науково-педагогічними працівниками; проведення спільних наукових досліджень; організація міжнародних конференцій, семінарів, конгресів та інших заходів; участь у міжнародних освітньо-наукових програмах; спільна діяльність з надання послуг із вищої та післядипломної освіти іноземних громадян в Україні згідно з міжнародними договорами України та прямими угодами між закладами вищої освіти [8, с. 69].

У цілому ця діяльність охоплює такі стратегічні напрями, як інтеграція ЗВО у європейський і світовий освітній простір; посилення міжнародних напрямів навчальної та наукової діяльності; отримання додаткового фінансування з боку міжнародних програм; міжнародне співробітництво в освітній та науковій діяльності; організація закордонної мобільності викладачів; міжнародні проекти.

Відповідно до положень Національної стратегії розвитку освіти, міжнародне освітнє співробітництво має на меті:

- забезпечити інтеграцію національної системи освіти в міжнародний освітній простір, забезпечуючи укладення та виконання міжурядових та міжвідомчих угод про співпрацю в галузі освіти з іншими країнами;
- забезпечення організації освітніх та наукових обмінів, стажувань, навчання як для студентства, так і для науково-педагогічних працівників;

– розширення участі навчальних закладів, викладачів та науковців у різноманітних проектах і програмах міжнародних організацій та спільнот (Tempus, Erasmus Mundus, Jean Monnet та ін.).

– проведення міжнародних наукових конференцій, семінарів, симпозіумів з проблем освіти та розвитку науки [8, с. 68].

Будь-яка діяльність відділу ґрунтується на комунікації. І від того, наскільки цей процес ефективний залежить успіх міжнародного співробітництва. Міжнародне академічне співробітництво – це взаємовигідна і цілеспрямована взаємодія суб'єктів освітньої і наукової діяльності різних країн, націлена на обмін інтелектуальними ресурсами (ідеї, нові розробки, навчально-методичні матеріали, технології), розвиток академічної мобільності (обміни викладачами), а також зміцнення міжкультурних і ділових зв'язків. Структурна перебудова, що відбувається у світовій освіті, викликає в сучасній науці величезний інтерес, що обумовлений, насамперед, переосмисленням ролі знання в розвитку суспільства, а також глибокими змінами, що відбуваються в цьому зв'язку як в освітніх системах окремих країн і регіонів, так і в характері взаємодії між ними. Однією із головних характеристик вищої освіти є процес інтернаціоналізації вищої школи, який розглядається як гарантія конкурентоспроможності держави в глобалізованому світі.

Висновки. Таким чином, академічну мобільність професорсько-викладацького та адміністративного складу закладів вищої освіти варто розглядати як механізм підвищення рівня національної освітньої системи за рахунок вивчення іноземного досвіду, а також як спосіб подолання відставання вітчизняної університетської науки, яке виникає через брак фінансування й відсутність сучасного обладнання. Програми обміну, як одна з форм академічної мобільності, займають провідне місце в професійному розвитку викладачів закладів вищої освіти.

Таким чином ми сформулювали рекомендації для викладачів закладів вищої освіти щодо використання програм обміну як фактору їх професійного розвитку. Отже, необхідно:

- створювати (вдосконалювати) роботу структурних підрозділів закладів вищої освіти, які б займалися пошуком стажування й обміну та надавали різнопланову підтримку щодо програм і грантів з академічної мобільності, допомагали, при потребі, в оформленні документів, тобто має бути на належному рівні організований супровід академічної мобільності;
- створювати додаткові джерела фінансування закладів вищої освіти, залучати фонди підтримки й розвитку вищої освіти, гранти, кошти приймаючої сторони;
- покращувати матеріальний супровід різноманітних формами академічної мобільності;
- організовувати проходження швидких та ефективних курсів з іноземної мови, володіння якою є важливою умовою участі у програмах обміну та налагодженні міжкультурної взаємодії;
- зменшувати викладачам закладів вищої освіти педагогічне навантаження під час підготовки до участі в програмах обміну, проте зі збереженням заробітної плати;
- активно розвивати академічну мобільність завдяки інтеграції України до Європейського освітнього простору, вдосконалювати якість української освіти на світовому рівні;
- оновлювати законодавчо-нормативне забезпечення академічної мобільності в контексті державного законодавства вищої освіти;
- розробляти внутрішньо-університетське нормативно-правове забезпечення академічної мобільності, при якому необхідно враховувати специфіку освітніх закладів;
- фахово підходити до вибору різних форм академічної мобільності відповідно до законодавчих положень міжнародного права; в подальшому вдосконалювати впровадження програм конкурсних відборів на стажування у провідних закордонних закладах освіти;
- запроваджувати обов'язкову академічну мобільність як запоруку подальшого професійного розвитку;
- створювати спеціальні освітні програми та підписувати договори в галузі освіти,

як б сприяли активізації процесу академічної мобільності; укласти багатосторонні договори в галузі освіти та спеціальних освітніх програми, які забезпечують активізації міжнародної співпраці та підвищують мобільність.

Для України ефективна міжнародна академічна мобільність у контексті Болонського процесу є реальною, якщо буде створена оптимізована система вітчизняної академічної мобільності, відповідна нормативно-правова база, знайдено шляхи пошуку джерел фінансування.

Формуванню мобільності викладача сприяє впровадження процедур взаємного визнання термінів стажування, результатів оцінювання навчальних досягнень, визначення індивідуальних освітніх траєкторій, створення сприятливих організаційних умов професійного розвитку за межами свого навчального закладу.

Отже, на державному, університетському рівнях організація програм обміну для викладачів має відбуватися на належному рівні, оскільки такі стажування і проведення досліджень як у Європі, так і світі загалом сприяє не лише отриманню нових знань і засвоєнню сучасних практик, а й дозволяє бути в курсі актуальних дослідницьких тенденцій, оперативно реагувати на наукові запити та й просто ставати конкурентоспроможними і затребуваними викладачами закладів вищої освіти. Тому, вища освіта України повинна розглядати академічну мобільність як важливе завдання реалізації міжнародних інтересів і розробляти шляхи участі в програмах обміну як невід'ємну складову вищої освіти.

Ми зробили висновок, що на сучасному етапі академічна мобільність може приймати різні форми, які полягають не лише в обмінах викладачами, а й у створенні спільних освітніх програм між освітніми організаціями різних країн, а також відкриття філій навчальних закладів за кордоном.

Тому необхідно вдосконалювати механізми взаємодії органів державної влади, діяльність яких пов'язана з міжнародним співробітництвом; організувати заходи з метою поширення в інформаційному просторі іноземних

країн відомостей, які стосуються позитивних відгуків щодо отримання вищої освіти в Україні. Також академічна мобільність вплине на розширення практики соціального партнерства вищих навчальних закладів з роботодавцями, соціальними об'єднаннями, залучення їх до процесу вироблення і прийняття рішень з проблем вищої освіти.

Отже, академічна мобільність є не тільки важливим чинником професійного розвитку викладача, але й значущою складовою процесу формування єдиного європейського освітнього простору, що володіє різноманітними науковими програмами й реалізовує взаємодії за рахунок сумісності і взаємного визнання, що сприяє можливості ефективної взаємодії закладів вищої освіти й індивідуалізації освітніх траєкторій.

Відповідно до вищезазначеного, академічну мобільність необхідно зробити більш збалансованою між різними країнами і тим самим розвивати програму оптимізації академічної мобільності, з метою розширення в її учасників професійної можливості, досвід та подальшого розвитку.

Якщо проаналізувати нормативно-правові документи, то ми бачимо, що академічна мобільність регулюється урядовими актами, національними стратегіями до двосторонніх угод і програмами співробітництва в галузі освіти між країнами. В Україні правова основа реалізації академічної мобільності прописана в Конституції України, Законах України «Про вищу освіту», «Про свободу пересування і вільний вибір місця проживання»; «Про правовий статус іноземців та осіб без громадянства»; Конвенції про визнання кваліфікацій з вищої освіти в Європейському регіоні. Окремі питання реалізації академічної мобільності регулюються низкою підзаконних актів, серед

яких окремі Постанови Кабінету Міністрів України. З огляду на це варто звернути увагу на застарілу доктрину міжнародного співробітництва та відсутність системного підходу на рівні стратегічних документів. Багато невідповідностей українського законодавства міжнародним принципам академічної мобільності потребують доопрацювання. Тому необхідно вдосконалювати нормативно-правову базу, що регламентує міжнародне співробітництво у сфері вищої освіти, задля забезпечення повноправної та ефективної участі вітчизняних закладів вищої освіти на міжнародній арені освітніх послуг.

Оскільки академічна мобільність як особистісна якість є важливою рисою сучасного викладача, адже вільне орієнтування в інформаційно-географічному полюсі, оволодіння новітніми педагогічними технологіями, участь у міжнародних проектах дозволяють позбутися стереотипів і вдосконалювати власний потенціал. Для педагогів це є підвищення компетентності й ефективне використання особистісних якостей у професійному розвитку, гнучкість професійних поглядів і дій, здатність особистості до саморозвитку. Запропоновані рекомендації щодо використання програм обміну у професійному розвитку викладача закладу вищої освіти необхідно застосовувати та в подальшому вдосконалювати. Це полегшить та урізноманітнить процес професійного розвитку викладача закладу вищої освіти.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в інтенсивному впровадженні запропонованих рекомендацій щодо використання вітчизняних та зарубіжних програм обміну у вищій школі; пошуку ефективних засобів та форм забезпечення процесу професійного та особистісного зростання викладача вищої школи на вимогу сучасних освітніх тенденцій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Брижак Н. Ю. Професійна мобільність як фахова якість майбутнього вчителя : зб. матеріалів. Ужгород, 2016. Вип. 1 (38). С. 67–70.
2. Бринев Н. С., Чуянов Р. А. Академическая мобильность студентов как фактор развития образования. *Пути развития высшего образования в России* : сб. матер. науч.-практ. конф. Омск : ОГПУ, 2001. С. 31-34.
3. Галичин В. А. Академическая мобильность в условиях интернационализации образования. Москва : Университетская книга, 2009. С. 8.

4. Гуляєва Н. М. Мобільність викладачів і студентів: проблеми та орієнтири : Матеріали VI щорічної міжнародної конференції «Розбудова менеджмент-освіти в Україні» (17–19 лютого 2005 року м. Дніпропетровськ). Київ. навч.-метод. центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2005. С. 76–81.
5. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII (із змінами і доповненнями). *Відомості Верховної Ради*. 2014. № 37-38. Ст. 2004. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 12.10.2021).
6. Пуховська Л. Теоретичні засади професійного розвитку педагогів : рух до концептуальної карти. *Порівняльна професійна педагогіка: науковий журнал*. 2011. Вип. 1. URL: <http://khnu.km.ua/root/res/2-7001-31.pdf>; <https://lib.iitta.gov.ua/2564/1/>
7. Сумський державний університет. Програми міжнародної академічної мобільності. URL: <https://sumdu.edu.ua/uk/ukr/general/normativebase.html?task=getfile&tmpl=component&id=047e3591-f2ac-e811-923d%20001a4be6d04a&kind=1>
8. Сушенцева Л., Тютченко С. Проблема взаємозв'язку академічної і професійної мобільності студентів. *Освітні обрії*. 2019. Вип. 1 (48). С. 66–69.
9. The Council of Higher Education Academic Exchange Programmes Unit Bilkent, Ankara, Türkiye, Turkey The Council of Higher Education Mevlana Exchange Programme Coordination Office. URL: <http://www.mevlana.hacettepe.edu.tr/english/GeneralInformation.pdf>
10. The National Scholarship Programme of the Slovak Republic for the support of mobility of students. URL: <https://www.scholarships.sk/en/main/o-programe>
11. The Power of International Education. Програма імені Фулбрайта в Україні. URL: <https://fulbright.org.ua/uk/>

THE PLACE AND ROLE OF EXCHANGE PROGRAMS IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

FEDYNA-DARMOKHVAL VOLODYMYRA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of General Pedagogy
and Pedagogy of the Higher School
Lviv National University. I. Franko

The article is focused on the role of exchange programs in the professional development of higher education academics. Academic mobility is important for the personal and professional development of the academics, as it puts them in the conditions of analysis and resolution of life situations from the standpoint of their own and other cultures.

Introduction. *The domestic system of higher education is undergoing a path of renewal, aimed at the internationalization of higher education and cultural integration of teachers from different countries, improving the quality of higher education according to international educational standards. The integration of Ukraine's higher education into the world educational space and the consequent development of international human capital exchanges need to be modernized, including the system of academic mobility in the higher education system. Every year, academic mobility expands the number of participants, both at the expense of domestic and foreign higher education institutions. This trend allows Ukraine to face global economic challenges on the one hand, and on the other hand, the human capital of people who see prospects for further work abroad is being lost.*

Purpose. *The purpose of the study is to determine the role of exchange programs in the professional development of a teacher of higher education*

Methods. *Research methods. Theoretical and empirical research methods were used to solve the tasks. Theoretical: analysis, synthesis, classification, generalization, comparison.*

Results. *It was found that academic mobility is a productive opportunity for a high school teachers independently form their own educational trajectory within educational standards, choose educational and scientific areas according to their abilities, create joint international projects and research programs.*

We found that the main factors hindering the development of international activities of higher education and, in particular, the academic mobility of teachers are the following: limited financial resources of educational institutions; significant differences in curricula and programs in the Free Economic Zone of different countries; poor language training of most teachers and staff of the university; insufficient level of development of teacher mobility; lack of bilateral agreements between countries; low popularity of scientific works of university staff abroad, etc

Originality. *The scientific novelty of the study is to highlight the search for ways to optimize in the process of difficulties in determining the possibilities of academic mobility; separation of professional knowledge, skills, the development of which provides academic mobility.*

Conclusion. *We came to the conclusion that it is necessary to improve the development of intra-university regulatory and legal support for academic mobility, which must take into account the specifics of educational institutions. Thus, legislative and regulatory support for academic mobility should include updating state legislation on higher education and multifaceted support for academic mobility.*

Keywords: *academic mobility, forms of academic mobility, exchange programs, professional development, intercultural cooperation.*

REFERENCES

1. Bryzhak N. Yu. (2016). Profesiina mobilnist yak fakhova yakist maibutnoho vchytelia: zb. materialiv. Uzhhorod, vyp. 1 (38), s. 67–70 [in Ukrainian].
2. Brynev N. S., Chuianov R. A. (2001). Akademicheskaya mobylnost studentov kak faktor razvityia obrazovaniya. Puty razvityia vyssheho obrazovaniya v Rossyy: sb. mater. nauch.-prakt. konf. Omsk: OGPU, s. 31–34 [in Russian].
3. Halychyn V. A. (2009). Akademicheskaya mobylnost v usloviakh ynternatsyonalizatsyy obrazovaniya. Moskva: Unyversytetskaia knyha, 460 s. S. 8 [in Russian].
4. Huliiieva N. M. (2005). Mobilnist vykladachiv i studentiv: problemy ta oriiientyry. Materialy VI shchorichnoi mizhnarodnoi konferentsii «Rozbudova menedzhment-osvity v Ukraini» (17-19 liutoho 2005 roku m. Dnipropetrovsk). Kyiv. navch.-metod. tsentr «Konsortsiium iz udoskonalennia menedzhment-osvity v Ukraini», s. 76–81 [in Ukrainian].
5. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 r. № 1556-VII (iz zminyamy i dopovnenniamy). *Vidomosti Verkhovnoi Rady*. 2014. № 37-38. St. 2004. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (accessed 12 October 2021).
6. Pukhovska L. (2011). Teoretychni zasady profesiinoho rozvytku pedahohiv: rukh do kontseptualnoi karty. *Porivnialna profesiina pedahohika: naukovyi zhurnal*, vyp. 1. Retrieved from: <http://khnu.km.ua/root/res/2-7001-31.pdf>; <https://lib.iitta.gov.ua/2564/1/> [in Ukrainian].
7. Sumskiy derzhavnyi universytet. Prohramy mizhnarodnoi akademichnoi mobilnosti. Retrieved from: <https://sumdu.edu.ua/uk/ukr/general/normativebase.html?task=getfile&tmpl=component&id=047e3591-f2ac-e811-923d%20001a4be6d04a&kind=1> (accessed 14 December 2021).
8. Sushentseva L., Tiutchenko S. (2019). Problema vzaiemozviazku akademichnoi i profesiinnoi mobilnosti studentiv. *Osvitni obrii*, vyp. 1 (48), s. 66–69 [in Ukrainian].
9. The Council of Higher Education Academic Exchange Programmes Unit Bilkent, Ankara, Türkiye, Turkey The Council of Higher Education Mevlana Exchange Programme Coordination Office. Retrieved from: <http://www.mevlana.hacettepe.edu.tr/english/GeneralInformation.pdf> (accessed 15 January 2022).
10. The National Scholarship Programme of the Slovak Republic for the support of mobility of students. Retrieved from: <https://www.scholarships.sk/en/main/o-programe> (accessed 12 December 2021).
11. The Power of International Education. Fulbright Program in Ukraine. Retrieved from: <https://fulbright.org.ua/uk/> (accessed 14 December 2021).

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2022-15.5>

ПРОГРАМУВАННЯ МАЙБУТНІМ УЧИТЕЛЕМ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ ПЕРСОНАЛЬНОГО ПОРТФОЛІО ДЛЯ ЖИТТЄВОЇ І ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕРСПЕКТИВИ

ЦІСАРУК ІРИНА ВАСИЛІВНА

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри теорії і методики трудового навчання та технологій
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка
irena52@ukr.net
orcid.org/0000-0002-7285-9055

ЦІСАРУК ВІТАЛІЙ ЮРІЙОВИЧ

Кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методики трудового навчання та технологій
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка
vitaliytsisaruk@meta.ua
orcid.org/0000-0001-7376-6523

У статті розглянуто процес професійного розвитку майбутнього вчителя трудового навчання та технологій у процесі самостійної роботи та розкрито особливості програмування ним персонального портфоліо для життєвої і професійної перспективи.

Визначено, що професійний розвиток майбутнього вчителя трудового навчання та технологій у процесі самостійної роботи – це цілеспрямований та безперервний процес зростання і становлення майбутнього вчителя у навчально-професійній діяльності, формування професійно значущих знань та умінь, компетентностей (професійної й самоосвітньої), особистісних якостей і педагогічних здібностей, соціальних навичок (soft skills) для творчої самореалізації у професійній сфері як індивіда, особистості і суб'єкта діяльності для досягнення успіху впродовж життя.

Практики актуалізують необхідність персонального програмування персонального портфоліо майбутнім вчителем трудового навчання та технологій для життєвої і професійної перспективи у процесі освітньо-професійної діяльності.

Ключові слова: професійний розвиток, персональне портфоліо, самоосвітня діяльність, компетентність, самореалізація, життєва і професійна перспектива.

Постановка проблеми. Сучасна інноваційна за змістом і характером освітня система України не в повній мірі відповідає світовим тенденціям розвитку суспільства й ринку праці, що вимагає формування випереджувальної освітньої політики щодо забезпечення належного рівня професійного розвитку майбутнього вчителя трудового навчання та технологій.

У низці державних нормативно-правових документів (Закони України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), «Про фахову передвищу освіту» (2019); Рекомендаціях Європейської Ради і представників Урядів країн-членів «Про поліпшення якості педагогічної освіти» («On improving the

quality of teacher education»), 2007) тощо. Очікувані результати реалізації «Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 рр.», Концепції «Нової української школи» (2016), Положення про Центр професійного розвитку педагогів (2020) здійснено спрямування на підготовку фахівців вищої кваліфікації, здатних до інноваційного безперервного особистісного й професійного зростання. Увага звернена на гуманістично-орієнтовану ідеологію, декларуючи особистість як вищу цінність буття, а створення умов для її розвитку й самореалізації – як важливу місію держави.

Особливої гостроти й національного значення набуває проблема органічного поєднання професійної підготовки майбутніх

учителів трудового навчання та технологій із професійним розвитком в процесі навчання у закладах вищої освіти. Одним із найважливіших аспектів підготовки сучасного фахівця є вимоги до якісного професійного розвитку у процесі оволодіння професією, що висуватиметься суспільством та обумовлюється сучасним розвитком освіти, як процес оволодіння майбутніми вчителями трудового навчання та технологій новітніми технологіями, формуванням внутрішньої потреби у постійному саморозвитку та програмування персонального портфоліо для життєвої і професійної перспективи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичне підґрунтя освітньої парадигми професійної підготовки майбутнього вчителя трудового навчання та технологій представлено у працях: І. Андрощук, І. П. Андрощук, Р. Горбатюк, О. Коберник, М. Корець, Є. Кулик, М. Курач, Г. Левченко, В. Мадзігон, Л. Оршанський, В. Сидоренко, В. Стешенко, А. Терещук, Г. Терещук, В. Тименко, В. Титаренко, О. Торубара, Д. Тхоржевський, А. Цина, С. Ящук та ін., тоді як питання професійного розвитку майбутнього вчителя трудового навчання та технологій у процесі самостійної роботи лише опосередковано висвітлено у публікаціях Г. Макарової, Л. Оршанського, І. Повечери, В. Сіпайло, І. Яремчук та ін. З'ясовано, що в останні роки в дослідженнях О. Шмирко (2016), О. Сої (2016) розкрито окремі аспекти наукової проблеми у системі університетської педагогічної освіти.

Теоретико-методологічні засади досліджуваної проблеми представлено у працях вчених (Є. Кулик (2006), М. Корець (2007), О. Торубара (2009), В. Титаренко (2010), А. Гедзик (2011), Р. Горбатюк (2011), А. Цина (2011), С. Ткачук (2012), В. Юрженко (2014), М. Курач (2016), С. Ящук (2016), В. Бойчук (2017), І. Гевко (2017), І. Смирнова (2018), І. В. Андрощук (2018), І. П. Андрощук (2019), Л. Шевченко (2019) та ін.)

Майбутній вчитель трудового навчання та технологій повинен бути здатним проаналізувати особисту професійну компетентність і на основі даного аналізу проектувати програму власного подальшого професійного зростання.

Особистий досвід творчого виконання самостійної роботи студента, набутий під час навчання у закладі вищої освіти є підґрунтям для виконання професійно-творчих функцій у майбутній професійній та життєвій перспективі.

На основі теоретичного аналізу проблеми, враховуючи специфіку діяльності майбутніх фахівців, було визначено, що *професійний розвиток майбутнього вчителя трудового навчання та технологій у процесі самостійної роботи – це цілеспрямований та безперервний процес зростання і становлення майбутнього вчителя у навчально-професійній діяльності, формування професійно значущих знань та умінь, компетентностей (професійної й самоосвітньої), особистісних якостей і педагогічних здібностей, соціальних навичок (soft skills) для творчої самореалізації у професійній сфері як індивіда, особистості і суб'єкта діяльності для досягнення успіху впродовж життя.*

Вивчення та узагальнення процесів реформування педагогічної освіти, розвитку теорії й практики професійного розвитку майбутніх учителів трудового навчання та технологій у процесі самостійної роботи, наукових джерел і педагогічної практики засвідчили наявність низки *суперечностей*, які потребують розв'язання, зокрема, між зростаючими вимогами до професійного рівня сучасного вчителя здатного до самоосвіти, самовиховання й внутрішньо вмотивованої самореалізації особистості та нереалізованістю можливостей майбутніх учителів трудового навчання та технологій дотримуватися стандартів професійної діяльності та відсутністю педагогічних умов для такого процесу.

Мета дослідження. Дослідити процес професійного розвитку майбутнього вчителя трудового навчання та технологій у процесі самостійної роботи та розкрити особливості програмування ним персонального портфоліо для життєвої і професійної перспективи.

Виклад основного матеріалу. У сучасній психолого-педагогічній науці проблема розвитку розглядається як в еволюціоністському, так і в культуральному спрямуванні. «Еволюціоністи підкреслюють первинність природи, універсальність людської природи. Для представників культурального напрямку основний

показник нормального рівня розвитку – здатність «вписатися в контекст». Можливість адаптуватися є здатністю навчатися та змінюватися» (Д. Майерс, 1997) [5, с. 247].

На основі окреслених пріоритетів сучасна педагогічна наука і практика продовжують пошук шляхів ефективного забезпечення професійного розвитку майбутніх учителів трудового навчання та технологій. Відповідно до наукових засад теорії особистості необхідним є постійний розвиток особистості, її самовдосконалення і самореалізація, збереження своїх індивідуальних особливостей та якостей у сучасному світі (Б. Ананьєв, 1977; Г. Костюк, 1988; С. Рубінштейн, 1973; Т. Титаренко, 2003 та ін.). Представники постмодерністської психології розглядають вивчення людини не відокремлено від її життя, а динамічний розвиток особистості досліджують у єдності з її життям, оточенням, навколишнім світом.

У міжнародній практиці вищої школи «*професійний розвиток* – це навчання для здобуття чи збереження професійної кваліфікації, таких як наукові ступені, для офіційної роботи, відвідування конференцій та можливість неформального навчання, реалізованих на практиці» [12]. У міжнародній характеристиці існує безліч підходів до професійного розвитку. Одним із критеріїв оцінювання, перерахованим в Угоді між SUNY та Професійним об'єднанням університетів, є «Постійне зростання». Прикладами постійного зростання є такі речі, як безперервна освіта, участь у професійних організаціях, участь у навчальних програмах, дослідженнях, поліпшення роботи та підвищення обов'язків та відповідальності (рис. 1).

Результати логіко-системного аналізу наукових джерел свідчать про різні погляди на становлення і розвиток професійного шляху людини. Так Дж. Сьюпера (Super D. E.) [13] цікавили питання усвідомлення особистістю власних нахилів і здібностей, вибір бажаної професійної діяльності, що актуалізує професійну «Я-концепцію». Він розподілив генезу на п'ять етапів (зростання, дослідницький, зміцнення кар'єри, збереження досягнутого, роздумів над досягнутим). Чинником,

як вважає Дж. Сьюпер, для «успішного професійного розвитку і зрілості особистості є усвідомлення особливостей професії і себе в ній» [13, с. 67]. Існує безліч світових підходів до професійного розвитку, включаючи консультації, коучинг, дослідження уроків, наставництво, рефлексивний нагляд та технічну допомогу [14]. Зазначимо, що Р. Хейвігерст (Navighurst R. J.) [11] схарактеризував 5 етапів професійного шляху, за критерієм – набуття певних трудових навичок, які дають можливість особистості стати повноцінним фахівцем. Перші два етапи становлення і розвитку професійного шляху людини Дж. Сьюпера (Super D. E.), вони співвідносяться за змістом. Людина, обравши професію, починає готуватися до неї: набувати знання та вміння, певний трудовий досвід, який допомагає у правильному виборі й початку кар'єри. Важливо відзначити, що вчені Дж. Сьюпер (Super D.) та Р. Хейвігерст (Navighurst R.) становлення і розвиток професійного шляху молодшої людини до 25 років співвідносять із її кар'єрним зростанням.

Безперервний професійний розвиток у Законі України «Про освіту» (ст. 18. п. 10) декларовано як «безперервний процес навчання та вдосконалення професійних компетентностей фахівців після здобуття вищої та/або післядипломної освіти, що дає змогу фахівцю підтримувати або покращувати стандарти професійної діяльності і триває впродовж усього періоду його професійної діяльності» [4].

Професіоналізм майбутнього вчителя трудового навчання та технологій розглядаємо на етапах адаптації, самоактуалізації в ній, вільного володіння професією у формі майстерності як одну із ключових категорій у контексті реалізації концепції Нової української школи. Професіоналізм розглядаємо у тісному взаємозв'язку між процесом професійної майстерності і формуванням особистісної цілісності професійного розвитку особистості майбутнього вчителя трудового навчання та технологій.

Підтримуємо науковий підхід до означеної проблеми Л. Оршанського, котрий *професійний розвиток* і формування *професійного іміджу* майбутнього вчителя трудового

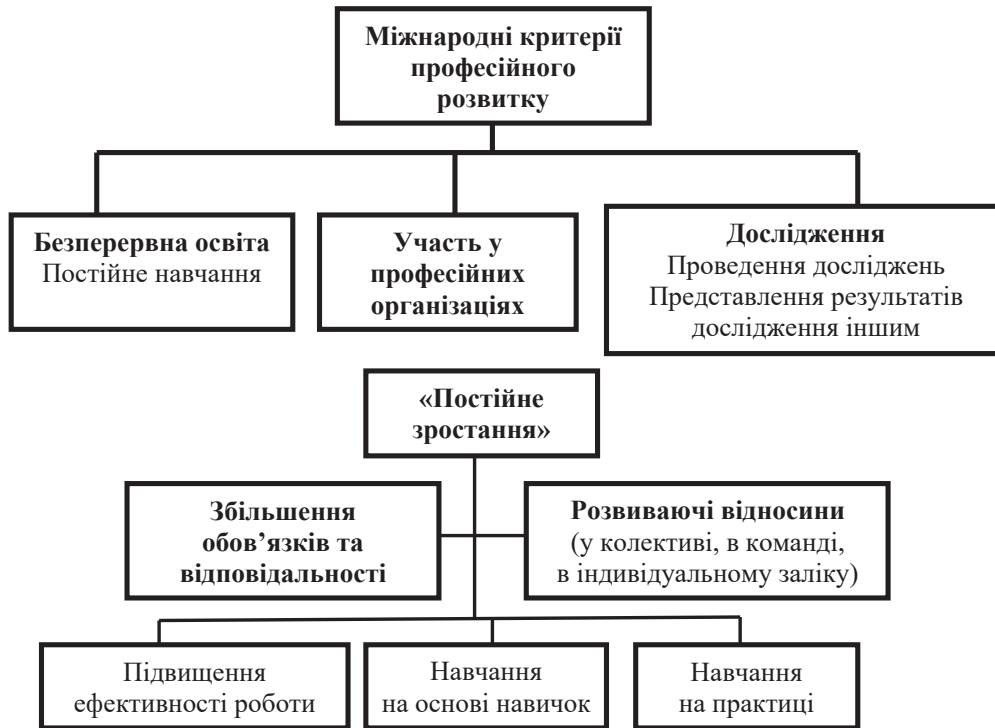


Рис. 1. Критерії оцінювання професійного розвитку відповідно до Угоди між SUNY та Професійним об'єднанням університетів «Постійне зростання»

Джерело: [6; 10]

навчання технологій розглядає у єдиному та взаємопов'язаному процесі. Вчений розглядає процес професійного розвитку як отримання ним сенсу життя і професійно-педагогічного буття та його реалізації у професійній діяльності. Цей процес спрямований на «формування новоутворень соціально-феноменологічного характеру, які уможливають в майбутньому досягнення вчителя технологій у професійній сфері як індивіда, особистості та суб'єкта діяльності» [7].

Узагальнюючи зазначене вище, вважаємо процес професійного розвитку майбутнього вчителя трудового навчання та технологій у процесі самостійної роботи як цілісний безперервний процес, спрямований на професійне становлення та вдосконалення, ефективність якого забезпечуватиметься у суб'єкт-суб'єктній взаємодії учасників освітнього процесу під час професійного навчання. Така сутність понять професійного розвитку та СРС як педагогічного явища, і як наукової категорії дидактики вищої школи.

За результатами проведеного дослідження (2021) визначено, що *професійний розвиток*

майбутніх учителів трудового навчання та технологій у процесі самостійної роботи – це цілеспрямований та безперервний процес зростання, становлення у навчально-професійній діяльності його професійно значущих знань та вмінь, компетентностей (професійної й самоосвітньої), особистісних якостей і педагогічних здібностей, соціальних навичок (soft skills) для творчої самореалізації у професійній сфері як індивіда, особистості і суб'єкта діяльності для досягнення успіху впродовж життя.

Ключовими позиціями у процесі програмування майбутнім учителем трудового навчання та технологій персонального портфолію для життєвої і професійної перспективи у вищій школі виступили: врахування реального співвідношення між рівнем підготовленості до професійного розвитку та сформованістю й використанням на практиці професійних та самоосвітніх компетентностей суб'єктами експериментального навчання; орієнтування на можливість використання суб'єктом освітнього процесу набутих стратегій самостійної роботи у професійному

ракурсі; позитивна мотивація набуття самоосвітніх умінь і навичок.

Визначальною стратегією у майбутній професійній діяльності є переконання майбутніх фахівців сприймати себе як найвищу цінність, що спровокує переорієнтування себе із позиції пасивного (репродуктивного) відтворювача у самоорганізуючу творчу особистість, яка наповнить сенсом власну професійну діяльність і життєтворчість.

Програмування майбутнім учителем трудового навчання та технологій персонального портфоліо для життєвої і професійної перспективи відбувається у процесі освітньо-професійного навчання під час теоретичної, практичної та наукової діяльності [9]. Досліджено різні підходи вчених щодо поняття портфоліо як ефективної технології і як папки досягнень студента: Г. Жернова характеризує *технологію портфоліо* як «ефективну технологію формування й оцінювання рівня сформованості соціальної компетентності учнів» [3, с. 28]; А. Василюк визначає «*портфоліо (папка досягнень)* – зібрана студентом (учнем) в окрему папку документація як свідчення виконаної роботи і набутих знань (свідoctв, планів чи проєктів, доповідей, рисунків та ін.)» [2, с. 78–79].

Розглядаємо програмування *персонального портфоліо* особистісного та професійного розвитку майбутнім учителем трудового навчання та технологій для успішної самореалізації у процесі освітньо-професійної діяльності у закладі вищої освіти і здатності продовжувати навчання з навичками автономії упродовж життя, вдалого кар'єрного старту й професійного зростання у майбутній професії.

Результати психолого-педагогічного аналізу та проведеного дослідження дали змогу визначити, що серед «*ознак усвідомлення необхідності професійного розвитку* майбутнього вчителя трудового навчання та технологій у процесі самостійної роботи:

- прийняття майбутньої діяльності як сфери самореалізації, галузі, в якій майбутній фахівець усвідомлює свої можливості та впевнений у власних силах;
- володіння орієнтувальною основою майбутньої діяльності, що включає образ її результату і процесу його досягнення;

– набір апробованих на власному досвіді способів вирішення завдань, що входять у структуру фахової компетенції (аналітичних, проєктувальних, організаційних, комунікативних, інформаційних, самоорганізуювальних тощо);

– досвід виконання цієї діяльності в проблемних умовах (наприклад, неповноти знань, дефіциту часу й методичних засобів, невиявленості причинно-наслідкових зв'язків і характеристик ситуації, непридатності відомих варіантів розв'язання тощо);

– рефлексія і самоконтроль особистих дій на основі використання власних, під час унікальних зразків та критеріїв ефективності» [1, с. 180].

Результати психолого-педагогічного аналізу досліджуваної проблеми дають підстави стверджувати, що у професійному розвитку майбутнього вчителя необхідним є формування активної життєвої позиції – потреби у саморозвиткові та самовдосконаленні. Зміщення акценту освітнього процесу на самоосвітню діяльність обумовлює необхідність навчання майбутнього вчителя трудового навчання та технологій адекватному сприйняттю і розумінню своїх можливостей, розвитку у них рефлексивних здібностей.

Найвищою фазою прояву самостійної роботи майбутнього фахівця вважаємо самостійну науково-дослідницьку діяльність у процесі їх професійної підготовки у закладі вищої освіти. Творча (евристична), наближена до наукового узагальнення, робота можлива лише як результат організації самостійного навчання з обов'язковою присутністю в ній цілепокладання та його досягнення за допомогою ефективних технологічних схем самоосвіти. Крім того така робота повинна бути індивідуалізованою з урахуванням рівня творчих можливостей студента, його навчальних здобутків, інтересів, навчальної активності тощо.

Для предметного поля наукового дослідження важливо наголосити на необхідності врахування у процесі прогнозування персонального портфоліо персонального пізнавального стилю діяльності (М. Холодна), який

позначається на двох лініях інтелектуального розвитку особистості майбутнього фахівця: підвищення ефективності інтелектуальної діяльності (формується механізм стильової поведінки, розвивається здатність обирати особисту позицію відповідно до проблемної ситуації, збагачується арсенал способів самостійного пізнання); формуються індивідуальні механізми навчально-пізнавальної активності під час виконання самостійної роботи завдяки розвитку індивідуальних пізнавальних здібностей [1, с. 55–56].

Портфель (портфоліо) майбутнього вчителя трудового навчання та технологій розглядаємо як інструмент самооцінювання результатів навчально-пізнавальної, дослідницької роботи, рефлексії особистої діяльності та прогнозування перспектив професійного зростання на першому робочому місці. Крім того, розглядаємо роботу над складанням портфоліо кожним здобувачем вищої освіти на засадах індивідуалізованого підходу з урахуванням рівня його творчих можливостей, навчальних досягнень, громадських надбань, інтересів, навчально-пізнавальної активності тощо.

Портфоліо (в широкому сенсі цього слова) – це спосіб збору, накопичення та оцінки індивідуальних навчальних та особистісних досягнень та персональних документів за весь період навчання. Традиційно портфоліо є колекцією робіт, що характеризують різні досягнення, самостійних робіт майбутнього вчителя трудового навчання та технологій, його відзнак, нагород, дипломів тощо. Він відноситься до ряду автентичних індивідуальних оцінок і

зорієнтований на процес не лише оцінювання, але й самооцінювання. Зіставлення особистісних досягнень із вимогами освітньо-професійної програми закладу вищої освіти служить основою побудови траєкторії індивідуального професійного саморозвитку.

Зазначену самооцінку студенти подають у персональному портфоліо. Принципи *технології портфоліо* представлено на рис. 2. Збирає портфоліо сам студент, але педагогічне керівництво повинно допомогти сформуванню зібраних матеріалів у систему. Тьюторські функції виконує викладач, який дає здобувачеві вищої освіти завдання та вимоги до їх виконання, а також розробляє критерії об'єктивного оцінювання презентації «портфеля».

Досліджено, що використання персонального портфоліо забезпечує побудову особистої освітньої траєкторії професійного розвитку майбутнього вчителя трудового навчання та технологій, стимулює самостійну роботу студента, активізує участь у заходах закладу вищої освіти, олімпіадах, конкурсах, конференціях, благодійних ярмарках, виставках, фестивалях та ін. Розроблення *персонального портфоліо* майбутнім вчителем трудового навчання та технологій як способу оцінювання і прогнозування дозволяє вирішити низку персональних (особистісних та професійних) завдань та поетапно і планомірно будувати перспективу власного становлення і зростання (рис. 3).

Майбутній вчитель трудового навчання та технологій представляє всі види робіт, які він виконав на заняттях і під час самостій-

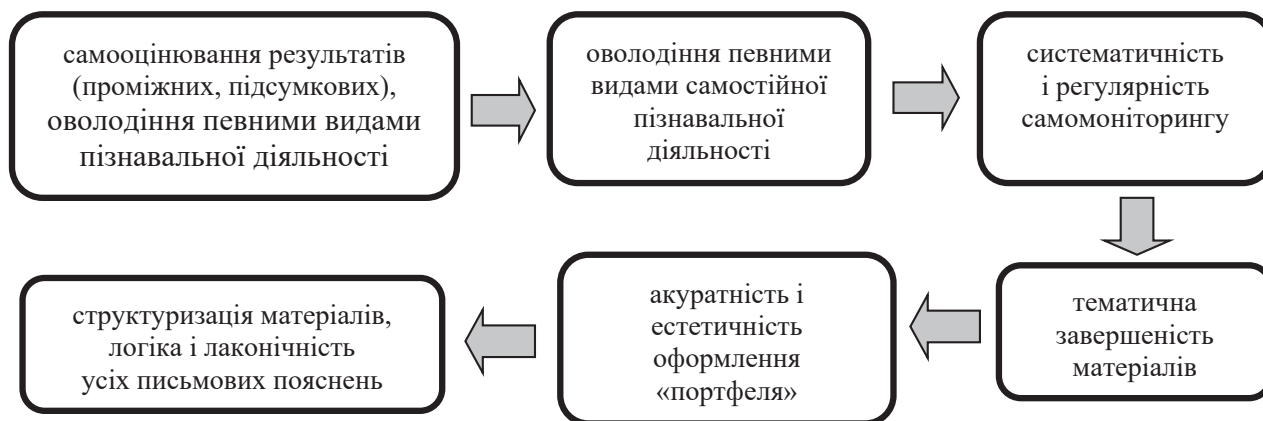


Рис. 2. Принципи застосування технології портфоліо

Джерело: [1, с. 58–59]

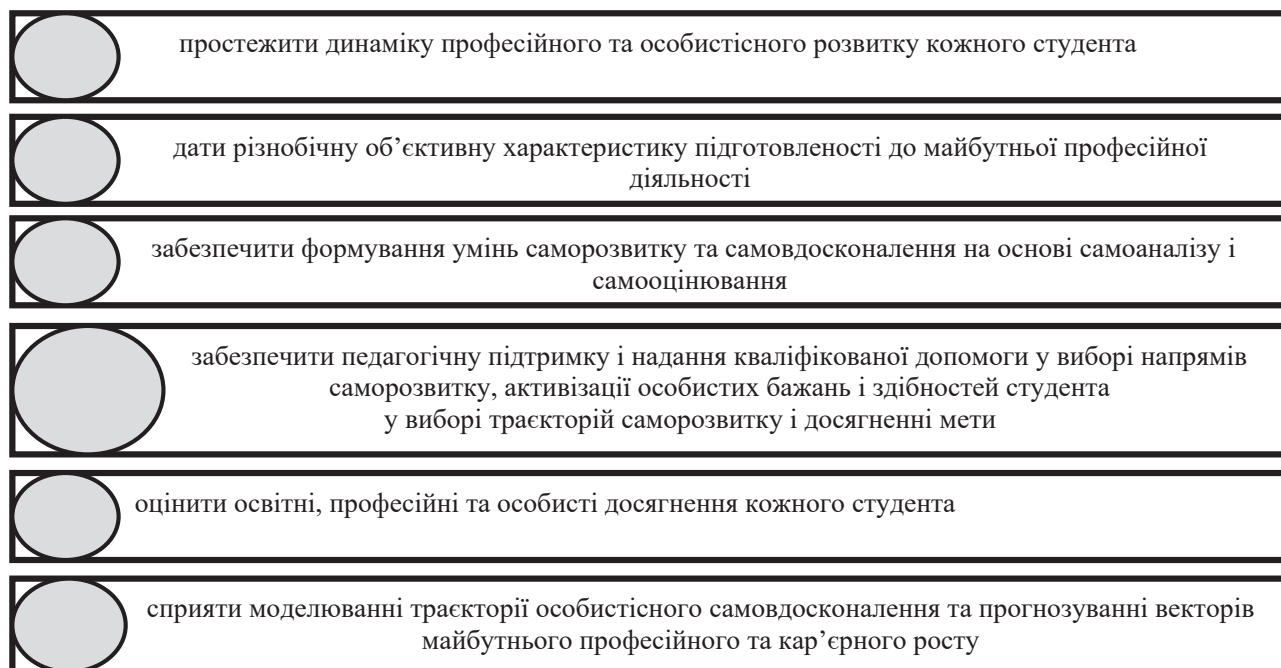


Рис. 3. Завдання професійного розвитку майбутнього вчителя трудового навчання та технологій у персональному портфоліо

ної роботи, пояснює мотивацію вибору теми, самооцінює результат кожної окремої праці, аргументує корекцію особистих помилок. За об'єктивність і достовірність відомостей, що заносяться у персональне портфоліо, несе відповідальність сам студент. Періодично здобувач вищої освіти презентує зміст свого персонального портфоліо, у якому демонструє педагогічні знання і уміння, обґрунтування пропонувані методів, прогнозує напрями розвитку освітніх технологій та рівень особистісного професійного і особистісного зростання.

Для майбутніх учителів трудового навчання та технологій було запропоновано створювати особистісне персональне портфоліо, яке складається з восьми блоків, кожен з яких характеризує свій аспект професійного розвитку у процесі професійного навчання з проекцією на майбутню професію (табл. 1).

Презентація портфоліо відбувається періодично на практичних заняттях, студентських конференціях, семінарах, на яких здобувач вищої освіти засвідчує особисте позитивне просування в даній галузі знань, порівнює власне самооцінювання із оцінюванням викладача та групи експертів (із числа здобувачів вищої освіти).

У реалізації цього надважливого завдання – майбутній учитель трудового навчання та технологій повинен сам досягти високого фахового та особистісного рівня, що стає можливим лише завдяки постійній і невтомній праці над собою. Праця над собою не розпочинається й не закінчується під час навчання у закладі вищої освіти – це самоосвіта, саморозвиток упродовж всього життя, де надважливою є здатність вчителя саморозвиватись з урахуванням вимог професії вчителя трудового навчання та технологій і суспільства.

Висновки. Отже, результати проведеного дослідження, логіко-системний аналіз психолого-педагогічної, науково-методичної літератури, практики у процесі освітньо-професійної діяльності у закладі вищої освіти актуалізують необхідність персонального програмування персонального портфоліо майбутнім вчителем трудового навчання та технологій для життєвої і професійної перспективи.

Подальший науковий пошук доцільно спрямувати на розроблення педагогічного інструментарію персонального програмування майбутнім вчителем трудового навчання та технологій в умовах неформальної та інформальної освіти.

Таблиця 1

**Структура особистісного персонального портфоліо
майбутніх учителів трудового навчання та технологій**

Блоки персонального портфоліо	Змістові характеристики
1 блок – «Професійні знання, уміння, навички»	характеризує студента як компетентну особистість, яка вмє проявляти отримані теоретичні знання та вміння на практиці. Даний блок може містити особисті розробки календарно-тематичних планів, планів-конспектів уроків, гуртків, творчих проєктів тощо; розроблені інструкційні чи технологічні картки, інструктажі, творчі проблемні завдання; фотозвіти залікових, кваліфікаційних робіт; результати студентських олімпіад, науково-практичних конференцій
2 блок – «Професійна мобільність»	припускає наявність, окрім базової освіти, дипломів чи сертифікатів по суміжних спеціальностях, а також освоєння різноманітних освітніх курсів, участь у вебінарах, семінарах тощо з метою поглиблення і розширення сфери майбутньої професійної діяльності
3 блок – «Професійне самовираження»	враховує науково-педагогічну діяльність студента, участь у студентських або особистих виставках, майстер-класах, конкурсах, наявність медалей, грамот, дипломів міжнародного, всеукраїнського, регіонального рівнів
4 блок – «Інформаційна культура»	припускає володіння сучасними інформаційними технологіями, уміння розробляти, адаптувати і використовувати в освітньому процесі різноманітні комп'ютерні програми. Наприклад, вміння перетворити будь-яке фото на схему для вишивки; використовувати Google-диск, Google-форми, створювати блоги, сайти тощо
5 блок – «Соціальна і громадська активність»	враховує характер і рівень громадсько-культурної діяльності: участь у виставках, фестивалях, ярмарках, показах мод, студіях, гуртках; наявність відповідних грамот, нагород тощо
6 блок – «Професійнозначущі особистісні якості»	припускає оцінку професійної спрямованості і професійно значущих особистісних якостей (високий рівень володіння фаховими знаннями, уміння передавати знання, уміння організувати цікавий урок, терпіння і наполегливість, загальна ерудиція, прагнення до саморозвитку та самовдосконалення, любов до професії), що проявилися в процесі певної діяльності (наприклад, при проходженні практики у закладах середньої та позашкільної освіти)
7 блок – «Комунікативні якості»	характеризується володіння педагогічним тактом, уміння будувати взаємовідносини у колективі, уміння висловлювати та аргументувати особисту думку і позицію
8 блок – «Когнітивний»	враховує пізнавальні здібності, рівень формування фахових та спеціальних компетентностей, якість засвоєного програмованого матеріалу, кругозір, мотивацію і характер самоосвіти

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Бенера В., Цісарук І. Самостійна робота: теорія і практика у професійній підготовці майбутнього вчителя трудового навчання та технологій : посіб. Хмельницький : ФОП Цюпак А. А., 2020. 296 с.
2. Василюк А. В. Педагогічний словник-лексикон : англ.-укр., укр.-англ. Ніжин, 2004. С. 78–79.
3. Жернова Г. Портфоліо як засіб формування успішної особистості / Г. Жернова, Л. Голоцукова. *Школа : інформ.-метод. журн.* 2010. № 4. С. 28.
4. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2016, № 3, ст. 25). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19> (дата звернення: 25.04.2022).
5. Майерс Д. Социальная психология. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 794 с.
6. Мета професійного розвитку. Приклади професійного розвитку. URL: <https://www.google.com/search?q=PROFESSIONAL+DEVELOPMENT&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b> (дата звернення: 04.04.2022).
7. Оршанський Л. Професійний розвиток і формування професійного іміджу майбутнього вчителя технологій у навчально-професійній діяльності. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи.* 2015. Випуск 52. С. 68–73. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/52/11.pdf (дата звернення: 24.04.2022).
8. Освітньо-професійна програма «014.10 «Середня освіта (Трудове навчання та технології. Інформатика)» Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. URL : <https://udpu.edu.ua/documents/educational-programs/34513> (дата звернення: 24.04.2022).

9. Цісарук В. Ю., Цісарук І. В. Педагогічна практика як вид самостійної роботи студентів. *Litteris et Artibus: нові горизонти* : зб. наук. статей. Кременець : КОГПА ім. Тараса Шевченка, 2018. Вип. 2. С. 65–70.
10. Що таке професійний розвиток? URL : <https://www.google.com/search?q=PROFESSIONAL+DEVELOPMENT&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b> (дата звернення: 24.04.2022).
11. Havighurst R. History of developmental psychology : socialization and personality development through lifespan. *Lifespan developmental psychology: personality and socialization* / eds.: P. B. Baltes & Schaie. N. Y. : Academic press., 1973. P. 3–24. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780120771509500071> (accessed 23 April 2022).
12. Speck, M. & Knipe, C. (2005) Why can't we get it right? Designing high-quality professional development for standards-based schools. Thousand Oaks: Corwin Press. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED495574> (accessed 24 April 2022).
13. Super D. E. Career development: self concept theory. New York : Harper & Row publ., 1983. 362 p.
14. The National Board for Professional Teaching Standards. URL: <http://www.nbpts.org/> (accessed 23 March 2022).

PROGRAMMING BY FUTURE TEACHER OF LABOR TRAINING AND TECHNOLOGY OF PERSONAL PORTFOLIO FOR LIFE AND PROFESSIONAL PERSPECTIVES

TSISARUK IRYNA

Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer of the Department of Theory and Methods of Labor Education and Technology
Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

TSISARUK VITALIY

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Theory and Methods of Labor Education and Technology
Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

Introduction. *Modern innovative in content and nature of Ukraine's educational system does not fully meet global trends in society and the labor market, which requires the formation of advanced educational policy to ensure the appropriate level of professional development of future teachers of labor education and technology.*

Purpose. *Investigate the process of professional development of future teachers of labor training and technology in the process of independent work and reveal the features of programming his personal portfolio for life and professional prospects.*

Methods. *The following methods were used for the research: study of methodical and scientific-pedagogical literature on the research topic; analysis, synthesis, comparison, generalization, study and generalization of advanced pedagogical experience.*

Results. *It is investigated that the use of personal portfolio provides personal educational trajectory of professional development of future teachers of labor education and technology, stimulates independent student work, intensifies participation in higher education events, competitions, contests, conferences, charity fairs, exhibitions, festivals and others. The development of a personal portfolio by a future teacher of labor education and technology as a method of assessment and forecasting allows you to solve a number of personal (personal and professional) tasks and gradually and systematically build the prospect of their own formation and growth.*

Originality. *In the article are covered the principles of application of portfolio technology; identifies the tasks of professional development of future teachers in the personal portfolio; the structure of the personal portfolio of future teachers of labor education and technology is presented.*

Conclusion. *The results of the study, logical and systematic analysis of psychological and pedagogical, scientific and methodological literature, practice in the process of educational and professional activities in higher education institutions highlight the need for personal programming of personal portfolio by future teachers of labor training and technology for life and professional prospects. Also, the results of the study give grounds to assert that in the professional development of the future teacher is necessary – the formation of an active life position – the need for self-development and self-improvement. Shifting the emphasis of the educational process to self-educational activities necessitates the training of future teachers of labor education and technology adequate perception and understanding of their capabilities, the development of their reflective abilities.*

Keywords: *professional development, personal portfolio, self-educational activity, competence, self-realization, life and professional perspective.*

REFERENCES

1. Benera, V., & Tsisaruk, I. (2020). Samostiina robota: teoriia i praktyka u profesiinii pidhotovtsi maibutnoho vchytelia trudovoho navchannia ta tekhnolohii: posib. [Independent work: theory and practice in the training of future teachers of labor education and technology: manual]. Khmelnytskyi: FOP Tsiupak A. A., 296 s. [in Ukrainian].
2. Vasyliuk, A. V. (2004). Pedahohichniy slovnyk-leksikon: anh.-ukr., ukr.-anh. [Pedagogical dictionary-lexicon: English-Ukrainian, Ukrainian-English]. Nizhyn, s. 78–79. [in Ukrainian].
3. Zhernova, H. & Holotsukova, L. (2010). Portfolio yak zasib formuvannia uspihnoi osobystosti [Portfolio as a means of forming a successful personality]. *Shkola: inform.-metod. zhurn.*, no. 4, s. 28 [in Ukrainian].
4. Zakon Ukrainy «Pro naukovu i naukovo-tekhnicnu diialnist» [Law of Ukraine «On Scientific and Scientific-Technical Activity»] (Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), 2016, № 3, st. 25). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19> (accessed 25 April 2022) [in Ukrainian].
5. Mayers, D. (2007). Sotsialnaya psikhologiya [Social psychology]. Sankt-Peterburg: Piter, 794 s. [in Russian].
6. Meta profesiinoho rozvytku. Pryklady profesiinoho rozvytku [The purpose of professional development. Examples of professional development]. Retrieved from: <https://www.google.com/search?q=PROFESSIONAL+DEVELOPMENT&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b> (accessed 04 April 2022). [in Ukrainian].
7. Orshanskyi, L. (2015). Profesiinyi rozvytok i formuvannia profesiinoho imidzhu maibutnoho vchytelia tekhnolohii u navchalno-profesiinii diialnosti [Professional development and formation of professional image of the future teacher of technology in educational and professional activities]. *Psykhologo-pedahohichni problemy silskoi shkoly*, vyp. 52, s. 68–73. Retrieved from: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/52/11.pdf (accessed 24 April 2022) [in Ukrainian].
8. Osvitno-profesiina prohrama «014.10 «Serednia osvita (Trudove navchannia ta tekhnolohii. Informatyka)» [Educational and professional program "014.10" Secondary education (Labor training and technology. Informatics)] Umanskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni Pavla Tychyny. Retrieved from: <https://udpu.edu.ua/documents/educational-programs/34513> (accessed 24 April 2022). [in Ukrainian].
9. Tsisaruk, V. & Tsisaruk, I. (2018). Pedahohichna praktyka yak vyd samostiinoy roboty studentiv [Pedagogical practice as a type of independent work of students]. *LitterisetArtibus: novi horyzonty: zb. nauk. statei*. Kremenets: KOHPA im. Tarasa Shevchenka, vyp. 2, s. 65–70 [in Ukrainian].
10. Shcho take profesiinyi rozvytok? [What is professional development?]. Retrieved from: <https://www.google.com/search?q=PROFESSIONAL+DEVELOPMENT&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b> (accessed 24 April 2022) [in Ukrainian].
11. Havighurst R. (1973). History of developmental psychology: socialization and personality development through lifespan. Lifespan developmental psychology: personality and socialization / eds.: P. B. Baltes & Schaie. N. Y.: Academic press, pp. 3–24. Retrieved from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780120771509500071> (accessed 23 April 2022).
12. Speck, M. & Knipe, C. (2005). Why cant we get it right? Designing high-quality professional development for standards-based schools. Thousand Oaks: Corwin Press. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=ED495574> (accessed 24 April 2022).
13. Super D. E. (1983). Career development: self concept theory. New York: Harper & Row publ., 362 p.
14. The National Board for Professional Teaching Standards. Retrieved from: <http://www.nbpts.org/> (accessed 23 March 2022).

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ



УДК 378.147.091.31-059.1

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2022-15.6>

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОЇ НАУКОВОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ДІЯЛЬНОСТІ НАУКОВИХ ТОВАРИСТВ І ГУРТКІВ: 1905–1916 рр.

БЕНЕРА ВАЛЕНТИНА ЄФРЕМІВНА

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри теорії і методики дошкільної та початкової освіти
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка
val_benera@ukr.net
orcid.org/0000-0003-2865-3217

У статті розкрито тенденції подальшого розвитку наукових традицій в університетській освіті, що актуалізувалися у діяльності наукових товариств, гуртків, організацій (1905–1916).

Виявлено особливості та тенденції розвитку теорії і практики самостійної наукової роботи студентів в університетах досліджуваного періоду, визначено акцентації на самостійній просвітницькій діяльності, конкурсних наукових роботах; професіоналізації змісту самостійної роботи, загальні (1905–1916): диференціації форм самостійної роботи, ліквідації неписьменності як домінуючого виду самостійної роботи; часткові (1905–1916): спрямування на розвиток музеїв (Харківський університет, 1907), архівів, бібліотек (Київський, 1911, Новоросійський, 1909 університети), заснування стипендіальних фондів (Чернівецький, 1905–1912, Львівський, 1905–1912 університети) тощо.

Результати проведеної роботи вказують на необхідність подальших досліджень історико-педагогічних витоків становлення та еволюції розвитку змісту самостійної наукової роботи, трансформації її видів і форм виконання із ціннісно-мотиваційним спрямуванням студента у сучасному закладі вищої освіти.

Ключові слова: наукова робота, науково-просвітницька робота, наукові товариства, наукові гуртки, конкурсні роботи, медальні задачі, стипендіальні фонди.

Постановка проблеми. Наприкінці XIX – поч. XX ст. наукові традиції у вітчизняній університетській освіті підтримувались та набули подальшого розвитку, що актуалізувалися у діяльності наукових товариств, гуртків, громадських організацій.

У теорії педагогічної думки самостійна наукова робота студентів зазначеного періоду знайшла свій розвиток у наукових підходах В. Вернадського, який наголошував про необхідність використання самостійної наукової роботи студентів з метою саморозвитку їх особистості, виховання усвідомлення значимості науки і наукового мислення, як життєво необхідного придбання та «всепланетного явища». Важливість під час викладання курсів наук інтегрування теоретичної підготовки з дослідницькою роботою, змістовність й обґрунтованість власних висновків, що б

викликало незмінну цікавість студентів, збуджувало допитливість, спонукало до творчого осмислення наукових досягнень [2]. В якості підтвердження вищезазначеної тези можна навести такі аргументи: по-перше, він був реформатором науки; по-друге – основоположником нового наукового напрямку; по-третє – відзначався професійним розв'язанням педагогічних проблем у процесі викладацької діяльності. Широта і новизна порушуваних В. Вернадським у лекційних курсах проблем, ставили студентів на передній план науки, пробуджували потяг до самостійної пошукової діяльності, що дає підстави обґрунтовано говорити про їх спрямованість на розвиток творчих умінь студентів [2, с. 170].

Погляди К. Тімірязєва розвивають думку про наукову роботу у єдності трьох напрямів: наукових досліджень, викладання та участі у

просвітництві народу – популяризації наукових знань [7, с. 3]. Вчений пропагував самостійну роботу студентів у спільному читанні, голосному читанні, зокрема із використанням періодичних видань «Библиотеки для семьи и школы» [11]. Необхідно відзначити про міжнародне визнання педагогічної і просвітницької діяльності Д. Тихомирова. Зокрема, на Міжнародній виставці у Парижі, 1904 р., Д. Тихомиров як видатний педагог і організатор періодичних видань, а також автор власних творів отримав почесний диплом («Diplomed'honneur») за виставлені твори, за журнал «Детское чтение» с «Педагогическим листком» і за видання «Библиотеки для семьи и школы» [11, с. 225]. Міжнародна комісія Всесвітньої виставки 1905 р. у Льєдзь присудила за участь у виставці нагороди: редактору журналів «Детское чтение» и «Педагогический листок» Д. Тихомирову – золоту медаль і голові товариства попечительства про дітей народних учителів і учительок Є. Тихомировій – срібну медаль [11, с. 665].

У контексті реформаций (1905–1916 рр.) необхідно підкреслити про взаємообумовленість суспільно-політичних подій в країні й різноплановість діяльності і мети гуртків, товариств, які відповідно змусили Міністерство народної освіти поставити питання про активізацію і розширення самостійної наукової роботи студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Довідниково-статистичні видання, що визначають особливості організації навчального процесу вищої освіти зазначеного періоду, досліджено у наукових фондах бібліотечних видань та рідкісних історичних колекцій НБУ ім. В. І. Вернадського. Здійснення історико-генетичного та структурно-порівняльного аналізу архівних матеріалів й науково-педагогічних джерел досліджуваного періоду забезпечили раритетні видання Г. Фальборка і В. Чарнолуського у 3 т.: «Настольная книга по народному образованию» (Т. 1., СПб., 1899), (Т. 2., СПб., 1901), (Т. 3, СПб., 1904), у яких представлено закони, розпорядження, інструкції, правила щодо організації самостійної наукової роботи у вищій школі зазначеного періоду. Проаналізовані архівні матері-

али, монографічні праці з історії становлення Київського, Харківського, Південноукраїнського, Львівського, Чернівецького університетів надають можливість узагальнити генезу самостійної наукової роботи у закладах вищої освіти України XIX – поч. XX ст.

Вивчення сучасних історико-педагогічних праць, монографій: Н. Дем'яненко (К., 1998), О. Пехота (К., 2001), В. Мороз (Х., 2003); О. Микитюк (Х., 2003); Н. Сидорчук (Житомир, 2004); М. Солдатенко (К., 2006); О. Малихін (Кривий Ріг, 2009); А. Цюприк (Львів, 2020) та ін. засвідчило актуальність проблеми самостійної наукової роботи студентів у вищій школі та наявність вагомого ретродосвіду її реалізації у вищій школі наприкінці XIX – початку XX ст., а також відсутність цілісного історико-педагогічного дослідження розвитку теорії і практики самостійної наукової роботи студентів вищої школи зазначеного періоду.

Мета дослідження: розкрити та актуалізувати особливості та тенденції подальшого розвитку наукових традицій в університетській освіті, що актуалізувалися у діяльності наукових товариств, гуртків, організацій (1905–1916).

Виклад основного матеріалу. Активність діяльності наукових товариств, гуртків, а відповідно і самостійної наукової роботи студентів зазначеного періоду була обумовлена введенням у дію урядових циркулярів. Згідно із законодавчим забезпечення з'ясовано, що у 1899 р. Міністерством народної освіти був затверджений циркуляр, який містив вимоги щодо організації наукових і літературних гуртків під керівництвом професорів [17; 18; 19, Ф. 707. Оп. 7. Спр. 7].

З приводу зазначеного документу рада Університету св. Володимира висловила зауваження, що успішна діяльність наукових гуртків можлива при умові позитивного ставлення до цього професорського складу та наявності інтересу зі сторони студентів; затвердження відповідного статуту університетським органом [19, Ф. 707. Оп. 150. Спр. 52. Арк. 14–21]. Департамент Міністерства народної освіти (від 16 лютого 1900 р. за № 4560) дозволив при університетах відкривати студентські гуртки [там же, арк. 21]. Були визначені загальні

правила: в університетах дозволяється створювати при факультетах наукові й методичні гуртки, які мають на меті наблизити між собою студентів, що цікавляться окремими галузями знань, і забезпечити більш детальне ознайомлення з вибраною ними спеціальністю [там же, арк. 16]. Основні цілі, зміст роботи гуртка зазначені у «Правилах для студентів» [там же, арк. 22]. Дане рішення вимагало всебічного обговорення питання про більш гнучке спілкування професорів і студентів. Урядове повідомлення від 25 травня 1899 р. відзначало про відособленість студентів між собою, професорами і навчальним керівництвом. У відповідь на лист із департаменту МНО від 21 липня 1899 р. за № 17287 була скликана нарада попечителів навчальних округів і керівників вищої школи, на якій обговорили питання про необхідність встановлення бажаного спілкування між студентами, професорами університетів [там же, арк. 25]. Нарada прийняла наступну резолюцію:

- 1) *спілкування між студентами і професорами* повинно відбуватися на основі навчальних потреб у самостійній навчальній роботі студентів. «Спілкування полегшує і у той же час вирішує практичні питання, що викликають навчальні потреби (видання лекцій, вибір і придбання необхідного підручника або посібника, розподіл практичних занять, складання розкладу тощо)» [19, Ф. 707. Оп. 150. Спр. 52. Арк. 1];
- 2) одним із найкращих способів для досягнення бажаної цілі – широка *організація практичних занять* при створенні відповідних умов. При організації практичних занять необхідно звернути увагу, щоб кожен студент брав у них найдієвішу участь [там же, арк. 1];
- 3) *визначена роль викладача* у навчальному процесі вищої школи. «Той викладач, який обмежує свою викладацьку діяльність тільки читанням лекцій у позитивні години, а не входить у духовні інтереси і потреби студентів, не наближається до них на цій основі і не керує їх несформованою думкою, виконує лише малу долю своїх обов'язків, покладених на нього високим покликанням професора» [там же, арк. 2];

4) для встановлення бажаного спілкування між студентами і викладацьким складом *необхідне відповідальне керівництво професорами роботою* наукових та літературних студентських товариств. Завдання полягали у читанні та обговоренні студентських рефератів із наукових та методичних питань. У зв'язку із видимою користю від організації таких товариств, *частина спеціальних засобів навчальних закладів могла б виділятися на їх підтримку* [там же, арк. 2].

Отже, зазначений документ знайшов продовження у розпорядженні Міністерства народної освіти (16 лютого 1900 р. за № 4560). За висловлюваннями окремих викладачів вітчизняних університетів того часу, міністерські нормативні документи вийшли із запізненням, оскільки практика вищої школи їх випереджала. Однак, зазначимо, що ці розпорядження забезпечували законодавче регулювання діяльності студентських товариств, гуртків, самодіяльності студентської молоді тощо.

Дієвість міністерського розпорядження підсилюється практичним впровадженням у практику діяльності вищої школи. Так, згідно з клопотаннями від Університету св. Володимира (11 листопада 1900 р. за № 2606) був створений науково-літературний гурток для занять з предмета слов'янознавство під керівництвом професора Т. Флоринського [19, Ф. 707. Оп. 150. Спр. 52. Арк. 24]. У тижневий термін була отримана відповідь (17 листопада 1900 р. за № 13669) від попечителя Київського навчального округу ректора імператорського Університету св. Володимира з формулюванням: «Призначити професора Т. Флоринського (на основі §2 правил) керівником студентського гуртка для занять з предмету слов'янознавство» [там же, арк. 25].

Київське відділення *товариства класичної філології і педагогіки* було засноване в 1875 р. за ініціативи помічника попечителя Київської шкільної округи І. Новікова. Першим головою Товариства було обрано професора римської словесності Університету св. Володимира Г. Модестова. Змістом діяльності товариства визначалися такі види самостійних робіт [20, Ф. 16, Оп. 1. Спр. 1. Арк. 34]:

1) самостійне складання рефератів з деяких питань граматики стародавніх мов, при цьому обговоренню підлягали, перш за все, питання «чисто педагогічного характеру», розбиралися нові навчальні керівництва з класичних мов, а «реферати з наукових питань класичної філології були явищем випадковим і вельми нечисленним»;

2) обговорення тем для конкурсних робіт учнів старших класів гімназій і заслуховування рецензій на виконані роботи;

3) самостійне написання та обговорення статей для друку у збірнику з класичної філології, що видавався Київським відділенням Товариства [там же, арк. 34 зв].

Як свідчить хронологічно-системний аналіз наукових джерел, у студентському історико-етнографічному гуртку при Університеті св. Володимира, який був організований і діяв на початку ХХ ст., самостійні наукові роботи склалися з підготовки й читання студентами самостійних доповідей на попередньо визначені теми членами гуртка або головою. Наукова цінність роботи гуртків полягала не лише в читанні доповідей, а й у гарячих дебатах, дискусіях проблеми, демонстрації умінь відстоювати свою точку зору, розбиратися в питаннях представленого дослідження.

Встановлено, що історико-філологічне товариство, створене при Харківському імператорському університеті, було відкрито у лютому 1877 р. [15, с. 115–116]. Товариство мало на меті сприяти розвитку і поширенню знань із класичної філології, порівняльного мовознавства та історичних наук. Підкреслимо, що під час занять у науковому гуртку студенти не обмежувались роботою в студентському науковому об'єднанні, а брали активну участь у роботі наукових товариств університетів. Ініціаторами створення наукових гуртків виступали професори університету, але були випадки, коли і самі студенти прагнули до більш самостійної наукової роботи. Зокрема, у 1883 р. студенти медичного факультету Харківського імператорського університету з власної ініціативи організували гурток для науково-медичного спілкування [14].

Науковий аналіз наукових джерел [1; 6; 13; 14; 15] дозволяє відзначити, що у досліджу-

ваний період при Харківському імператорському університеті була організована діяльність *таких наукових товариств*: медичне товариство (1861 р.), товариство дослідників природи (1869 р.), товариство дослідних наук з двома секціями: фізико-хімічною та медичною (1872 р.), товариство сільського господарства (1874 р.), історико-філологічне товариство (1877 р.), математичне товариство (1879 р.), товариство фізико-хімічних наук (1893 р.), товариство наукової медицини та гігієни (1894 р.), Харківський відділ Імператорського Російського технічного товариства з промисловим технічним музеєм (1880 р.) за його межами. При Університеті св. Володимира були організовані: товариство природодослідників (1868 р.), фізико-математичне товариство (1896 р.), клінічне товариство студентів-медиків тощо.

Логіко-системний аналіз архівних джерел дозволяє відзначити, що для зазначеного періоду характерний інтенсивний розвиток студентських гуртків як форми організації самостійної науково-дослідницької роботи студентів на Харківщині. Професор М. Сумцов був переконаним у необхідності ознайомлення студентів з роботою наукових товариств з метою їх підготовки до самостійної діяльності після навчання в університеті. Він радив зхвертати увагу на залучення студентів до такого методу організації й активізації самостійної роботи студентів, як написання творів з їх обов'язковим заслуховуванням на засіданнях наукових товариств та публікацією в університетських виданнях [13]. У Харківському імператорському університеті в зазначений період було організовано чотири наукових студентських гуртки: два з них – «економічний» (1900) і «державних наук» 1902 – при юридичному факультеті; два інших – «науково-літературний» 1903 і «філософсько-богословський» 1901 – при історико-філологічному факультеті [1, с. 547–548]. Керівником економічного гуртка (1900) був професор І. Левитський, а членами гуртка були слухачі його лекцій – 29 першокурсників. Філософсько-богословський гурток утворився в 1901 р., його керівником був священник Д. Буткевич. У цьому ж році від-

крився науково-літературний гурток професора М. Халанського. Гурток «державних наук» (1902) очолював професор О. Фатеев. Окремі самостійні доповіді студентів, прочитані в гуртках, у подальшому доопрацьовувалися і оформлювалися у самостійні наукові роботи, нагороджувалися преміями, медалями, друкувалися в періодичних виданнях. Прикладом високого рівня наукових студентських робіт можна назвати роботи студентів М. Веренникова «Про Даля», Б. Лезіна «Мова і мистецтво» та інші.

На початку ХХ ст. відкрили музей Харківського історико-філологічного товариства, а з 1905 р. при музеї почав створюватися архів і бібліотека. Як відзначають дослідники, музей став не тільки навчально-допоміжним закладом Харківського університету, де проходили етнографічну практику студенти, він виявився науковою базою для багатьох, навіть закордонних фахівців у галузі східнослов'янської етнографії [6, с. 120]. У 1920 р. у зв'язку з реорганізацією понад двох десятків музеїв різного профілю колекції Етнографічного музею товариства лягли в основу Музею Слобідської України ім. Г. Сковороди, що перетворився під керівництвом академіка М. Сумцова на найбільший науково-дослідний та культурно-просвітницький центр Слобожанщини.

У Ніжинському історико-філологічному інституті історико-філологічне товариство було сформовано за ініціативи професорів М. Бережкова, А. Добіаша та інших у 1894 р. Його особлива увага була звернена на збір і дослідження історичних документів стосовно проживання греків у Ніжині з 1722 до 1872 рр. [10, с. 94–95]. Історико-філологічне товариство при Новоросійському університеті зосереджувалося переважно на проблемах давньоруської літератури. Відомий автор праць з історії давньослов'янської письменності В. Істрін, протягом кількох років очолюючи Товариство, заснував школу дослідників давньоруської літератури [5, с. 39–40].

Про зростання громадянської зрілості й свідомості студентів Новоросійського імператорського університету на початку ХХ ст. говорять їх чисельні звернення до Ради університету про затвердження статутів громад-

ських організацій та товариств, студентських наукових гуртків. Так, наукові гуртки студентів організовувалися у Новоросійському імператорському університеті згідно з розробленими і затвердженими правилами на фізико-математичному факультеті (1900) [1, с. 550]. Під час роботи гуртка студенти читали реферати з природознавства і піддавали їх критичному обговоренні, а також проводили спільні співбесіди на попередньо погоджені керівником теми із галузі означених наук. Разом з тим, слід відзначити, що «Правила» надавали можливість друку кращих самостійних робіт учасників гуртка, що мали наукове значення у записках університету (§5). Зазначимо, що по мірі зібрання творів, із дозволу університетського керівництва, вони друкувалися у вигляді особливих збірників тощо [16, с. 328–329]. Разом з тим, не завжди ініціатива студентів щодо утворення організацій та товариств отримувала згоду Ради університету. Так, на засіданні Ради Новоросійського імператорського університету від 18.10.1907 р. на порядку денному розглядалось прохання студентів (12) про затвердження статутів природничого відділення. Однак, як свідчить аналіз наукових джерел, було винесене рішення ради Новоросійського імператорського університету: відкласти розгляд поданих заяв на невизначений період [3, с. 64–65].

Результати наукового пошуку [3; 7–8] дозволяють стверджувати про наукову активність товариства педагогічного відділу Новоросійського університету. У звіті про діяльність товариства за 1908/9 н.р. зазначалося, що у прослуханих доповідях й повідомленнях засідань педагогічного відділу (99 засідань) яскраво проявилася наукова діяльність її членів [7]. Важливо зазначити про налагоджену співпрацю товариства із правлінням університету. Як свідчать наукові джерела, для лекцій було виділено одну із найбільших університетських аудиторій, що надало можливість зробити лекції доступними для більшої кількості слухачів і студентів та не брати плати за їх слухання [1, с. 311].

За звітний період відділом були заслухані й обговорені доповіді, організовано читання

публічних лекцій, обговорено проєкт статуту педагогічного відділу [7, с. 277]. Наукова тематика доповідей членів педагогічного відділу Новоросійського товариства відзначається своєю багатоплановістю щодо дидактичних проблем з теорії навчання. Окремо слід відзначити про виокремлення тематики робіт щодо методики навчання (мови, історії, законодавства, космографії) тощо. Зазначимо, що хоча у досліджуваній період чіткого розмежування у дидактичних термінах не було, однак, прослідковується диференціація понять метод і методика, оскільки зазначені категорії і в тематиці виступів подаються окремо. Так, щодо методів навчання члени педагогічного товариства виділяють коректурно-смысловий метод навчання правопису, звуковий метод навчання грамоті, виправлення помилок у письмових вправах, методи викладання і пояснення додавання і віднімання, множення і ділення цілих чисел тощо. Отже, можемо відзначити прогресивність позицій представників педагогічного відділу Новоросійського товариства і їх вагомий внесок у становлення понятійно-категорійного апарату у зазначений період з теорії навчання, дидактики.

Слід зауважити про належне ставлення товариства до вшанування пам'яті М. Гоголя, оскільки було передбачено проведення низки заходів. Предметом занять в об'єднаних зібраннях товариства і педагогічного відділу була визначена тема «Організація вшанування пам'яті М. Гоголя, до 100-ччя від дня народження» [7, с. 275]. З нагоди ювілею лекторами педагогічного відділу були організовані лекції (Н. Редько: «Гоголівський сміх», Д. Щербина: «М. Гоголь і герої його великих творів», Г. Бельченко: «Духовна драма Гоголя», В. Чемена: «Гоголь, як національний поет») [7, с. 277]. Іншою тематикою для лекцій членів педагогічного відділу було святкування 200-річчя Полтавської битви. Педагогічним відділом були організовані лекції членами відділу: П. Адріановим, С. Петровським, А. Назаровими і В. Кочаки для учнів та студентів Новоросійського університету [7, с. 276–277].

Студентський науковий рух був поширений у зазначений період в університетах на

західноукраїнських землях (Львівському і Чернівецькому). Дослідниця освіти дорослих на Буковині у зазначений період Л. Тимчук зазначає, що активна академічна молодь, що гуртувалася в академічних товариствах «Союз», «Молода Україна», «Січ», «Православна Академія», заснувала організаційно-просвітницький комітет (1913 р.), який за власні кошти висилав у села й містечка Буковини референтів з відчитами на різні теми, влаштував концерти й аматорські вистави. До складу комітету ввійшли по два представники від трьох студентських товариств: С. Дутчак і Ю. Ткачук («Союз»), І. Гуцуляк і Д. Загул «Січ», З. Сенюта і Л. Алиськович («Запоріжжя») [1, с. 312].

З відкриттям Чернівецького королівського університету (1875) активізувався студентський рух у діяльності товариств та організацій у краї. З метою ліквідації масової неписьменності населення товариство «Руська Бесіда» ініціювало відкриття курсів для неписьмених, сприяло поширенню дешевої і корисної книги. Товариство «Руська Бесіда» ініціювало рішення про заснування у Чернівцях товариства «Народний дім» (голова Є. Пігуляк, 1875 р.). У статуті товариства, затвердженому 22 січня 1884 р., зазначалося, що «Народний дім» ставив за мету сприяння розвитку, просвіті й покращенню матеріального добробуту українського народу Буковини в культурному відношенні й зокрема поширенні науки, словесності, мистецтв і вихованні української молоді [22, Ф. 3. Оп. 2. Спр. 27151. Арк. 12]. У 1875 р. розпочало діяльність перше українське студентське товариство «Союз», яке прагнуло «організувати біля себе українську академічну молодь, і виховати в неї міцне національне почуття, спрямувати до боротьби за національні ідеали» [22, Ф. 2. Оп. 1. Спр. 11115. Арк. 4]. Як свідчать архівні джерела, у 1887 р. з «Руської Бесіди» виокремилася товариство «Руська Школа» (з 1908 р. – «Українська Школа»). Очолив товариство професор Чернівецького королівського університету С. Смаль-Стоцький, який разом зі студентами «...займався підтриманням всяких справ публічного і домашнього виховання на основі

рідної мови» [22, Ф. 3. Оп. 2. Спр. 16113. Арк. 2]. Про діяльність студентських товариств і гуртків у зазначений період при Львівському королівському університеті ім. Франца І та Чернівецькому королівському університеті свідчать результати аналізу архівних документів (табл. 1).

Провідну роль у самоосвітній роботі на Буковині займали викладачі й студенти Чернівецького університету [22, Ф. 3. Оп. 2. Спр. 24136]. У рамках діяльності комітету «людового університету», заснованого в 1905 р., вони забезпечували високий рівень самостійних наукових викладів і відчитів для народу, виступів з фаховими підготовленими доповідями серед населення. Як зазначав С. Смаль-Стоцький – понад 100 випускників народного університету в Чернівцях розійшлися серед народу, стали «ідейними апостолами єднання в ширій народній освітній, культурній, економічній і духовій праці» [12, с. 68].

Участь студентів у просвітницькій роботі, засвідчена чисельними публікаціями періо-

дики й архівних матеріалів, свідчить про особистісно мотивований рівень позааудиторної самостійної роботи молодих людей. Важливими формами організації просвітницької роботи початку ХХ ст. стали: відчити (виступ з рефератом) і лекції для народу; читання книжок, часописів, журналів; курси для малограмотних. Засадничими була усна передача відомостей з різних галузей знань, що дозволяло залучати й неписьменних і таким чином підвищувати їх загальнокультурний рівень, «розбуджувати національну й горожанську свідомість» широких верств населення. За оцінкою С. Смаль-Стоцького, вони не тільки сприяли поліпшенню соціально-економічного становища українського селянина, а й виступали важливим засобом піднесення загального рівня його освіти й культури [4, с. 35].

Об'єднання «Історичне товариство» розпочало діяльність у м. Чернівці в 1902 р., яке мало на меті згуртувати українську інтелектуальну еліту. Члени товариства – В. Мількович, О. Мако-

Таблиця 1

**Діяльність студентських наукових товариств та гуртків
(складено за результатами узагальнення матеріалів дослідницького пошуку)**

Справи про діяльність студентських товариств, наукових гуртків	Архівні матеріали
Українське студентське товариство (1902–1913)	[Ф. 26. Оп. 13. Спр. 100. 57 Арк.]
Товариство Львівського університету «Братська допомога»	[Ф. 26. Оп. 17. Спр. 15. 68 Арк.]
Студентське товариство «Читальня академічна» з прикладним статутом (1889–1912)	[Ф. 26. Оп. 13. Спр. 234. 39 Арк.]
Українське студентське товариство «Руська академічна поміч» у Львові (28.05.06–20.07.18)	[Ф. 26. Оп. 13. Спр. 235. 22 Арк.]
Гурток студентів-полоністів (1906–1911)	[Ф. 26. Оп. 13. Спр. 241. 25 Арк.]
Протоколи, резолюції і повістки дня для загальних зборів студентських товариств та гуртків (1907–1913)	[Ф. 26. Оп. 13. Спр. 284. 38 Арк.]
Українське студентське товариство «Гурток правників» у Львові (1908–1918)	[Ф. 26. Оп. 13. Спр. 327. 28 Арк.]
Товариство «Дім академічний ім. А. Міцкевича у Львові (1908–1914)	[Ф. 26. Оп. 13. Спр. 328. 41 Арк.]
Українське студентське товариство «Український студентський союз у Львові» (1909–1913)	[Ф. 26. Оп. 13. Спр. 387. 202 Арк.]
Лист на користь наукового товариства ім. Т. Шевченка у Львові (1910–1911)	[Оп. 13. Спр. 427. 23 Арк.]
Товариство «Руська Рада» у м. Чернівці (1908)	[Ф. 3. Оп. 2. Спр. 16113]
Товариство «Руська бесіда» у м. Чернівці (1894)	[Ф. 3. Оп. 1. Спр. 6223]
Товариство «Жіноча громада»	[Ф. 26. Оп. 1. Спр. 1129]
Українське культурно-просвітницьке товариство «Український народний Дім» (1909–1910)	[Ф. 26. Оп. 1. Спр. 27151]
Книга протоколів засідань правління товариства Львівського університету «Братська допомога» (1910)	[Ф. 26. Оп. 17. Спр. 26]
«Товариство православних русинок» у м. Чернівці (1908)	[Оп. 4. Спр. 22. Арк. 1–23]
«Український студентський Союз» у Львові (1911–1912)	[Ф. 400. Оп. 1. Спр. 32]
Українське студентське товариство «Січ» (1878–1901)	[Ф. 834. Оп. 1. Спр. 59]

вей, С. Смаль-Стоцький, М. Кордуба – брали активну участь у поширенні науково-популярних знань серед населення краю. Поруч з діючими товариствами створювалися нові, серед яких помітно вирізнялися станові товариства. У 1905 р. заснована професійна організація народних учителів «Взаїмна поміч галицьких і буковинських учителів і учительок», у 1908 р. – «Вільна організація українського вчителства на Буковині» [1, с. 308]. Вирішуючи станові питання, прогресивна інтелігенція краю організувала різноманітні культурно-освітні заходи, активно залучалася до роботи читалень, проведення курсів для неписьменних. Пріоритетна роль відводилася народним формам – читальням, відчитам (рефератам) і викладам (лекціям), господарсько-економічним курсам, народному університету.

У 1905 р. товариством «Руська Школа», яке очолював С. Смаль-Стоцький, започатковано створення «людового університету». До його складу ввійшли представники «трьох найповажніших товариств у Чернівцях» («Руська Бесіда», «Руська Школа», «Союз») [1, с. 309]. Він став прообразом народного університету, який діяв у Чернівцях у 1910–1912 рр. під назвою «Курс вищої освіти для народу». До викладання на курсі було запрошено 20 професорів і окремих студентів Чернівецького університету [12, с. 62–68], завданням яких було закладати основи самоосвіти серед населення, пробуджували інтерес до науково-популярних знань. У 1908 р. було створено «Товариство православних русинів» (керівники Н. Тимінська, І. Сімович, Н. Ільницька, А. Клим та ін.) Згідно зі статуту передбачалися здійснення самоосвітньої роботи «словом і письмом» між православним руським жіноцтвом, створювати і підтримувати заклади для навчання і виховання молоді [22, Ф. 26. Оп. 1. Спр. 1129. Арк. 7]. Формами самостійної праці учасників товариства були організація і проведення зборів, відчитів, викладів, вистав, аматорських виступів, вечорниць, вечірок, видання газет і книжок, відкриття курсів і шкіл для молоді взагалі і для жіноцтва зокрема [22, Ф. 3. Оп. 2. Спр. 24136. Арк. 4].

Часто форми самоосвітньої роботи інтегрувалися із дозвіллево-розважальними захо-

дами, які сприяли розбудженню товариського життя: хори, декламації, ігри й рухливі забави, гумористичні виступи, постановка народних вистав, влаштування «фестонів» (свят) тощо. Дослідниця Л. Тимчук відзначає, що після лекції з літератури про І. Котляревського члени товариства ставили «Наталку Полтавку». Театральні вистави поєднувалися з хоровим мистецтвом, вивченням народних звичаїв та обрядів, фольклору, хоровим співом. Значною популярністю користувалися тематичні вечорниці до дня народження Т. Шевченка, Ю. Федьковича, І. Котляревського, М. Драгоманова, Б. Хмельницького тощо.

Результативність діяльності наукових товариств і гуртків, створених за ініціативою професорсько-викладацького складу і студентів університетів на місцях відображалася у відкритті курсів, музеїв, архівів, бібліотек-читалень, підготовкою часописів, друкованих видань, які відігравали вагомий роль у просвітницькій роботі серед населення краю, зростанні його громадянської свідомості. Студентам університетів належала ініціатива відкриття народних університетів зі збереженням національної ідеї («людовий університет» – м. Чернівці, український університет – м. Львів) тощо. Отже, найвищої фази свого розвитку набула організація самостійної науково-дослідницької роботи студентів саме у наукових гуртках і товариствах, основною метою якої було залучення студентської молоді «до більш старанних, ніж нині, занять» та підвищити рівень одержаної ними університетської освіти [9].

Характерною особливістю зазначеного періоду є набуття молодими людьми нових напрямів професійної самоосвіти засобами самостійної роботи без проходження систематичного навчання у стаціонарному навчальному закладі (індивідуальна самоосвіта, загальна самоосвіта, політична самоосвіта). Самоосвітня робота доповнювалася культурною програмою, набирала тенденцій культурно-освітньої, яка спрямовувалася на організацію вільного часу слухачів: відвідини культурних центрів міста – театру, музеїв, церкви, а також успішних господарських осередків – спілки молочарської, броварень.

Вечорами учасники курсу самостійно займалися січовими вправами, співами, читанням та обговоренням прочитаного [4]. Важливо відзначити, що «Курс вищої освіти для народу» закладав підвалини більш високому освітньому рівню, який слухачі здобували самостійно на систематичних лекціях, курсах, у бібліотеках.

Історико-педагогічний наліз наукових джерел, архівних документів, періодичних видань дозволяє виділити основні види самостійної наукової роботи студентів у досліджуваній період (табл. 2).

Важливо відзначити, що у досліджуваній період знайшла своє продовження практика застосування отримання кваліфікації засобом складання *випробування екстерном*, розпочата ще у II пол. XIX ст. Отримання кваліфікації фахівця через екстернат – вико-

нання самостійної наукової роботи як прояву вищого рівня особистісно вмотивованої роботи й екзаменаційних випробувань. Екстернат зумовлював виконання самостійної наукової роботи як прояву вищого рівня особистісно вмотивованої наукової роботи студента. Логіко-системний аналіз архівних джерел дозволяє зазначити про складання випробувань екстерном та надання можливості на завершення наукових робіт студентами фізико-математичного факультету із відділення природничих наук в Університеті св. Володимира (1916/17 н.р.) [19, Ф. 707. Оп. 84, Спр. 2. Арк. 33–112]:

Б. Алексієнко, завершення наукової роботи (на 1 семестр) [там же, арк. 57]; В. Попов, завершення наукової роботи (на 1 семестр) [там же, арк. 58]; С. Усанович, завершення наукової роботи (на 1 семестр) [там же, арк. 68];

Таблиця 2

**Основні види самостійної наукової роботи студентів (1884–1904 рр.)
(складено за результатами узагальнення матеріалів дослідницького пошуку)**

Форма організації	Види самостійної наукової роботи
Наукові з'їзди	Здійснення підготовки виставок (виставка фізико-хімічних приладів, метеорологічна виставка, виставка повітроплавання, виставка консервованих морських тварин, виставка учбової колекції, етнографічна, археологічна тощо) до проведення з'їздів. Участь у підготовці до роботи наукових з'їздів, урочистих засідань. Збір й систематизація колекцій для формування експозицій. Збір фольклорно-етнографічних матеріалів.
Наукові товариства	Участь у проведенні засідань, обговорення рефератів, доповідей, повідомлень тощо. Написання творів з їх обов'язковим обговоренням на засіданнях наукових товариств і публікації в університетських виданнях. Виконання самостійних наукових робіт. Читання книжок, часописів, журналів. Виклади й відчити для народу; курси для малограмотних. Читання й обговорення літературно-наукових рефератів. Видання «Записок», «Університетських записок», «Протоколів» наукових досліджень. Видання праць членів товариства у періодичних виданнях.
Наукові гуртки	Підготовка й обговорення самостійних наукових доповідей. Виступи у ролі опонента (рецензента) реферату. Читання рефератів та їх критичне обговорення (науковий диспут). Проведення спільних наукових бесід на попередньо погоджені з керівником теми із певної галузі наук. Друкування кращих наукових самостійних робіт учасників гуртка в університетських записках.
Наукові екскурсії та експедиції	Участь у наукових екскурсіях та експедиціях. Наукові екскурсії та експедиції Виготовлення географічних та археологічних карт. Участь у проведенні польових спостережень й експедицій. Збір різного роду експонатів для лабораторій, виставок, кабінетів, музеїв тощо. Участь у проведенні наукових розвідок з метою вивчення етнографії і діалектичного матеріалу в населення.
Конкурсні роботи, медальні задачі	Написання творів на визначену тему (на навчальний рік). Виконання робіт з малювання, ліплення, креслення і робіт з моделювання. Виконання конкурсних завдань (на добротину та іменну стипендію, премію тощо). Виконання медальної задачі на вибір з курсу наук, спеціальності.

Л. Делоне, завершення наукової роботи (на 1 семестр) [там же, арк. 69].

Результати логіко-системного аналізу наукових джерел дозволяє стверджувати про доцільність і органічність поєднання самостійної наукової роботи викладачів і студентів із освітніми завданнями у вищій школі досліджуваного періоду. Особливо слід наголосити на посиленні самостійної наукової роботи, як найвищої форми самостійності студентів вищої школи як у підготовці конкурсних наукових робіт, так і у роботі наукових товариств та наукових гуртків, напрям діяльності яких був спрямований на добровільне й самостійне поглиблене вивчення певної галузі наук, майбутньої спеціальності тощо. Професор В. Михайловський також підкреслював велику цінність наукової роботи у викладацькій діяльності викладача [1, с. 293]. Особливо слід відзначити конкурси для студентів на отримання іменних стипендій, оскільки вони покращували матеріальне становище студентів, дозволяли їм записуватися на слухання додаткових навчальних курсів, для участі у роботі семінарій тощо. З такою метою у 1905/1906 н. р. у м. Львові були оголошені іменні конкурси для надання стипендіальної підтримки студентам Львівського університету, Львівської політехніки (табл. 3).

Наукові традиції університетів щодо організації та проведення наукових конкурсів виступали стимулюючим фактором для самостійної наукової роботи студентів університету. Оголошувалися конкурси урядові, від громадських організацій, приватних осіб, вищих закладів досліджуваного періоду. У Львівському королівському університеті ім. Франца І. від народного інституту «Народний Дім» 7 вересня 1905 р. був оголошений конкурс наукових робіт (термін до 30.11.1905 р.) [21, Ф. 26. Оп. 13. Спр. 183. Арк. 5]. У звіті про діяльність імператорського Новоросійського імператорського університету відзначено, що на 1909 рік були запропоновані наступні конкурсні теми для заохочення студентів до наукових занять [7, с. 46–47]: «Ф. Достоєвський у західній літературі», «Літературний вплив у творах Ф. Достоєвського».

Серед них конкурс імені Петра Целевича зі стипендією 1 раз у рік за умовами конкурсу (300 крон) [21, Ф. 26. Оп. 13. Спр. 183. Арк. 17–19]; конкурс імені Петра Віславського з стипендією 300 крон [там же, арк. 29]; конкурс на стипендію імені Миколи Дебельського (200 крон) для слухачів університету мирських факультетів і для слухачів техніки до 2/15 березня 1906 р. [там же, арк. 65] тощо. Отже, за якісно виконану самостійно наукову

Таблиця 3

**Конкурси на надання стипендій студентам
Львівського королівського університету ім. Франца І (1905–1916 рр.)**

№ з/п	КОНКУРСИ НАУКОВИХ РОБІТ	Джерело (Ф. 26)
1.	Конкурс народного інституту «Народний Дім» (1905)	[Оп. 13. Спр. 183. Арк. 5]
2.	Конкурси на стипендію укр. товариств «Наукове товариство ім. Тараса Шевченка» (23.09.1903–30.09.1904)	[Оп. 13. Спр. 132. Арк. 156]
3.	Конкурс для надання стипендії імені Франца Йосифа І. (1849/1905)	[Оп. 13. Спр. 183. Арк. 6-7]
4.	Конкурс імені «Неназваного» з метою надання двох стипендій по 300 крон щорічно (1905)	[Оп. 13. Спр. 183. Арк. 14]
5.	Конкурс імені Петра Целевича із стипендією 1 раз у рік (300 крон) (1905)	[Оп. 13. Спр. 183. Арк. 17-19]
6.	Конкурс імені Петра Віславського із стипендією 300 крон (1905)	[Оп. 13. Спр. 183. Арк. 29]
7.	Конкурс на стипендію імені Миколи Дебельського (200 крон) для слухачів університету мирських факультетів і для слухачів техніки до 2/15 березня 1906 р.	[Оп. 13. Спр. 183. Арк. 65]
8.	Конкурси на наукові стипендії (20.05.1903–27.07.1906)	[Оп. 13. Спр. 126. 112 Арк.]
9.	Конкурси на стипендію (03.10.1906–20.09.1907)	[Оп. 13. Спр. 212. 32 Арк.]
10.	Конкурси на стипендію від Крайового комітету, Крайової шкільної ради і благодійних фондів (27.10.1906–31.05.1907)	[Оп. 13. Спр. 231. 46 Арк.]
11.	Конкурси на отримання стипендії студентами (26.09.07–04.07.08)	[Оп. 13. Спр. 281. 56 Арк.]
12.	Конкурси «Народного дому» на стипендії (1900–1916 рр.).	[Оп. 13. Спр. 183. Арк. 36]

роботу студент, крім моральних заохочень міг здобути матеріальну винагороду у вигляді іменної стипендії, яка часто виплачувалася і до отримання наукового ступеня упродовж наступних двох років. Слід відзначити, що у досліджуваній період спостерігалися факти пожертвування стипендій студентами на користь інших, що говорить про високі моральні важелі поведінки молодих людей.

Необхідно відзначити, що матеріальною підтримкою і моральним стимулом для навчання загалом й для зацікавленості виконання самостійної наукової роботи студентів у зазначений період було створення стипендіальних фондів. Засновниками були професори, громадські діячі, умовами їх отримання було успішне навчання і самостійне виконання наукової роботи (табл. 4).

Результати наукового пошуку дозволяють стверджувати про домінування приватних стипендій для студентів у Новоросійському імператорському університеті. Зокрема, у 1909 р. було призначено лише 48 державних стипендій на суму 10860 руб., у той же час приватних було призначено удвічі більше – 109 стипендій на суму 42 318 руб. Серед них – іменні стипендії, стипендії від товариств, земських управ, міністерств (Міністерство міжнародних справ) тощо. Приватні стипендії: князя Воронцова, графа Д. Толстого, бувшого проф. Рафаловича, Міністерства закордонних справ, губ. земських управ (Полтавської, Чернігівської, Херсонської) тощо. Зазначимо, що окрім стипендій, у цьому ж році були видані

студентам матеріальні допомоги з державного казначейства на суму 10070 руб. на лікування і медикаменти – 1612 руб. [1, с. 562–564; 7, с. 290–292].

Отже, результати логіко-системного аналізу архівних матеріалів, науково-літературних джерел зазначеного періоду дозволяють стверджувати, що участь викладачів і студентів у роботі наукових товариств, гуртків і з'їздів стали однією з найбільш прогресивних форм самостійної науково-дослідницької діяльності університетів і відіграли значну роль у розвитку вітчизняної науки досліджуваного періоду (рис. 1).

Університетська і студентська бібліотеки функціонували як самостійні структурні одиниці у вищих закладах, у діяльності яких вагоме місце займала самостійна робота студентів зі складання каталогів, класифікації рукописів за певними темами, систематизації періодики, обслуговуванні читачів, веденні відповідної бібліотечної документації (читацькі карточки, бібліографічні звіти). Їх діяльність сприяла самоосвітнім формам роботи молодих людей.

Логіко-системний аналіз звітів професорів і викладачів про діяльність, протоколів і журналів засідань рад університетів за 1905–1916 рр. дозволяють відзначити помітний прогрес у загальній успішності студентів, який зумовлений «зростанням самодіяльності студентів» і «науковою успішністю поданих ними робіт» [20, Ф. 16. Оп. 465, Спр. 1205. Арк. 10]. Результати наукового пошуку під-

Таблиця 4

Стипендіальні фонди у м. Львів

Стипендіальні фонди	Джерело: Ф. 26 (Львівський королівський університет ім. Франца І)
Справа про діяльність стипендіального фонду ім. Любина Михайла Боярського (1907–1917)	[Оп. 13. Спр. 300. 148 Арк.]
Стипендіальний фонд ім. Наталії Ренеки	[Оп. 13. Спр. 949. 28 Арк.]
Стипендіальний фонд ім. Володимира Маврихила Кобата	[Оп. 13. Спр. 950. 25 Арк.]
Стипендіальний фонд ім. Крич Елеонори	[Оп. 13. Спр. 952]
Стипендіальний фонд ім. доктора Боярського Любина (1917)	[Оп. 13. Спр. 951. 188 Арк.]
Фінансові звіти і довідки про стан стипендіального фонду доктора Пилята за 1911–1912 (1912–1923)	[Оп. 13. Спр. 630. 25 Арк.]
Справа про створення та використання фонду ім. професора Фінкеля Людвіга (1912–1923)	[Оп. 13. Спр. 629 а. 19 Арк.]
Справа про створення та використання фонду ім. професора Кадим Генрака (1912–1923)	[Оп. 13. Спр. 629. 24 Арк.]



Рис. 1. Вектори здійснення самостійної наукової роботи студента вищої школи у 1905–1916 рр.

тверджують, що добровільність участі студентів у діяльності наукових товариств та гуртків, організацій сприяла усвідомленому виконанню статутних вимог, розвитку самоусвідомленню значущості самостійно здобутих знань, самоудосконаленню для досягнення поставлених цілей й необхідності врахування індивідуального досвіду щодо колективного прийняття рішень.

Вищезазначене дозволяє стверджувати, що у досліджуваній період самостійна наукова робота студентів вищої школи проводилася із підняттям громадянської свідомості, моральних цінностей молодих людей, з усвідомленням значимості науки і наукового мислення, як життєво необхідного придбання та «всепланетного явища» (В. Вернадський) [1, с. 312–313].

Отже, провідною тенденцією розвитку самостійної наукової роботи студента

вищої школи України досліджуваного періоду є її здійснення у позааудиторній роботі (літературні, наукові гуртки та товариства; просвітницькі заходи, мистецькі конкурси, конкурси на стипендії, медальні задачі), спрямовування викладачем на виховання самодіяльної особистості студента, на вміння самостійно поглиблено вивчати конкретні науки для самостійної діяльності тощо.

Результати логіко-системного аналізу історико-педагогічної літератури, архівних джерел дають підстави стверджувати, що участь студентів вищих закладів досліджуваного періоду у наукових товариствах, гуртках, організаціях мали важливе значення для самостійного здобуття як наукових, так і педагогічних знань. До особливостей організації наукової самостійної роботи студентів зазначеного періоду відносимо: взаємообумовленість й перенесення нави-

чок науково-дослідницької роботи, набутої у діяльності наукових товариств, гуртків, організацій, у навчальну діяльність; щодо форм організації самостійної роботи студентів необхідно відзначити про перехід від індивідуальної до індивідуально-групової та групової аудиторної й особливо позааудиторної самостійної роботи та їх взаємодоповнюваність.

Висновки. Результати проведеного дослідження дозволили:

– визначити зміни у теорії і практиці самостійної наукової роботи студентів зазначеного історичного періоду: 1905–1916 рр.;

– теоретичне обґрунтування домінування наукової складової самостійної роботи, поглиблення психолого-педагогічних аспектів наукових досліджень; організація і практична реалізація (провідні форми і види: самостійна наукова робота студентів під час зарубіжних стажувань, наукових експедицій, етнографічної практики, за результатами наукових екскурсій, у підготовці до отримання кваліфікації через екстернат; самостійна науково-просвітницька робота у наукових товариствах і гуртках; конкурсні (медальні) наукові роботи на отримання іменних стипендій, премій (від

уряду, товариств, приватних осіб, стипендіальних фондів);

– виявити особливості та тенденції розвитку теорії і практики самостійної наукової роботи студентів у вищій школі відповідно до виділеного другого етапу, *єдині* (1905–1920) – акцентації на самостійній просвітницькій діяльності; професіоналізації змісту самостійної роботи, *загальні* (1905–1916) – диференціації форм самостійної роботи, ліквідації неписьменності як домінуючого виду самостійної роботи; *часткові* (1905–1916): спрямування на розвиток музеїв (Харківський університет, 1907), архівів, бібліотек (Київський, 1911, Новоросійський, 1909 університети), заснування стипендіальних фондів (Чернівецький, 1905–1912, Львівський, 1905–1912 університети); професійне спрямування самостійної роботи студентів у семінаріях тощо.

Історико-діахронний аналіз проведеної роботи дозволяє стверджувати про необхідність подальших досліджень історико-педагогічних витоків становлення та еволюції розвитку змісту самостійної роботи, трансформації її видів і форм виконання з ціннісно-мотиваційним спрямуванням студента у сучасному закладі вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Бенера В. Є. Самостійна робота студентів у вищій школі України: історичні трансформації (друга половина XIX – кінець XX ст.): монографія. Рівне: ПП ДМ, 2011. 640 с.
2. Вернадский В. Материалы к биографии. Прометей: Истор.-биограф. альм. сер. «Жизнь замечательных людей». Т. 15. М.: [б.и.], 1988. 352 с.
3. Журнали заседаний Совета Императорского Новороссийского университета за осеннее полугодие, 1907 г., Одеса. 1908. 8° СХІІ 9/971. 194 с.
4. З приводу віча української академічної молодіжи в Чернівцях. *Промінь*. 1904. Ч. 14. С. 101–102.
5. Історія Одеського університету (1865–2000): наукове видання / [гол. ред В. А. Сминтина]. Одеса: Астор Принт, 2000. 226 с.
6. Микитюк О. М. Становлення та розвиток науково-дослідної роботи у вищих педагогічних закладах України (історико-педагогічний аспект): монографія / Харків. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. 2-е вид., випр. і доп. Х.: „ОВС”, 2003. 272 с.
7. Отчет о деятельности императорского Новороссийского университета за 1909 г. 8° СХІІ / 8/739. 307 с.
8. Отчет о деятельности императорского Новороссийского университета за 1910 г. 8° СХІІ / 8/729. 294 с.
9. Пругавин А. С. Запросы народа и обязанности интеллигенции в области просвещения и воспитания. Изд. 2-е, СПб., 1895. 8° СХІІ 8/846. 547 с.
10. Самойленко Г. В. Ніжинська вища школа: від Гімназії вищих наук до університету / Г. В. Самойленко, О. Г. Самойленко. Ніжин: НДПУ, 2000. 288 с.
11. Скворцов Н. А. Наша школа. *Педагогический листок*: Журнал для педагогов и общенаучного самообразования воспитателей и начинающих учителей. № 1/6 (I Київська гімназія) ХУПА/136. С. 225–665.
12. Смаль-Стоцький С. Як будився зі сну український народ на Буковині. *Ювілейний календар Товариства „Просвіта” на рік 1928*. Львів, 1927. С. 62–68.
13. Сумцов Н. Ф. Из университетской жизни. *Южный край*. 1909. 511 с.

14. Ученые общества и учебно-вспомогательные учреждения Харьковского университета (1805–1905 гг.) / [под ред. проф. Д. И. Багалея и проф. И. П. Осипова]. Х. : Изд-во ун-та, 1911. 284 с.
15. Факультет (Историко-филологический) Харьковского университета за первые 100 лет существования (1805–1905) / [под ред. М. Г. Халанского и Д. И. Багалея]. Харьков : Издание университета, 1908. 8° СХП 4/161. Ч. I. Опыт историко-филологического факультета. 1908. 168 с.
16. Циркуляр по Одесскому учебному округу за 1900 г. № 1–12. С. 12–813.
17. Циркулярное предложение начальством учебных округов о включении в ежегодные отчеты по университетам сведений о результатах научных занятий студентов университетов вне лекцій. *Сборник распоряжений по Министерству Народного Просвещения*. 1881. Т. 5 (1871–1873) 1881. С. 1322–1324.
18. Циркулярное предложение начальством учебных округов об установлении желательного общения между студентами, профессорами и учебным начальством. *Сборник распоряжений по Министерству Народного Просвещения* 1881. Т. 14 (1898–1900). С. 707–711.
19. ЦДАУ м. Київ. Ф. 707 (Управління Київського навчального округу): Оп. 84. Спр. 2. Арк. 137; Оп. 150. Спр. 52. Арк. 25; Оп. 37. Спр. 7. Арк. 1–4.
20. ДА м. Києва. Ф. 16 (Університет св. Владимира): Оп. 1. Спр. 1. 82 Арк.; Оп. 465, Спр. 1205. 26 Арк.
21. ДА Львівської області. Ф. 26 (Львівський королівський університет ім. Франца І). Оп. 13. Спр. 183. 91 Арк.
22. ДА Чернівецької області. Ф. 2 (Виконавчий комітет ландтагу Буковина): Оп. 1. Спр. 11115. 2 Арк.; Ф. 3 (Крайове управління Буковини): Оп. 2. Спр. 24136. 4 Арк.; Спр. 16113. 22 Арк.; Спр. 27151. 19 Арк.; Ф. 26 (Королівський намісник округу Сучава). Оп. 1. Спр. 1129. 9 Арк.

TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF STUDENTS 'INDEPENDENT SCIENTIFIC WORK IN THE ACTIVITIES OF SCIENTIFIC SOCIETIES AND CIRCLES: 1905–1916

BENERA VALENTYNA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Theory and Methods of Preschool and Primary Education
Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

Introduction. *At the end of the XIX – beginning. XX century scientific traditions in the national university education were supported and further developed, which were actualized in the activity of scientific societies, circles, public organizations.*

It is necessary to emphasize the interdependence of socio-political events in the country and the diversity of activities and goals of clubs, societies, which accordingly forced the Ministry of Education to raise the issue of intensification and expansion of independent scientific work of students.

The activity of scientific societies, circles, and, accordingly, the independent scientific work of students of this period was due to the introduction of government circulars.

Purpose. *The purpose of the study: to reveal and update the features and trends of further development of scientific traditions in university education, which were relevant in the activities of scientific societies, circles, organizations (1905–1916).*

Methods. *To achieve the goal of the scientific article, the integration of methods was used: chronological-systemic – aimed at revealing trends in the development of independent work in higher education as a didactic category; personified-bibliographic – for the analysis of epistolary heritage, the contribution of pedagogical personalities in the development of the problem; historical-diachronic – for scientific substantiation of the genesis and evolution of the content of independent work of students in the educational process of higher educational institutions of a certain period.*

Results. *Independent scientific work of a student of higher education of Ukraine in the period under study was carried out in extracurricular activities (literary, scientific circles and societies; educational events, art competitions, scholarship competitions, medal tasks), aimed at educating students' amateur personality, skills for independent activity in life, etc.*

Originality. *The results of the research confirm that the voluntary participation of students in scientific societies and circles, organizations contributed to the conscious fulfillment of statutory requirements, development of self-awareness of the importance of self-acquired knowledge, self-improvement to achieve goals and the need for individual collective decision-making.*

Conclusion. *Historical and diachronic analysis suggests the need for further research on the historical and pedagogical origins of the formation and evolution of the content of independent work, transformation of its types and forms of performance with value-motivational orientation of the student in a modern higher education institution.*

Keywords: *scientific work, scientific and educational work, scientific societies, scientific circles, competitive works, medal tasks, scholarship funds.*

REFERENCES

1. Benera, V. Ye. (2001). *Samostiina robota studentiv u vyshchii shkoli Ukrainy: Istorychni transformatsii (druha polovyna XIX – kinets XX st.): Monohrafiia* [Independent work of students in the higher school of Ukraine: Historical transformations (the second half of the XIX – end of the XX century): [Monograph]]. Rivne: PPD.M. [in Ukrainian].
2. Vernadskiy, V. (1988). Materialy k biografii. [Materials for the biography]. *Prometey: Istoriko-biograficheskiy almanah serii «Zhizn zamechatelnykh lyudey»*, 15. [in Russian].
3. *Zhurnaly zasedaniy Soveta Imperatorskogo Novorossiyskogo universiteta za osennee polugodie, 1907. (1908)* [Minutes of meetings of the Council of Imperial Novorossiysk University]. Odesa. [in Russian].
4. Z pryvodu vicha ukraïnskoi akademichnoi molodizhy v Chernivtsiakh (1904) [Regarding the Ukrainian Academic Youth Council in Chernivtsi]. *Promin*, 14, 101–102. [in Ukrainian]
5. Smyntyna, V. A. (Ed.). (2000). *Istoriia Odeskoho universytetu (1865–2000): Naukove vydannia* [The History of Odesa University (1865–2000): Scientific journal]. Odesa: Astroprint. [in Ukrainian]
6. Mykytiuk, O. M. (2003). *Stanovlennia ta rozvytok naukovo-doslidnoi roboty u vyshchikh pedahohichnykh zakladakh Ukrainy (istoryko-pedahohichnyi aspekt): Monohrafiia. 2-e vydannia, vypravlene i dopovnene* [Formation and development of scientific research in higher educational institutions of Ukraine (historical and pedagogical aspect) [Monograph] (2nd ed., rev.)]. Kharkiv: OVS. [in Ukrainian]
7. *Otchet o deyatelnosti imperatorskogo Novorossiyskogo universiteta za 1909 god* [Report on the activities of the Imperial Novorossiysk University for the year 1909]. Odesa. [in Russian].
8. *Otchet o deyatelnosti imperatorskogo Novorossiyskogo universiteta za 1910 god* [Report on the activities of the Imperial Novorossiysk University for the year 1910]. Odesa. [in Russian].
9. Prugavin, A. S. (1895). *Zaprosyi naroda i obyazannosti intelligentsii v oblasti prosvescheniya i vospitaniya. Izdanie 2-e* [Inquiries of the people and the duties of the intelligentsia in the field of education and upbringing (2nd ed.)]. Saint Petersburg. [in Russian]
10. Samoilenko, H. V. & Samoilenko, O. H. (2000). *Nizhynska vyshcha shkola: vid Himnazii vyshchikh nauk do universytetu* [Nizhyn Higher School: From the Gymnasium of Higher Sciences to the University]. Nizhyn: NDP.U. [in Ukrainian].
11. Skvortsov, N. A. (n. d.). *Nasha shkola* [Our school]. *Pedagogicheskii listok: Zhurnal dlya pedagogov i obschenauchnogo samoobrazovaniya vospitateley i nachinayuschihu chiteley*, 1(6), 225–665. [in Russian]
12. Smal-Stotskyi, S. (1927). *Yak budyvsia zi snu ukraïnskyi narod na Bukovyni* [How the Ukrainian people in Bukovyna came to their senses]. *Prosvita*, 62–68. [in Ukrainian].
13. Sumtsov, N. F. (1909). *Iz universitetskoy zhizni* [From the university life]. *Yuzhnyi kray*. [in Russian]
14. Bagaley, D. I. & Osipov, I. P. (Eds.) (1911). *Ucheniye obschestva i uchebno-vspomogatelnye uchrezhdeniya Harkovskogo universiteta (1805–1905 gg.)*. [Scientific societies and auxiliary educational institutions of Kharkov University (1805–1905)]. Kharkiv: Pechatnoe delo. [in Russian]
15. Bagaley, D. I. & Halanskiy, M. G. (Eds.) (1908). *Fakultet (Istoriko-filologicheskii) Harkovskogo universiteta za pervyie 100 let suschestvovaniya (1805–1905)*. [Faculty of History and Philology of Kharkiv University for the first 100 years of its existence (1805–1905)]. Kharkiv: Adolphe Darre Printing House. [in Russian].
16. *Tsirkulyar po Odesskomu uchebnomu okrugu za 1900 god* [Circular on the Odessa school district], 1–12, 12–813. [in Russian].
17. *Tsirkulyarnoe predlozhenie nachalstvom uchebnykh okrugov o vklyuchenii v ezhegodnyie otchetyi po universitetam svedeniya o rezultatah nauchnykh zanyatiy studentov universitetov vne lektsiy (1881)* [The Circular proposal of school districts director on the inclusion of information about the results of scientific classes of university students outside lectures in the annual reports of universities]. *Sbornyk rasporyazheniy po Mynysterstvu Narodnoho Prosveshcheniya* [Collection of orders for the Ministry of Public Education], 5, 1322–1324. [in Russian].
18. *Tsirkulyarnoe predlozhenie nachalstvom uchebnykh okrugov ob ustanovlenii zhelatel'nogo obscheniyamezhdu studentami, professorami i uchebnyim nachalstvom (1881)* [Circular proposal of school districts director on the establishment of desirable communication between students, professors and educational authorities]. *Sbornyk rasporyazheniy po Mynysterstvu Narodnoho Prosveshcheniya* [Collection of orders for the Ministry of Public Education], 14, 707–711. [in Russian].
19. CDIAK Ukrainy [Central State Historical Archive of Ukraine], F. 707 (Op. 84. Spr. 2. Ark. 137; Op. 150. Spr. 52. Ark. 25; Op. 37. Spr. 7. Ark. 1–4). Kyiv Educational District Department, Kyiv, Ukraine. [in Russian].
20. DA mista Kyiva [State Archive of Kyiv], F. 16 (Op. 1. Spr. 1. 82 Ark.; Op. 465. Spr. 1205. 26 Ark.), University of Saint Vladimir, Kyiv, Ukraine. [in Russian].
21. DA Lvivskoi oblasti [State Archive of Lviv Oblast], F. 26 (Op. 13. Spr. 183. 91 Ark.), Franz I Royal University, Lviv, Ukraine.
22. DA Chernivetskoi oblasti [State Archive of Chernivtsi Oblast], F. 2 (Op. 1. Spr. 1115. 2 Ark.), Executive Committee of the Duchy of Bukovina; F. 3 (Op. 2. Spr. 24136. 4 Ark.; Spr. 16113. 22 Ark.; Spr. 27151. 19 Ark.), Regional Department of Bukovina; F. 26 (Op. 1. Spr. 1129. 9 Ark.), Royal Governor of Suceava County, Chernivtsi, Ukraine.

УДК 37.014.5

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2022-15.7>

РОЗВИТОК ІНФОРМАТИКИ ЯК ДИСЦИПЛІНИ У ЗВО: ВІД ПОЯВИ ПЕРШИХ КОМП'ЮТЕРІВ ДО СЬОГОДЕННЯ

САЛАНДА ІВАННА ПЕТРІВНА

кандидат технічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методики трудового навчання та технологій
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка
salanda.ivanna@gmail.com
orcid.org/0000-0002-5697-8564

БАБІЙ НАДІЯ ВАСИЛІВНА

кандидат технічних наук, доцент,
зав. кафедри теорії і методики трудового навчання та технологій
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка
skakalskanv@meta.ua
orcid.org/0000-0003-2239-2220

ФУРМАН ОЛЕНА АНДРІЇВНА

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методики трудового навчання та технологій
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка
ramskaoa@meta.ua
orcid.org/0000-0002-3175-1814

Соціальний попит через перетворення інформаційного суспільства, боротьба за якість та ефективність, стала стимулом масового створення та впровадження інновацій в освіту та навчання.

Виходячи з цього актуальним є питання дослідження розвитку інформатики як дисципліни у ЗВО. Мета дослідження: дослідити історію започаткування інформатики та проаналізувати розвиток інформатики як дисципліни у ЗВО. Основні результати дослідження: інформаційні технології та дотичні до них освітні компоненти активно впроваджуються в освітні програми ЗВО, кількість годин на вивчення цих предметів активно збільшується. Завдяки цьому, стало можливим використання комп'ютерних програм, як ілюстрованого матеріалу, проведення тестування та контрольних робіт, вирішення творчих завдань, участь у дистанційних уроках, поєднання традиційних домашніх завдань із завданнями, для виконання яких використовуються комп'ютери для кожного студента тощо.

***Ключові слова:** інформатика, навчальна дисципліна, інформаційні технології, інформаційно-комп'ютерні технології, вищі навчальні заклади.*

Постановка проблеми. Наукові методи інформатики та, насамперед, методи інформаційного моделювання віртуальної реальності, а також інформаційний підхід як фундаментальний метод наукового пізнання, відкривають сьогодні принципово нові можливості для вивчення живої та неживої природи, людського суспільства та самої людини. Тому навчальний курс інформатики покликаний у досить короткі терміни навчання у навчальному закладі сприяти формуванню особистості сучасного студента, який не втрачається у величезному потоці інформа-

ції, а здатного відібрати, систематизувати та застосувати отримані знання та вміння, ефективно використовуючи інформаційно-комунікаційні технології.

Інформатика – це наука про закономірності та загальні властивості інформації, про методи її пошуку, зберігання, обробки, передачі та використання в різних сферах людської діяльності. Як наука сформувалася в результаті появи комп'ютерів (ЕОМ). Включає розробку методів і мов програмування, теорію кодування інформації, математичну теорію процесів передачі та обробки інформації.

Постановка проблеми. Узагальнення та систематизація історико-педагогічного досвіду становлення інформатики як навчальної дисципліни у ЗВО є значущою науковою проблемою, вирішення якої дозволить не тільки цілісно уявити даний феномен у контексті світового історико-педагогічного процесу, але й виявити тенденції його розвитку в умовах реалізації нових освітніх стандартів.

Аналіз досліджень і публікацій. Велике значення для вдосконалення курсу інформатики у ЗВО мають дослідження, присвячені інформаційному освітньому середовищу. Особливий інтерес для історико-педагогічного осмислення процесу становлення інформатики як навчальної дисципліни у вищій школі України становить навчально-методична база, створена за досить короткий проміжок часу (В. Глушков, В. Михалевич, І. Сергієнко, М. Жалдак, Ю. Рамський, Г. Науменко та ін.).

Історія зародження, розвитку та впровадження ІКТ у вищій школі України відображена в науково-педагогічній літературі, присвяченій інформатизації освіти. Це роботи, пов'язані з історією розвитку обчислювальної техніки (В. Гриценко, Б. Малиновський, Р. Ріжняк та ін.), комп'ютерно-орієнтованих систем навчання (М. Жалдак, Н. Морзе, Ю. Рамський та ін.), дистанційного навчання (І. Блощинський, Г. Козлакова, В. Кухаренко та ін.) тощо [1–2].

Історично розвиток ІКТ нерозривно пов'язаний з розвитком інформаційної епохи, з властивими епосі підходами до навчання та освіти, доповнюючи та розвиваючи їх. Саме цей факт визначив ступінь потужності використання та поширення ІКТ в різних галузях життєдіяльності суспільства.

Навчальний курс інформатики покликаний у досить короткі терміни навчання в освітньому закладі сприяти формуванню особистості сучасного студента, який не втрачається у величезному потоці інформації, а здатний відібрати, систематизувати та застосувати отримані знання та вміння, ефективно використовуючи інформаційно-комунікаційні технології. Виходячи з цього, актуальним є питання розвитку інформатики як дисципліни у ЗВО.

Мета дослідження: дослідити історію започаткування інформатики та проаналізувати розвиток інформатики як дисципліни у ЗВО.

Основна частина. Виділимо передумови становлення інформатики як навчальної дисципліни.

Науково-виробничі:

– перехід до постнекласичного виду науково-пізнавальної діяльності, що характеризується посиленням залежності одержуваного знання від суб'єкта дослідження, міждисциплінарних зв'язків, органічним включенням до дослідницького процесу гуманітарних параметрів та необхідністю проведення гуманітарної експертизи дослідницьких проектів у галузі квантової механіки, теорії відносності, кібернетики, ядерної енергетики, генної інженерії, комп'ютерної і лазерної техніки та ін.;

– нечіткість визначення меж нової науки, що вимагала вивчення специфічних галузей, що стоять на межі технічних наук та математики (математичні теорії управління та обробки сигналів, теорія інформації та ін.);

– створення з 1941 р. обчислювальних лабораторій та центрів, результатом роботи яких з'явилися випуски перших у СРСР, Європі та світі промислових зразків електронних обчислювальних машин, багато-процесорних комплексів та ін.;

– інтенсивні дослідження в галузі кібернетики у 1950–1970-ті роки, завдяки роботі радянських вчених (В. Глушков, С. Лебедев, О. Івахненко, С. Погребинський, З. Рабинович, В. Михалевич та ін.), призвели до створення теорії кібернетики, що не має за своїм рівнем аналогів у світі;

– створення в грудні 1957 р. Інституту кібернетики (В. Глушков) підвищило консолідацію вчених, готових та здатних організувати та вести кібернетичні дослідження, ініціювало проведення дослідницьких семінарів з кібернетики дало можливість формулювати актуальну наукову проблематику, стежити за перебігом та результатами подібних досліджень за кордоном.

Педагогічні:

– перехід від «знаневої» освітньої парадигми до «розвивальної» та «діяльній»

(1965–1970-і рр.), що сприяло розробці нового змісту загальної освіти, що відповідає сучасним досягненням науки та вимогам комплексного підходу до вдосконалення навчання, згідно з новими директивами керівництва країни (1977);

– науково-експериментальна робота університетів (з 1962 р.) і організаційно-постановна діяльність держави (з 1963 р.), спрямована на підтримку обдарованих студентів та запровадження навчальних курсів, факультативних занять та наукових гуртків із кібернетичною тематикою та комп'ютерно-інформаційною спеціалізацією;

– державна реформа освіти 1984 р., яка ініціювала у 1985 р. впровадження засобів інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес ЗВО, стала початковим етапом офіційної інформатизації вищої освіти.

В умовах розвитку безперервного навчання, для вільного розвитку людини в освітньому просторі, необхідно забезпечити максимальну гнучкість та різноманітність форм освіти. Безперечно, забезпечення такого процесу неможливо без ІКТ. Вже у першій половині ХХ ст. почали використовувати радіо, телебачення, технічні засоби відео-проекції тощо.

Щоб підготувати висококваліфікованого фахівця, недостатньо лише засвоєння певного об'єму матеріалу, необхідні уміння творчого, гнучкого використання одержаних знань, мобільності у пристосуванні до нових умов. Для того, щоб цього досягти, необхідно використовувати такі форми, методи, засоби навчального процесу, які б сприяли розвитку у студентів відповідних пізнавальних та практичних умінь.

У вищій школі функціонують різноманітні організаційні форми навчання. Протягом історії людства форми навчальної діяльності змінювалися мало, переважно на їх розвиток впливали форми представлення навчальних ресурсів, технічних і наочних засобів навчання.

З розвитком технічних засобів зростало значення візуалізації навчальної інформації. Розширення можливостей обчислювальної

техніки дозволило застосовувати навчальні матеріали в електронному вигляді. Для обміну інформацією використовувалася електронна пошта, пізніше чат та соціальні мережі. З розвитком глобальної мережі Інтернет викладач зміг працювати з великою кількістю слухачів одночасно, разом із цим отримав значно більше часу для пояснення матеріалу.

На рис. 1-5 коротко позначено еволюцію розвитку лекційних, семінарських, практичних, лабораторних та індивідуальних занять.

Під впливом інформатизації суспільства відбуваються суттєві зміни у механізмі функціонування та реалізації системи освіти, як середньої, так і вищої. У ХХ ст. почалися перетворення, викликані НТР, появою комп'ютерів та Інтернету. Пошук правильних шляхів побудови загальної стратегії впровадження ІКТ в освітній процес з метою інноваційного розвитку підтримки якості та ефективності навчання багато в чому визначається розумінням осіб, які приймають рішення, що відкриваються.

Кожний крок інформаційної революції характеризувався тим, що створював не лише нові пристосування для забезпечення масового використання у випадку досягнення численних міждисциплінарних цілей, а й визначав появу нових професій, їх спеціалізацію для задоволення величезної кількості потреб користувачів у різних галузях, а також, і для потреб освіти та навчання. Внаслідок цього проходила інформаційна еволюція як технологій, так і цілих наук, які були необхідні для подальшого розвитку.

На рис.1.6 представлено основні етапи розвитку навчальних технологій.

Розглянемо основні етапи інформатизації освіти [5].

Перший етап – зародження алгоритмів програмованого навчання (50-ті роки ХХ ст.). У 50-ті роки ХХ ст. почала розвиватися система алгоритмічно-програмованого навчання, під впливом ідей кібернетики, що дала початковий поштовх розвитку інновацій для підтримки освіти та навчання. Цей період характеризувався впровадженням у процес підготовки студентів технічних спеціальностей електронних засобів та обчислювальної

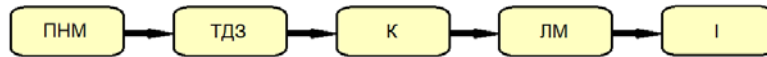


Рис. 1. Еволюція лекційних занять із застосуванням ТЗН (ПНМ – паперові наочні матеріали, ТДЗ – технічні демонстраційні засоби, К – комп'ютер, ЛМ – локальна мережа, І – Інтернет та можливості веб) [3]

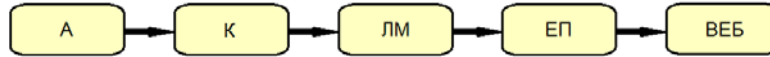


Рис. 2. Еволюція семінарських занять під впливом ІКТ (А – аудиторія, обговорення без використання технічних засобів комунікацій, К – комп'ютер, ЛМ – локальна мережа, чат, ЕП – електронна пошта, ВЕБ – можливості веб: блоги, соціальні мережі тощо) [3]

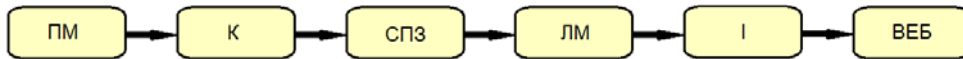


Рис. 3. Еволюція практичних занять під впливом ІКТ (ПМ – паперові матеріали, К – комп'ютер, СПЗ – спеціалізоване програмне забезпечення, ЛМ – засіб забезпечення колективного доступу, І – Інтернет, ВЕБ – можливості веб) [3]

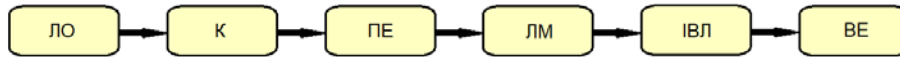


Рис. 4. Еволюція лабораторних занять під впливом ІКТ (ЛО – лабораторне обладнання та ін. технічні пристрої, К – комп'ютер, ПЕ -програмні емулятори, ЛМ – локальна мережа, ІВЛ – імітаційні віртуальні лабораторні роботи через Інтернет, ВЕ – віддалені експерименти на реальному устаткуванні) [3]

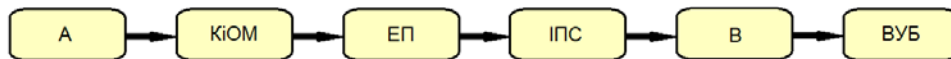


Рис. 5. Еволюція індивідуальних занять під впливом ІКТ (А – аудиторія, КіОМ – комп'ютер та обчислювальні мережі, ЕП – електронна пошта, ІПС – інформаційно-пошукові системи, В – видоконференції, ВЕБ – можливості веб 2.0: блоги, соціальні мережі, вебінари, агрегатори та інше) [3]

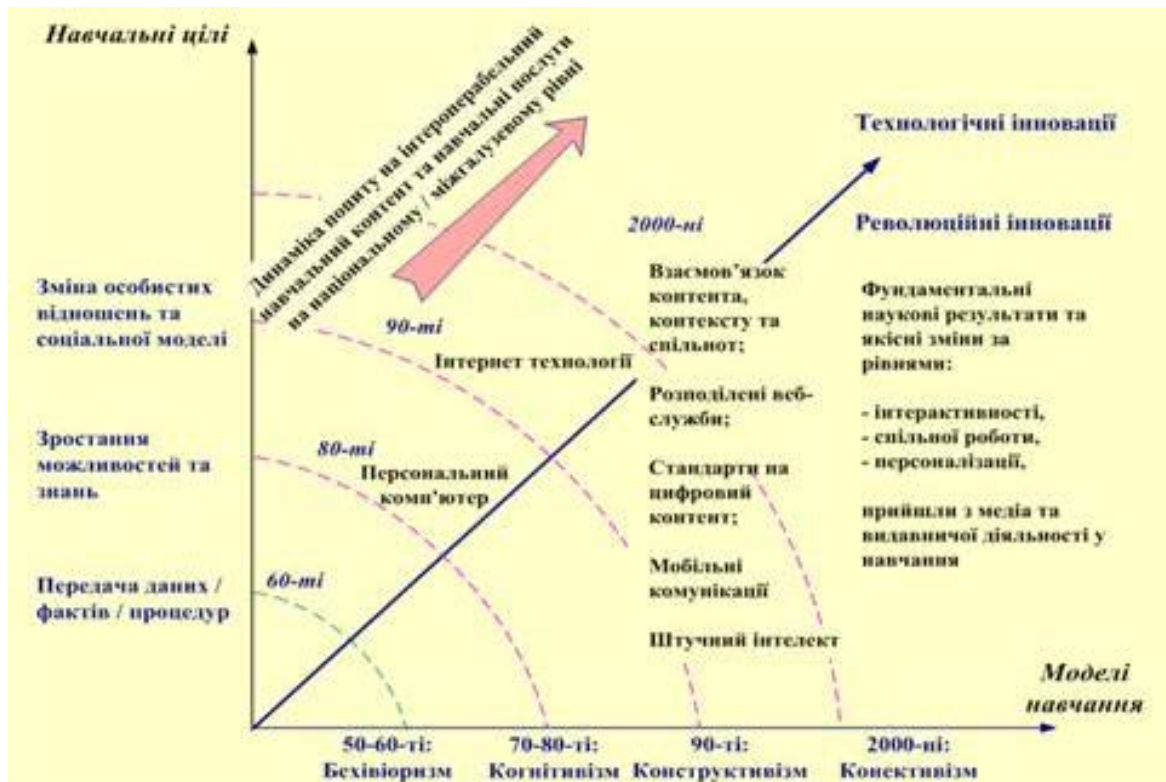


Рис. 6. Еволюція навчальних технологій [4]

техніки, а також передбачав навчання основам алгоритмізації та програмування, елементам логіки. Внаслідок тісної міжгалузевої інтеграції процесів розвитку науки і практики виникло програмоване навчання.

Другий етап – зародження автоматизованих технологій підтримки навчання (60-ті роки ХХ ст.). У 60-ті роки ХХ ст. бере початок використання електронної обчислювальної техніки для підтримки навчання. Період характеризувався появою ЕОМ, яке зумовило стрімкий розвиток комп'ютерно-орієнтованих технологій навчання. Активізуються процеси створення перших навчальних програм. На базі Інституту Кібернетики виникла перша лабораторія під керівництвом А. Довгялло, яка займалася дослідженнями проблем використання перших електронно-обчислювальних машин у навчанні.

Наприкінці 60-х років, завдяки роботам з алгоритмізації навчання Л. Ланди, новий поштовх до розвитку отримує програмоване навчання.

Третій етап – зародження перших комп'ютерних середовищ навчання (70-ті роки ХХ ст.). Виникають спроби, за аналогією з існуючими, створити комп'ютерні навчальні середовища. Цей період характеризувався впровадженням електронних засобів та обчислювальної техніки у процес підготовки студентів гуманітарних спеціальностей, передбачав навчання основам алгоритмізації та програмування, математичного моделювання на ЕОМ. Такий підхід завбачав оволодіння студентами деякими мовами програмування, освоєння роботи на ЕОМ за допомогою обчислювально-логічних алгоритмів. Відсутність дидактичних теорій та моделей навчання була основною проблемою дидактики, тому актуалізується завдання для створення програмних засобів навчання, які могли б функціонувати на будь-якій обчислювальній системі та бути простими у вивченні та використанні.

Четвертий етап – комплексний розвиток комп'ютерних технологій та зародження перших дистанційних технологій навчання (80-90-ті роки ХХ ст.). Відбувається збільшення обчислювальної потужності комп'ютерів та запровадження комп'ютерних

мереж. Комп'ютерні технології почали виступати як потужний засіб навчання у складі автоматизованих систем різного ступеня інтелекту. Комп'ютерні освітні технології дозволили вивчати на основі моделювання різні (фізичні, хімічні, педагогічні, соціальні тощо) процеси та явища. З 1994 року на базі Міжнародного науково-освітнього центру інформаційних технологій і систем впроваджено перші вітчизняні технології дистанційного навчання, у 1995 році – перше навчання широкої аудиторії користувачів основам роботи з Інтернет (УКРДОPI-95), розпочато дослідження щодо використання мультимедійного навчання. У 1999 році були створені перші програми дистанційного навчання (спільно розроблені Міжнародним університетом фінансів і Міжнародним центром). У сфері освіти все більшого поширення набули автоматизовані системи навчання, контролю знань та управління навчальним процесом.

Отже, в 90-ті роки активно розвивалися два напрямки: комп'ютерні технології навчання і перші системи підтримки управління навчальним процесом (Learning Management Systems – LMS), які пізніше отримали назву навчальних платформ.

П'ятий етап – розвиток технологій веб-орієнтованого навчання та інших технологій навчання (2000-ті рр. ХХІ ст.). Сучасний етап інформатизації освіти характеризується використанням потужних персональних комп'ютерів, високошвидкісних накопичувачів, нових інформаційно-телекомунікаційних технологій, мультимедійних технологій та віртуальної реальності, а також філософським розумінням процесу інформатизації та соціальних наслідків.

За місцем, яке займає ІКТ, усі вищі навчальні заклади поділяють на дві основні групи. Перша група – вищі навчальні заклади інженерного спрямування. Для цієї групи ІКТ є інструментом пошуку та обробки інформації, предметом вивчення, засобом творчого моделювання, проектування та створення нових об'єктів, технологій. У цих навчальних закладах безперервно, упродовж усіх років навчання, здійснюється вивчення та застосування ІКТ (від базових до професій-

них технологій). До такої групи входять технічні та технологічні ЗВО. Друга група – це навчальні заклади, для яких ІКТ є предметом вивчення, інструментом творчого пошуку та дослідження, обробки інформації. Студенти цих навчальних закладів отримують базову підготовку з ІКТ впродовж перших двох років навчання. При появі нових версій прикладного та системного програмного забезпечення, поглиблюють отримані знання. До цієї групи відносяться ЗВО медичного, економічного, аграрного, педагогічного та гуманітарного спрямування [6].

Сьогодні дуже швидко в усі сфери діяльності вищих навчальних закладів запроваджуються інформаційно-комунікаційні технології. Основною інновацією, яка істотно вплинула на темпи поступового розвитку навчальних технологій, змінила погляди на форми, методи та зміст навчання послужив активний розвиток Інтернет-мережі. Технології Web 2.0 обумовили швидкі процеси залучення спеціалістів (які не є програмістами за фахом) до актуалізації всесвітніх знань та інформації, створення Вікіпедій тощо. Активізується розвиток соціальних мереж. З'являються нові технології: мобільне навчання, we-learning тощо, також засоби їхньої підтримки, наприклад, віртуальні класні кімнати з можливістю проведення вебінарів (webinar від web-based seminar).

На сучасному етапі розвитку підтримки навчання з урахуванням ІКТ велику роль відіграють системи (платформи) підтримки дистанційного навчання класу LMS (Learning Management System), які підтримують навчальний процес, надають доступ до навчальних матеріалів, тестів тощо. З початком пандемії 2020 року набувають широкої практики масові відкриті дистанційні курси MOOC (Massive Open On-line Course). За підтримки провідних університетів світу розроблені платформи edX, Udacity, Coursera, FutureLearn та ін.

Розвиток ІКТ є необмеженим джерелом удосконалення вищої освіти шляхом впровадження педагогічних інновацій, який знайшов відображення в цілеспрямованій державній політиці України відносно інформатизації освіти та знайшов своє відображення в ряді

нормативно-законодавчих документів (в Законах України «Про Національну програму інформатизації», «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства України на 2007–2015 роки», «Про вищу освіту» (2014), в Указах Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.», «Про першочергові завдання щодо впровадження новітніх інформаційних технологій», в Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, затвердженої розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 року № 988-р; в Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти), затвердженої розпорядженням Кабінету Міністрів України від 05 серпня 2020 року № 960-р); в Плані заходів щодо реалізації Концепції розвитку природничоматематичної освіти (STEM-освіти) до 2027 року, затвердженого розпорядженням Кабінету Міністрів України від 13 січня 2021 року № 131-р; у Плані заходів щодо популяризації природничих наук та математики до 2025 року, затвердженого розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 квітня 2021 року № 320-р та ін.).

У першому десятиріччі XXI ст. – на початку другого десятиріччя XXI ст. розвиток мережі Інтернет стає ключовою інновацією, що суттєво змінює погляди на методи, форми й зміст навчання в умовах масовості, неперервності, відкритості та мобільності. Разом з тим, у практиці навчання студентів відсутній єдиний підхід в організації інформаційно-комунікаційних технологій навчання, реалізується велика кількість різноманітних форм, методів, моделей навчального процесу. Основу навчальної дисципліни «інформатика» складають курси, направлені на попит користувача (експертні та інформаційні системи, бази даних та системи керування базами даних, веб програмування, офісні додатки, управління комп'ютерними мережами та засобами комунікацій). Змістовне наповнення педагогічної інформатики надихає і сприяє на створення «комп'ютерної методології навчання», спрямованої на застосування в навчальному про-

цесі методів: комп'ютерного моделювання, навчально-пізнавальної діяльності, програмування навчальної діяльності, методу проєктів, асоціативного методу, методу тестування, ігрового методу тощо.

У ХХІ ст. відбувається перебудова навчального процесу в контексті використання інформаційних технологій та засобів обчислювальної техніки. З'являється потреба в створенні, розробці нових теорій. Наприклад, теорія масового навчання, теорія електронних консультацій тощо.

Висновки. Важливим для науки і практики, з огляду сучасних освітніх тенденцій, є формування компетентностей, світоглядних позицій та життєвих цінностей, ефективного засвоєння знань із використанням трансдисциплінарного підходу до навчання, що ґрунтується на практичному застосуванні наукових, математичних, технічних та інженерних знань і вмінь щодо подальшого використання їх у професійній діяльності.

У сучасних умовах домінування інформаційного суспільства та завдяки інфор-

матизації освіти у мисленні людини узяли верх інформаційні моделі, а на зміну принципу політехнізму в освіті прийшов принцип інформатизації, який, пронизуючи весь навчально-виховний процес, наділяє здобувачів, які навчаються, інструментами, необхідними для всіх сфер життєдіяльності.

Завдяки впровадженню інформатики у ЗВО та сучасним технологіям стало можливим використання комп'ютерних програм, як ілюстративного матеріалу, проведення тестування та контрольних робіт, вирішення творчих завдань, участь у дистанційних уроках, поєднування традиційних домашніх завдань із завданнями, для виконання яких використовуються комп'ютери для кожного студента тощо.

Перспективним напрямом продовження дослідження висвітленої проблеми є вивчення процесу розвитку інформатики як навчальної дисципліни у вищих навчальних закладах та його співвіднесення зі шкільною інформатикою у рамках безперервного педагогічного процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Жалдак М.І., Морзе Н.В., Рамський Ю.С. 20 років становлення і розвитку методичної системи навчання інформатики в школі та педагогічному університеті. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. 2006. № 4 (11).
2. Жалдак М.І. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання – становлення і розвиток. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 2 : комп'ютерно-орієнтовані системи навчання* : Зб. наук. праць. Київ, 2010. № 9 (16). С. 3–9.
3. Манако А.Ф. ИКТ в образовании: эволюция конвергенция и инновации : веб-сторінка. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ikt-v-obrazovanii-evolyutsiya-konvergentsiya-i-innovatsii/viewer> (дата звернення: 02.05.2022).
4. Манако А.Ф., Воронкін О.С. Еволюція та конвергенція впровадження ІКТ в освіту як джерело інновацій : веб-сторінка. URL: <http://www.irtc.org.ua/dep105/publ/M+V1/M+V1.htm> (дата звернення: 04.05.2022).
5. Пархоменко М.Д., Пархоменко Ю.М., Ріжняк Р.Я. Еволюція інформатики та інформатизації у вищих навчальних закладах Кіровоградщини : веб-сторінка. URL: http://www.kntu.kr.ua/doc/book_ioc.pdf (дата звернення: 05.05.2022).
6. Ріжняк Р.Я. Становлення інформатики як навчального предмету в педагогічних вишах України (друга половина ХХ століття) : веб-сторінка. URL: <https://www.cuspu.edu.ua/ua/2014-rik/suchasni-tendantsii-navchannia-fizyky-u-zahalnoosvitnii-ta-vyshchii-shkoli/sektsiia-1/3909-stanovlennya-informatyky-yak-navchalnoho-predmetu-v-pedahohichnykh-vyshakh-ukrayiny-druha-polovyna-khkh-stolittya> (дата звернення: 06.05.2022).

DEVELOPMENT OF INFORMATICS AS A DISCIPLINE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: FROM THE APPEARANCE OF THE FIRST COMPUTERS TO THE PRESENT

SALANDA IVANNA

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Labor Education and Technology
Kremenets Regional Humanitarian and Pedagogical Academy named after Taras Shevchenko

BABIY NADIA

Candidate of Technical Sciences,
Associate Professor, Head Department of Theory and Methods of Labor Education and Technology
Kremenets Regional Humanitarian and Pedagogical Academy named after Taras Shevchenko

FURMAN OLENA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Theory and Methods of Labor Education and Technology
Kremenets Regional Humanitarian and Pedagogical Academy named after Taras Shevchenko

Introduction. *From the middle of the XX century. A significant role in progressive scientific discoveries is played by computer science, which appears as a science, as a branch of production and as a discipline. Intensive development of information technologies since the middle of the XX century. is of scientific interest in connection with their demand in all spheres of human life, including education. An important role is given to information and communication technologies, thanks to which the student must work with all kinds of information. The teacher in the information society, in contrast to the traditional, ceases to be the only carrier of knowledge. The role of the modern teacher is mainly the role of a leader in the world of information.*

Today, computer science appears as a science of the laws of information processes (obtaining, creating, accumulating, disseminating, storing, searching for information) in various systems, which contributes to the formation of modern scientific worldview, development of intellectual characteristics and cognitive activity of students. Informatics also orients those who study to master the necessary key educational competencies based on the use of information technology in the learning process, in everyday and future life.

Originality. *One of the fundamental problems of modern education, based on the active use of ICT, is the expansion of knowledge about its nature, principles of development and transformations that occur in the process of evolution and lead to transformations of basic processes that support modern education. The reasons for innovation are: the requirements of the production process, changes in the structure of the industry, changes in user sentiment, new scientific knowledge. Social demand through the transformation of the information society, the struggle for quality and efficiency, has stimulated the mass creation and implementation of innovations in education and training.*

Based on the topical issue is the study of the development of computer science as a discipline in higher education.

Purpose. *The purpose of the study: to investigate the history of the beginnings of computer science and analyze the development of computer science as a discipline in higher education.*

Results. *The main results of the study: information technology and related educational components are actively implemented in educational programs of universities, the number of hours to study these subjects is actively increasing. Thanks to this, it became possible to use computer programs as illustrative material, conduct testing and tests, solve creative tasks, participate in distance learning, combine traditional homework with tasks that use computers for each student and more.*

Keywords: *informatics, academic discipline, information technologies, information and computer technologies, higher educational establishments.*

REFERENCES

1. Zhaldak M.I., Morse N.V., Ramsky Y.S. (2006). 20 years of formation and development of the methodical system of teaching computer science at school and pedagogical university. *Scientific Journal of NPU named after МР Драгоманова. Series 2. Computer-based learning systems*, no. 4 (11).
2. Zhaldak M.I. (2010). Computer-based learning systems – formation and development. *Scientific Journal of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanova. Series 2: computer-based learning systems: Coll. Science. works. K.: NPU named after M.P. Dragomanova*, no. 9 (16), pp. 3–9.

3. Manako A.F. ICT in education: the evolution of convergence and innovation: a web page. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/ikt-v-obrazovanii-evolyutsiya-konvergentsiya-i-innovatsii/viewer> (accessed 02 May 2022).
4. Manako A.F., Voronkin O.S. Evolution and convergence of ICT implementation in education as a source of innovation: web page. Retrieved from: <http://www.irtc.org.ua/dep105/publ/M+V1/M+V1.htm> (accessed 04 May 2022)
5. Parkhomenko M.D., Parkhomenko Yu.M., Rizhnyak R.Ya. Evolution of informatics and informatization in higher educational institutions of Kirovograd region: web page. Retrieved from: http://www.kntu.kr.ua/doc/book_ioc.pdf (accessed 05 May 2022).
6. Rizhnyak R.Ya. Formation of computer science as a subject in pedagogical universities of Ukraine (second half of the twentieth century): web page. Retrieved from: <https://www.cuspu.edu.ua/en/2014-rik/suchasni-tendentsii-navchannia-fizyky-u-zahalnoosvitnii-ta-vyshchii-shkoli/sektsiia-1/3909-stanovlennya-informatyky-yak-navchalnoho-predmetu-v-pedahohichnykh-vyshakh-ukrayiny-druha-polovyna-khkh-stolitnya> (accessed 06 May 2022).

УДК 271.222(477)

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2022-15.8>

ОСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ УПЦ КП В ЗАХІДНІЙ УКРАЇНІ В ПЕРІОД 1992–2018 рр.

ХОМІЦЬКИЙ ВАСИЛЬ РОМАНОВИЧ

здобувач ступеня доктора філософії PhD кафедри всесвітньої історії і релігієзнавства
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

вчитель історії

Староолексинецька ЗОШ I-III ст. Тернопільська обл.

vasulko1973@gmail.com

orcid.org/0000-0002-9505-7266

У статті розглянуто освітню діяльність УПЦ КП в Західній Україні у визначений період. Окреслено структуру православної духовної освіти.

Відзначено, що зміни в українському законодавстві дозволили розширити мережу духовних навчальних закладів УПЦ КП в Західній Україні. Структура духовної освіти затверджена синодом УПЦ КП в 1991 р. дозволила відкрити ряд духовних закладів, а також вирішити в певній мірі кадрові питання.

Зміни, що відбулись у суспільній свідомості щодо релігії, створення законодавчої бази державно-церковних відносин, швидке зростання чисельності православних релігійних громад при гострій нестачі кваліфікованих священнослужителів зумовили створення системи духовної освіти в Україні і в західному регіоні зокрема.

Схарактеризовано ступені духовної освіти і їх особливості.

Особливу увагу приділено фінансуванню навчальних закладів і забезпеченню їх матеріально-технічною базою.

Показано становлення студентства в духовних навчальних закладах і їх роль у житті церкви.

Ключові слова: УПЦ КП, УАПЦ, УПЦ, училище, семінарія, академія, освіта.

Постановка проблеми. Актуальність теми не викликає сумнівів. Духовна освіта стала підвалиною розвитку українського православ'я, яке позитивно вплинуло на загальний моральний стан українського суспільства. Зasadничі норми, які були прищеплені студентам духовних освітніх закладів, майбутні священнослужителі по завершенні навчання, впроваджували серед вірних своїх парафій.

Впродовж 90-х років минулого століття, була створена система православної духовної освіти, яка стала складовою відродження національних традицій, духовності, моралі та ментальності українського народу. Даний процес впливав на посилення позиції церкви і на становлення української державності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Слід зазначити, що пошук джерельної бази для з'ясування поставленої мети був проблемним із кількох причин. По-перше, згідно Конституції України, статті 35 [11, с. 14] церква відокремлена від держави, а відповідно духовні освітні заклади не зобов'язані надавати звіти органам останньої. По-друге,

не розроблено чіткої системи звітів «епархія – навчальний заклад». По-третє, в навчальному комітеті при священному синоді УПЦ КП, не було налагоджено систему збору інформації про діяльність освітніх установ.

Формування структури православної освіти в Україні є проблемою новою та ще не знайшла необхідного відображення в науковій літературі. Ми знаходимо у деяких дослідженнях релігієзнавчого, теологічного спрямування перші спроби вивчення проблем пов'язаних із темою статті. Першою спробою дослідити освітні процеси в православних освітніх закладах з історичної точки зору була праця Ю. Кальниша «Духовні школи України: загальний огляд» [9, с. 32–37]. Автор дав аналіз тенденціям розвитку православної освіти з часів Київської Русі до кінця 90-х років ХХ ст., окрім цього виявив стан навчально-виховної роботи в семінаріях та академіях не тільки православних, католицьких, але і окремих протестанських церков. В. Васковський в публікації «Духовна освіта в Україні: проблеми і напрямки розвитку» зробив аналіз

стану духовної освіти в Україні на кінець 1998 р., і висвітлив проблеми, які накопилися і стояли перед освітніми закладами [2, с. 26–29]. Є підстави вважати, що авторами практично не розглядалось питання формування структури православної освіти.

Релігійний чинник у вихованні молоді, розглядався в статті М. Заковича, А. Колодного «Релігійна і релігієзнавча освіта в Україні» [6, с. 85–86]. Питання розвитку та діяльності релігійних духовних навчальних закладів в Україні у 90-х роках ХХ ст. піднімалось у статті В. Масальського, Н. Белікова «Про становлення сучасної релігійної освіти в Україні» [15, с. 282–287]. Є підстави вважати, що авторами були зроблені висновки даного процесу становлення і доведено, що відродження духовної освіти було необхідним.

Окремим аспектам розвитку вищої духовної освіти в межах православної церкви України присвячена низка праць. Зокрема, стаття Д. Степовика присвячена вивченню наукової роботи у вищих освітніх установах УПЦ КП в 1992–1996 рр. [34, с. 10]. Ряд публікацій І. Ісиченка звертають увагу на матеріальне забезпечення навчальних закладів УАПЦ протягом періоду, що досліджується, проблемам комплектування викладацьких корпорацій, аналіз впливу церковного розколу на склад колективів викладачів та слухачів [8, с. 3]. Багато уваги автор приділяє розвитку Колегії Патріарха Мстислава УАПЦ – вищого навчального закладу, ректором якого він є [9, с. 7–8]. Відповідно до цього, вивчення даної проблеми комплексно в межах системи православної духовної освіти в Західній Україні здійснюється вперше.

Мета статті – показати як формувалась і розвивалась православна освіта в УПЦ КП впродовж 1992–2018 рр. та розкрити проблеми освітньої діяльності УПЦ КП в Західній Україні у визначений період.

Виклад основного матеріалу. Після святкування тисячоліття Хрещення Руси-України в 1988р., в українському суспільстві розпочалися процеси відродження українського православ'я. Враховуючи духовні потреби суспільства, виник інтерес до духовної освіти.

Побудова мережі православних освітніх установ у визначений період, здійснювалась

за рішенням священних синодів УПЦ КП при підтримці єпархіальних управлінь. Розгортання мережі духовних навчальних закладів було справою церковною, а державні органи лише констатували юридичний факт. Православна освіта формувалась в західному регіоні із започаткуванням створення православних освітніх установ у визначений період в Україні. Фактором впливу на формування мережі навчальних закладів, були демократичні зміни в суспільстві, які активізували духовне життя; зростання чисельності релігійних громад; зміни в українському законодавстві, які вкотре пришвидшили процес виникнення православних освітніх установ; церковний розкол, який призвів до того що кожна конфесія православної церкви: УПЦ КП, Українська Автокефальна Православна Церква (далі – УАПЦ), Українська Православна Церква (далі – УПЦ), формувала свою мережу навчальних закладів [18, с. 24–29].

Швидке зростання релігійної мережі викликало проблему у забезпеченні кадрами церкви. Вдалося з'ясувати що, для учнів світських і православних духовних освітніх закладів були встановлені рівні права. Як зазначається в статті 11 Закону України «Про свободу совісті та релігійні організації», що «громадяни, які навчаються в середніх та вищих духовних навчальних закладах, користуються правами та пільгами по звільненню від військової служби під час навчання, оподаткування, включенню часу навчання в трудовий стаж» [7, с. 656–688]. Майнове становище релігійних освітніх установ також перебувало під захистом закону. Є підстави вважати, що законодавчі акти перед церквою відкривали правові можливості, що сприяло зростанню кількості православних навчальних закладів України.

Зростання чисельності релігійних громад, було ще одним фактором, який впливав на формування сітки духовних освітніх установ. Так, наприклад в період з 1994 р. до 2001 р. їхня кількість в УПЦ КП, зросла на 40%. Дане зростання робило виклик, у новому підході до підготовки, як священнослужителів, так і церковнослужителів. А відтак, стимулювало розвиток мережі духовних навчальних

закладів. Як свідчать дані, в 1994 р. найкраща забезпеченість кадрами була в УПЦ КП (88%), за рахунок переходів священників із УПЦ і УАПЦ [20, с. 10–12]. Відтак, зростання релігійної мережі православних конфесій і гострій нестачі священників в Західній Україні, викликало необхідність тут, відкриття духовних освітніх установ для УПЦ КП.

Структура православної духовної освіти базувалась на оновленому Статуті духовних шкіл, прийнятому священним Синодом УПЦ у 1991 р. [33, с. 10–23]. Документ передбачав 3-х ступінчасту модель духовної освіти: «єпархіальне училище – семінарія – академія». Ступінь православної освіти надавав певний рівень підготовки.

Духовне училище – середній духовний заклад, який готував церковнослужителів та інших працівників для релігійних громад. Завдання училищ полягало в тому, щоб підготувати церковнослужителів певної спеціалізації. Але, потрібно зазначити, що із зростанням чисельності релігійних громад, через вакантні посади настоятелів парафій, функції православних училищ були дещо змінені. Училища почали готувати не дяків, а кандидатів в священнослужителі. Згідно прот. Владислава Ципіна, священнослужителі, це особи, які посвячені для особливого служіння в Церкві [19, с. 185–194]. В духовній семінарії відбувалась підготовка спеціалістів широкого профілю [21, с. 43–46]. Обидва типи духовних освітніх установ надавали середню богословську освіту, але відрізнялись терміном навчання, внутрішньою структурою, навчальними програмами тощо. Духовна академія в 90-ті роки ХХ ст. надавала вищу православну освіту, ставлячи за мету підготовку висококваліфікованих священнослужителів і науковців.

Структура православної духовної освіти обумовлена формою навчання і типом навчального закладу. Основна форма навчального процесу, була денна і заочна. Розглянемо детальніше структуру кожного типу навчальних закладів.

Спеціалізовані духовні освітні установи, зокрема православні училища мали одне або декілька відділень для підготовки праців-

ників для храму. Приймались на навчання особи чоловічої та жіночої статі, навчання тривало 2-4 роки. Училища можна поділити на дві групи: малофахові та багатофахові. Перша група обіймала духовно-пастирські училища, які мали термін 4 роки і готували священнослужителів (пастирів) [2, с. 26–29]. Як приклад, такими навчальними закладами були Рівненське та Тернопільське духовні училища Української Православної Церкви Київського Патріархату (далі – УПЦ КП). У багатофахових училищах було відкрито декілька відділень; термін навчання становив 2-3 роки. Так, у Коломийському духовному училищі УПЦ КП у 1996/1997 н. р. діяли відділення: регенське – готувало регентів (керівників церковного хору) і псаломщиків; іконописне – художників-іконописців; церковного малярства майстрів церковного розпису; ризниче – майстрів пошиття церковного начиння та священного одягу [22, арк. 100–128].

Духовна семінарія – середній навчальний заклад закритого типу, в який приймалися чоловіки з 18 років. Термін навчання становив 4 роки. Випускники училищ мали право вступу на 3 або 4 курс духовної семінарії, в яких велась підготовка священнослужителів широкого профілю, переважно приходських священників. Протягом 90-х років ХХ ст. семінарії усіх православних конфесій мали одне відділення – богословське. В духовних училищах структура була більш гнучкою на відміну від семінарій, які суворо дотримувались православних традицій. Заклад був закритого типу і не вносились зміни у внутрішню структуру.

Вища православна духовна освіта в Західній Україні впродовж 90-х років ХХ ст. надавалась в одному освітньому закладі у Львові. Академія це вищий богословський навчальний заклад, у який приймалися особи чоловічої статі після закінчення семінарії. Термін навчання становив 4 роки. Було відкрито денне та заочне відділення. В академіях УПЦ КП протягом 90-х років ХХ ст. діяв один факультет – богословський [10, с. 32–37]. Рівень підготовки студентів академії УПЦ КП був досить високим, що забезпечувався, по-перше, кваліфікованим складом виклада-

чів, по-друге, терміном навчання. Для отримання вищої духовної освіти потрібно було закінчити семінарію. Повна богословська освіта становила 8 років.

Формування мережі православних навчальних закладів відбувалося нерівномірно і мало певні особливості. Перший етап в період 1992–1994 рр. був характерний тим, що утворилась нова інституція УПЦ КП і в зв'язку з тим розпочались формуватись освітні духовні заклади. Відтак, у жовтні 1992 р. була відкрита Волинська духовна семінарія, а в 1993 р. Львівська духовна семінарія [19], а в 1994 р. при Рівненському єпархіальному управлінні було організовано шестимісячні пастирські курси [23]. 29 грудня 1993 р. у Чернівецькому національному університеті ім. Юрія Федьковича (далі – ЧНУ) був виданий наказ № 70 «Про відкриття філософсько-теологічного університету». У лютому 1994 р. був здійснений перший набір студентів-теологів (30 осіб). Богословське відділення на цьому факультеті, було філіалом Київської духовної академії (далі КДА) [1].

Другий етап період 1995–2000 рр. був характерний тим, що в Державному комітеті України в справах релігій в 1996 р. зареєстрували свої статuti Рівненське духовне училище, Івано-Франківська та Збаразька духовні семінарії, Львівська духовна академія УПЦ КП [12, с. 66–69]. У 1999 р. Рівненські пастирські курси було реорганізовано в Рівненське духовне училище, а з 2000 р. реорганізоване в Рівненську духовну семінарію [17]. Третій етап 2001–20012 рр. характерний тим, що рішенням священного синоду УПЦ КП у 2002 р. був створений вищий навчальний заклад Івано-Франківський богословський інститут імені преподобного Феодосія Манявського з терміном навчання чотири роки (бакалавр богослів'я) або шість років (магістр богослів'я). Цей навчальний духовний заклад ввійшов в історію УПЦ КП, як перший, що зумів пройти державне ліцензування та акредитацію [19]. 18 квітня 2003 р. між ЧНУ і КДА було укладено угоду про спільну діяльність. Відбулась уніфікація навчальних планів богословського відділення ЧНУ і КДА, прийняте спільне рішення про видачу дипломів

про вищу освіту єдиного зразка, а також вирішили питання з оплатою праці викладачів даного відділення [1]. Синод УПЦ КП, який відбувся 13 травня 2011 р. прийняв рішення про реорганізацію Волинської духовної семінарії у Волинську духовну академію (далі – ВПБА) [25].

Структура вищих духовних навчальних закладів включала кафедри, процес формування яких відбувся протягом 1992–2002 рр. Умовно можна поділити на 3 етапи. Перший етап (1992–1994 рр.) пов'язаний з проблемою гострої нестачі педагогів богословських дисциплін (особливо фахівців з канонічного права). Через такі умови викладачам приходилося читати по декілька курсів, тому чіткого розподілу по кафедрах не існувало [3].

Другий етап (1995–1998 рр.) – це період формування основних кафедр. Поповнення викладацького складу забезпечило їх за предметною ознакою та комплектування кафедр. Оскільки з 1994 р. до навчальних програм були включені світські дисципліни, то кафедри об'єднували декілька курсів. Третій етап (1998–2001 рр.) характеризувався структурними змінами вже сформованої системи кафедр. В цілому, процес поділу кафедр по мірі доповнення програмних курсів новими дисциплінами продовжувався.

Протягом 90-х років ХХ ст. структурну перебудову православних духовних навчальних закладів відповідно до прийнятої моделі духовної освіти було фактично завершено.

Впродовж 2001–2012 рр. модель та структура православної духовної освіти УПЦ КП, зазнала певних змін. У 2006 р. було проведено докорінну реформу духовної освіти [20, с. 5]. Замість традиційної для православної духовної освіти схеми «семінарія – академія» на базі духовних Академій в Києві та Львові було створено православні богословські академії на зразок вищих державних навчальних установ 3-го і 4-го рівня акредитації з п'ятирічним терміном навчання та наданням студентам – диплома магістра богослів'я. Духовним семінаріям в Рівному, Луцьку, Тернополі та Івано-Франківську було надано статус навчальних закладів на зразок вищих навчальних державних установ 3-го рівня акредитації з чотириріч-

ним терміном навчання у православних Богословських академіях в Києві та Львові. Таким чином, на 1 січня 2012 р. в УПЦ КП в Західній Україні, діяло 2 богословські академії: у Львові та Луцьку, один Івано-Франківський богословський інститут, богословське відділення КПБА при філософсько-теологічному факультеті ЧНУ та 1 семінарія в м. Рівне [5].

Слід зазначити, що за останнє десятиліття значних змін на краще зазнала наукова робота в духовних ЗВО. При академіях та університетах діяла аспірантура та Вчені ради по захисту дисертацій, видавались журнали. Ще в 90-х роках ХХ ст. незважаючи на захист наукових робіт, такого структурного підрозділу, як аспірантура, не існувало.

Розвиток мережі духовних освітніх перебував у прямій залежності від фінансування і стану матеріально-технічної бази установ. Релігійні навчальні заклади фінансувались згідно ІХ статті «Фінанси і майно» статуту УПЦ, в якій зазначалось, що «духовні школи фінансуються із загальноцерковних коштів, добровільних відрахувань правлячих архієреїв та пожертвувань» [27, с. 10–23]. Крім цього, навчальний заклад мав право, згідно статуту, на додаткові джерела доходу, якщо вони не суперечили канонам церкви. Духовні навчальні заклади протягом періоду, що досліджується не займалась підприємницькою діяльністю.

Фінансове становище православних духовних освітніх установ, незважаючи на ряд державних заходів, було вкрай складним. Статутні приписи відносно фінансування, практично не діяли. Єпархіальні управління заради цій проблемі також не могли, адже їхній фінансовий стан бажав кращого. Відтак, 90% освітніх установ знаходились на самозабезпеченні за рахунок платного навчання, яке вносилося у формі «добровільних пожертвувань», а це згідно чинного законодавства не оподатковувалось.

Надважлива складова будь-якого навчального закладу є наявність кваліфікованих педагогічних кадрів. Викладачів для православних навчальних закладів залучали із числа авторитетних священнослужителів, які мали вищу, а інколи середню освіту, для поповне-

ння складу академій, семінарій і училищ. Недоліком 90-х рр. було те, що головна увага приділялася не педагогічній підготовці кадрів, а необхідності надання духовної освіти тим викладачам, котрі її не мали. Багато священників вступали у світські виші для здобуття вищої освіти.

Суттєвим фактором, що впливав на процес формування колективів педагогів, був матеріальний стан та соціальний статус їх у духовних установах України. Вони залежали від заробітної плати, житлових та побутових умов та ставлення церкви до потреб останніх. У 90-ті рр. ХХ ст. соціальний статус викладачів православних духовних навчальних закладів суттєво відрізнявся від світських. На це впливав Закон України «Про свободу совісті й релігійні організації», пізніше стаття Конституції України, а також постанова уряду, проте що духовна освіта це внутрішня справа церкви. Педагоги з вищою духовною освітою, а також вченим ступенем, згідно із законодавством, не мали права викладати в державних навчальних установах [11, с. 12]. Автор цієї статті на собі пережив відношення держави до церкви. Для того, щоб викладати в школі християнську етику, змушений був здобути три виші освіти в період 2005–2013 рр. за спеціальностями: релігієзнавство, історія і психологія. Отримавши доступ до школи і педагогічне навантаження 1,5 години.

Залишаючись повністю на забезпеченні церкви, переважна більшість педагогів православних навчальних закладів не отримувала заробітну плату й працювала безкоштовно. Праця в духовних навчальних закладах відносилась до категорії «послугу», а заробітну плату викладачі отримували як священники, маючи свої парафії. У львівській духовній академії та семінарії УПЦ КП заробітну плату отримували тільки світські педагоги й обслуговуючий персонал. Священники, що займались викладацькою діяльністю, поєднували її з практикою в парафіях. Так, ректор закладів митрофорний протоієрей Ярослав Ощудляк поєднував керівництво академією та семінарією з працею на парафії с. Брюховичі, що неподалік Львова. Слід зазначити, що навантаження педагогів-сумісників не перебільшу-

вало 10 годин на тиждень. Але це не показник. Тому що колеги викладачі у світських освітніх закладах отримували заробітну плату і за основним місцем роботи, і за сумісництвом. Проблему оплати праці викладачам духовних освітніх установ у 90-ті рр. ХХ ст. слід вважати не вирішеною. Це мало негативний вплив на матеріальний стан педагогів. Адже 60% останніх працювали безкоштовно, і єдиним засобом існування для них була парафія [28, с. 77–87]. Ще одна проблема із забезпеченням викладачів православних духовних освітніх закладів житлом. Прибутки з парафій ішли на утримання храму, тому житлове питання залишалось не вирішеним. Або проживали при навчальних закладах, або знімали квартиру. Проблему із забезпеченням викладачів у визначений період, що вивчається, церкві не вдалось.

Загалом соціальний статус педагогів православних навчальних закладів, незважаючи на окремі заходи держави й церкви, протягом 90-х рр. ХХ ст. перебував у принизливому стані. Слід зазначити, що зростання популярності духовної освіти позначилося на моральному стані викладачів, формуванні поважного ставлення до них з боку різних верств українського суспільства.

Духовні освітні установи відігравали вагомий роль у посиленні позицій православної церкви в Україні. Кількість учнів та студентів освітніх установ УПЦ КП з 775 чоловік у 1992 р. зросла до 4681 чоловік у 2001 р.

Учні та студенти духовних навчальних закладів ставали активними учасниками діяльності православних громадських об'єднань. Із кінця 90-х ХХ ст. у Західній Україні виникло громадське об'єднання «Українська молодь – Христові». До його складу входили студенти світських ВНЗ, Львівського католицького університету, Львівської духовної академії УПЦ КП, інших державних і православних освітніх установ. Основний напрямок роботи – пропаганда здорового способу життя, місіонерська й благодійна діяльність. Ці заходи учнівської та студентської молоді духовних навчальних закладів посилювали авторитет православних конфесій серед населення України. Варто зазначити, що православні духовні навчальні

заклади привертали своєю діяльністю увагу своїх студентів до знедолених громадян, а саме ЛБА УПЦ КП займалась благодійною діяльністю, відвідувала геріатричні центри, утримувала благодійну їдальню для нужденних [27]. Рівненська духовна семінарія УПЦ КП взяла під свою опіку колишню секретарку засновника УПА «Поліська Січ» Тараса Бульби-Боровця Галину Кухарчук. Семінаристи не лише провідували пані Галину, а й приносили їй гарячі страви з семінарської їдальні та прибирали в її помешканні, адже в наслідок пережитого в сталінських таборих, секретарка під старість втратила зір [23].

22-23 січня 2017 р. синод УПЦ КП обговорив питання про проходження вищими духовними навчальними закладами УПЦ КП процедуру ліцензування освітньої діяльності та акредитації освітніх програм за спеціальністю та в галузі знань «богослів'я» відповідно до чинного законодавства. Синодальне управління у справах духовної освіти отримавши доручення синоду УПЦ КП, мало розробити методичні рекомендації вищим духовним закладам у проходженні процедури ліцензування. Синод також визначився із документами про духовну освіту виданим поза межами УПЦ КП. Прийнято рішення про визнання таких документів і наукових ступенів синодальним управлінням у справах духовної освіти УПЦ КП [16].

Висновки. Таким чином, зміни, що відбулись у суспільній свідомості щодо релігії, створення законодавчої бази державно-церковних відносин, швидке зростання чисельності православних релігійних громад при гострій нестачі кваліфікованих священнослужителів зумовили створення системи духовної освіти в Україні і в західному регіоні зокрема. Зміни в українському законодавстві дозволили розширити мережу духовних навчальних закладів УПЦ КП в Західній Україні. Структура духовної освіти затверджена синодом УПЦ КП в 1991 р. дозволила відкрити ряд духовних закладів, а також вирішити в певній мірі кадрові питання. Більше того, катастрофічно не вистачало дяків, при семінаріях, училищах, а згодом академіях почали діяти регентські курси. У 2006 р. за

рішенням синоду УПЦ КП духовна освіта зазнала реформування: перейшла із трьохрівневої, до дворівневої. Фінансування духовних навчальних закладів потребувало нагальної реформи, адже утримання викладачів і забезпечення матеріально-технічної бази було надзвичайно низьким.

Однак проведене дослідження не вичерпує всіх проблемних питань освітньої діяльності УПЦ КП у визначений період. Подальші дослідження потребують детальнішого аналізу діяльності освітніх закладів західного регіону України в аспекті досліджуваної проблеми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Балух В.О. Історія філософсько-теологічного факультету. URL: <http://ftf.chnu.edu.ua/index.php?page=ua/02about/page> (дата звернення: 05.05.2022).
2. Васюковський В. Духовна освіта в Україні: проблеми і напрямки розвитку. *Людина і світ*. 1998. № 10. С. 26–29.
3. Відомість адміністративно-викладацького складу Київської Духовної академії і семінарії Української православної церкви станом на 01.09.1992 р. *Поточне діловодство Київської Духовної академії і семінарії Української православної церкви*.
4. Думенко Епіфаній архієп. Духовна освіта Української православної церкви Київського патріархату. URL: <http://cerkva.info/2006/05/15/synod.html>. 23/08/2012 15.305 (дата звернення: 12.05.2022).
5. Закович М., Колодний А. Релігійна і релігієзнавча освіта в Україні / М. Закович., А. Колодний. *Релігійна свобода: історичне підґрунтя, правові основи і реалії сьогодення*. 1998. № 1. С. 85–86.
6. Закон Української Радянської Соціалістичної Республіки «Про свободу совісті і релігійні організації» від 23 квітня 1991 р. *Відомості Верховної Ради України*. 1991. № 25. С. 656–688.
7. Ісіченко І. Духовна освіта УАПЦ. *Успенська вежа*. 1996. № 4. С. 3.
8. Ісіченко І. Духовна освіта УАПЦ. *Успенська вежа*. 2000. № 4. С. 7–8.
9. Кальниш Ю. Духовні школи в Україні: загальний огляд. *Людина і світ*. 2001. № 4. С. 32–37.
10. Козловський І. Кандидат богослов'я – це звучить круто. *Інформаційний бюлетень УПЦ КП*. 1998. № 3. С. 12.
11. Козловський І. А. Духовно-релігійне відродження українського суспільства: реалії і сьогодення. *Схід*. С. 66–69.
12. Конституція України : Прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 черв. 1996 р. Київ : Преса України, 1997. 80 с.
13. Масальський В.І., Беліков Н. Ю. Про становлення сучасної релігійної освіти в Україні. *Вісник Донецького університету. Серія Б : Гуманітарні науки*. 2000. № 2. С. 282–287.
14. Митр. Епіфаній (Думенко). В УПЦ КП визначились з ліцензуванням своїх вищих навчальних закладів та з порядком визнання закордонних документів про вищу духовну освіту. URL: https://v-upc-kp-viznachilis-z-licenzuvannjam-svojih-vishchih-navchalnih-zakladiv-ta-z-poryadkom-viznannya-zakordonnih-dokumentiv-pro-vishchu-duhovnu-osvitu_n83073 (дата звернення: 12.05.2022).
15. Постанова Ради у справах релігій при Кабінеті Міністрів України про реєстрацію статуту Волинської духовної семінарії УПЦ КП від 23.11.1992 р.; Постанова Ради у справах релігій при Кабінеті Міністрів України про реєстрацію статуту Львівської духовної семінарії УПЦ КП від 05.04.1993 р. *Поточне діловодство Державного комітету України у справах релігій*.
16. Постанова Священного Синоду УПЦ КП про реформу духовної освіти. *Інформаційний бюлетень*. 2006. № 7. С. 5.
17. Прот. Віталій Лотоцький. Рівненська духовна семінарія. URL: <http://rivne-cerkva.rv.ua/seminaria/14-pro-seminariu.html> (дата звернення: 12.05.2022).
18. Прот. Віталій Лотоцький. Секретарку Бульби-Боровця взяли під соціальну опіку. URL: www.istpravda.com.ua/short/2012/05/28/87390 (дата звернення: 18.05.2022).
19. Прот. Володимир Вакін. 1991 – наш час. URL: www.vpba.eduua/history/1991-nash-chas (дата звернення: 19.05.2022).
20. Прот. Миколай Гунько Івано-Франківський богословський інститут преподобного Феодосія Манявського. URL: <https://pravoslavie.if.ua/bogoslovnoy-institute/> (дата звернення: 01.05.2022).
21. Прот. Ярослав Ощудляк. Львівська православна богословська академія. URL: <https://osvita.pomisna.info/lrba.html> (дата звернення: 23.05.2022).
22. Протокол № 12 засідань Колегії Комітету та документи до нього від 25.12.1997 р. *Поточний архів Державного комітету України у справах національностей та релігій*. Оп.1. Спр. 50. Арк. 100–128.
23. Релігійні організації України станом на 1 січня 1994 р. *Людина і світ*. 1994. № 10. С. 10–12.

24. Релігійні організації в Україні станом на 1 січня 2001 р. *Людина і світ*. 2001. № 1. С. 24–29.
25. Рощина Л. О. Педагогічні кадри у закладах православної духовної освіти України у 90-ті роки ХХ ст. *Наука. Релігія. Суспільство*. 2004. № 1. С. 77–87; Юраш А. Вказ. праця; Забута Н. Вказ. праця.
26. Список адміністративно-викладацького складу Київської Духовної академії Української православної церкви Київський патріархат станом на 01.09.1997 р. *Поточне діловодство Київської Духовної академії Української православної церкви*. Київський патріархат.
27. Статут про управління Української православної церкви. *Православний вісник*. 1991. № 5. С. 10–23.
28. Степовик Д. Аркадій Жуковський – почесний доктор богословських наук. *Православний вісник*. 1996. № 11/12. С. 10.

EDUCATIONAL ACTIVITIES OF THE UOC-KP IN WESTERN UKRAINE IN THE PERIOD 1992–2018

KHOMITSKY VASYL

history teacher

*of Starooleksynets Secondary School of I-III grades. Ternopil region
candidate of the Department of World History and Religious Studies
Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatyuk*

Introduction. *The article considers the educational activity of the UOC-KP in Western Ukraine in a certain period. The formation of the structure of Orthodox education in Ukraine is a new problem and has not yet been reflected in the scientific literature. The construction of the network of Orthodox educational institutions in a certain period was carried out by the decision of the sacred synods of the UOC-KP with the support of the diocesan administrations. Intensification of religious life in the western region of Ukraine contributed to the increase in the number of religious communities, and accordingly raised the issue of personnel. The increase in the number of Orthodox educational institutions was largely due to changes in the legislation of Ukraine. The structure of Orthodox spiritual education was based on the updated charter of theological schools adopted in 1991. and consisted of three levels of education: school, seminary, academy. The level of education directly depends on the teachers, who in the 90s of the last century were catastrophically lacking. Higher spiritual education in Western Ukraine until 2002 was provided in the only academy in this region in Lviv. The whole period from 1992 to 2018. Orthodox theological education was in a state of development, search and reform. Underfunding of educational institutions remained unresolved. The material base, with the exception of the Volyn Theological Academy, wanted the best.*

The purpose of the article is to show how the Orthodox education of the UOC-KP was formed and developed during 1992–2018.

Research methods are based on the principles of concrete-historical approach or historicism, objectivity, comprehensiveness, as well as the use of methods – analysis and synthesis, historical-comparative, problem-chronological.

Results. *It was found that the educational activity of the UOC-KP in Western Ukraine began to develop intensively after the celebration of the millennium of the Baptism of Rus-Ukraine. A historical analysis of the development of the UOC-KP education sector in Western Ukraine has been conducted. It was found that the first Orthodox educational institution in 1992. was the opening of the Volyn Theological Seminary, and at the end of the study period in 2013 the above institution was reorganized into the Volyn Theological Academy.*

Originality. *The scientific novelty of the research results is that for the first time in historiography the educational activity of the UOC-KP in Western Ukraine for the whole period of its existence is comprehensively shown.*

Conclusions. *Considering the educational activities of the UOC-KP in the period 1992–2018. in Western Ukraine, it was found that educational institutions arose where there was a numerical growth of religious organizations. The peculiarities of the formation and reform of Orthodox educational institutions of the UOC-KP have been established.*

Keywords: *UOC-KP, UAOC, UOC, school, seminary, academy, synod.*

REFERENCES

1. Balukh V.O. (2021) Istoriya filosofs'ko-teolohichnoho fakul'tetu [History of the Faculty of Philosophy and Theology.]. Retrieved from: <http://ff.chnu.edu.ua/index.php?page=ua/02about/page> [in Ukrainian].
2. Vas'kovs'kyi V. (1998). Dukhovna osvita v Ukrayini: problemy i napryamky rozvytku / V. Vas'kovs'kyi [Spiritual education in Ukraine: problems and directions of development]. *Lyudyna i svit*, no. 10, s. 26–29. [in Ukrainian].
3. Vidomist' administratyvno-vykladats'koho skladu Kyivivs'koyi Dukhovnoyi akademiyi i seminariyi Ukrayins'koyi pravoslavnoyi tserkvy stanom na 01.09.1992 r. [Vidomist of the administrative and teach-

- ing fund of the Kyiv Dukhovnoy Academy and Seminary of the Ukrainian Orthodox Church as of September 1, 1992.] Potochne dilovodstvo Kyuyivs'koyi Dukhovnoyi akademiyi i seminariyi Ukrayins'koyi pravoslavnoyi tserkvy [in Ukrainian].
4. Dumenko Epifaniy arkhiep (2012). Dukhovna osvita Ukrayins'koyi pravoslavnoyi tserkvy Kyuyivs'koho patriarkhatu [Dukhovna osvita Ukrayins'koyi pravoslavnoyi tserkvy Kyuyivskoho patriarkhatu]. Retrieved from: <http://cerkva.info/2006/05/15/synod.html>. 23/08/2012–15.305
 5. Zakovych M., Kolodnyy A. (1998). Relihiyna i relihiyeznava osvita v Ukrayini / M. Zakovych., A. Kolodnyy. *Relihiyna svoboda: istorychne pidhruntya, pravovi osnovy i realiyi s'ohodennya*, no. 1, s. 85–86 [in Ukrainian].
 6. Zakon Ukrayins'koyi Radyans'koyi Sotsialistychnoyi Respubliky "Pro svobodu sovisti i relihiyni orhanizatsiyi" vid 23 kvitnya 1991 r. [Zakon Ukrayins'koyi Radyanskoyi Sotsialistychnoyi Respubliky "Pro svobodu sovisti i relihiyni orhanizatsiyi"]. *Vidomosti Verkhovnoyi Rady Ukrayiny*, 1991, no. 25, s. 656–688 [in Ukrainian].
 7. Isichenko I. (1996). Dukhovna osvita UAP TS [Spiritual education UAP Ts]. *Uspens'ka vezha*, no. 4, s. 3 [in Ukrainian].
 8. Isichenko I. (2000). Dukhovna osvita UAPTS [Spiritual education UAP Ts]. *Uspens'ka vezha*, no. 4, s. 7–8 [in Ukrainian].
 9. Kal'nysh Yu. (2001). Dukhovni shkoly v Ukrayini: zahal'nyy ohlyad [Dukhovni shkoly in Ukraine: zahalnyy ohlyad]. *Lyudyna i svit*, no. 4, s. 32–37 [in Ukrainian].
 10. Kozlovs'kyy I. (1998). Kandydat bohoslov'ya – tse zvuchyt' kruto [Kandydat bohoslov'ya – tse zvuchyt' kruto]. *Informatsiyyny byuleten' UPTS KP*, no. 3, s. 12 [in Ukrainian].
 11. Kozlovs'kyy I. A. (2000). Dukhovno-relihiyne vidrozhennya ukrayins'koho suspil'stva: realiyi i s'ohodennya [Dukhovno-relihiyne vidrozhennya ukrayinskogo suspilstva: realiyi i sohodennya]. *Skhid*, s. 66–69 [in Ukrainian].
 12. Masal's'kyy V.I., Byelikov N.Yu. (2000). Pro stanovlennya suchasnoyi relihiynoyi osvity v Ukrayini [On the formation of modern religious education in Ukraine] / I.V. Masal's'kyy, N.Yu. Byelikova. *Visnyk Donets'koho universytetu. Seriya B: Humanitarni nauky*, no. 2, s. 282–287 [in Ukrainian].
 13. Mytr. Epifaniy (Dumenko) (2017). V UPTS KP vyznachyls' z litsenzuvanniam svoiykh vyshcheykh navchal'nykh zakladiv ta z poryadkom vyznannya zakordonnykh dokumentiv pro vyshechu dukhovnu osvitu [V UPTS KP vyznachyls' z litsenzuvanniam svoiykh vyshcheykh navchal'nykh zakladiv ta z poryadkom vyznannya zakordonnykh dokumentiv pro vyshechu dukhovnu osvitu]. Retrieved from: https://v-upc-kp-viznachilis-z-licenzuvanniam-svoijih-vishchih-navchalnih-zakladiv-ta-z-poryadkom-viznannya-zakordonnih-dokumentiv-pro-vishchu-duhovnu-osvitu_n83073 [in Ukrainian].
 14. Postanova Rady u spravakh relihiy pry Kabineti Ministriv Ukrayiny pro reyestratsiyu statutu Volyns'koyi dukhovnoyi seminariyi UPTS KP vid 23.11.1992 r.; Postanova Rady u spravakh relihiy pry Kabineti Ministriv Ukrayiny pro reyestratsiyu statutu L'vivs'koyi dukhovnoyi seminariyi UPTS KP vid 05.04.1993 r. [Postanova Rady u spravakh relihiy pry Kabineti Ministriv Ukrayiny pro reyestratsiyu statutu Volynskoyi dukhovnoyi seminariyi UPTS KP vid 23.11.1992 r.; Postanova Rady u spravakh relihiy pry Kabineti Ministriv Ukrayiny pro reyestratsiyu statut Lvivs'koyi dukhovnoyi seminariyi UPTS KP vid 05.04.1993 r.]. Potochne dilovodstvo Derzhavnogo komitetu Ukrayiny u spravakh relihiy [in Ukrainian].
 15. Postanova Svyashchenoho Synodu UPTS KP pro reformu dukhovnoyi osvity (2006) [Resolution of the Holy Synod of the UOC-KP on the reform of spiritual education]. *Informatsiyyny byuleten'*, no. 7, s. 5 [in Ukrainian].
 16. Pravyla pryema v Dukhovnye shkoly UPTS na 1994/1995 uchebnyy hod (1995) [Rules of admission to the Spiritual School of the Ukrainian Orthodox Church for the 1994/1995 academic year]. *Pravoslavnyy visnyk*, no. 1/4, s. 43–46 [in Russian].
 17. Prot. Vitaliy Lotots'kyy (2019). Rivnens'ka dukhovna seminariya [Rivne Spiritual Seminary]. Retrieved from: <http://rivne-cerkva.rv.ua/seminaria/14-pro-seminariu.html> [in Ukrainian].
 18. Prot. Vitaliy Lotots'kyy (2012). Sekretarku Bul'by-Borovtsya vzyaly pid sotsial'nu opiku [Secretary Bulby-Borovtsya was given social security]. Retrieved from: www.istpravda.com.ua/short/2012/05/28/87390 [in Ukrainian].
 19. Prot. Volodymyr Vakin (1991). 1991 – nash chas [1991 is our time]. Retrieved from: www.vpba.edu.ua/history/1991-nash-chas [in Ukrainian].
 20. Prot. Mykolay Hun'ko (2015). Ivano-Frankivs'kyy bohoslovs'kyy instytut prepodobnoho Feodosiya Manyavs'koho. [Ivano-Frankivsk Theological Institute of the Venerable Feodosiya Manyavskoho]. Retrieved from: <https://pravoslavie.if.ua/bogoslovnnoy-institute/> [in Ukrainian].
 21. Prot. Yaroslav Oshchudlyak (2021). L'vivs'ka pravoslavna bohoslovs'ka akademiya [Lviv Orthodox Theological Academy]. Retrieved from: <https://osvita.pomisna.info/lpba.html> [in Ukrainian].

22. Protokol № 12 zasidan' Kolehiyi Komitetu ta dokumenty do n'oho vid 25.12.1997 r. [Minutes № 12 of the meetings of the Collegium Committee and documents up to them type 25.12.1997]. *Potochnyy arkhiv Derzhavnoho komitetu Ukrayiny u spravakh natsional'nostey ta relihiy*, op.1, spr. 50, ark. 100–128 [in Ukrainian].
23. Relihiyni orhanizatsiyi Ukrayiny stanom na 1 sichnya 1994 r. (1994) [Religious organizations of Ukraine as of January 1, 1994]. *Lyudyna i svit*, no. 10, s. 10–12 [in Ukrainian].
24. Relihiyni orhanizatsiyi v Ukrayini stanom na 1 sichnya 2001 r. (2001) [Religious organizations in Ukraine as of January 1, 2001]. *Lyudyna i svit*, no. 1, s. 24–29 [in Ukrainian].
25. Roshchyna L. O. (2004). Pedahohichni kadry u zakladakh pravoslavnoyi dukhovnoyi osvity Ukrayiny u 90-ti roky XX st. [Teaching staff in the institutions of Orthodox spiritual education of Ukraine in the 90s of the twentieth century]. *Nauka. Relihiya. Suspil'stvo*, no. 1, s. 77–87; Yurash A. Vkaz. pratsya; Zabuta N. Vkaz. pratsya [in Ukrainian].
26. Spysok administratyvno-vykladats'koho skladu Kyyivs'koyi Dukhovnoyi akademiyi Ukrayins'koyi pravoslavnoyi tserkvy Kyyivs'kyy patriarkhat stanom na 01.09.1997 r. [Spysok administratyvno-vykladats'koho sklad Kyyivskoyi Dukhovnoyi akademiyi Ukrayinskoyi pravoslavnoyi tserkvy Kyyivs'kyi patriarkhat stanom na 01.09.1997 r.]. *Potochne dilovodstvo Kyyivs'koyi Dukhovnoyi akademiyi Ukrayins'koyi pravoslavnoyi tserkvy Kyyivs'kyy patriarkhat* [in Ukrainian].
27. Statut pro upravlinnya Ukrayins'koyi pravoslavnoyi tserkvy (1991) [Statute on the management of the Ukrainian Orthodox Church]. *Pravoslavnyy visnyk*, no. 5, s. 10–23 [in Ukrainian].
28. Stepovyk D. (1996). Arkadiy Zhukovs'kyu – pochesnyy doktor bohoslovs'kykh nauk [Arkadiy Zhukovskiy is an honorary doctor of theology]. *Pravoslavnyy visnyk*, no. 11/12, s. 10 [in Ukrainian].

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ



УДК 159.9

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2022-15.9>

ТЕХНОЛОГІЯ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ УСПІХУ У ПРАКТИЦІ ВЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ТА ОСНОВ ЗДОРОВ'Я

БОНДАРЕНКО ТЕТЯНА ЄВГЕНІВНА

кандидат педагогічних наук, викладач кафедри біології, екології та методики їх навчання

Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка

gena777tanya2@gmail.com

orcid.org/0000-0001-7950-4946

Проблема формування успішної особистості зумовлена потребами сучасного суспільства. Адже така людина здатна не лише адаптуватися до існуючої реальності, але й проявляє активність, ініціативність і відповідальність щодо об'єктивного стану речей в особистому та соціальному житті, виступає суб'єктом свого життя. У зв'язку з цим розробка проблеми мотивації досягнення успіху та умов його досягнення, а також вивчення уявлень про успішну людину набуває в сучасному світі особливої гостроти. Навчальні предмети Біологія та Основи здоров'я у закладах загальної середньої освіти завдяки своєму змісту несуть значний потенціал для розвитку успішної особистості.

Проведене дослідження підтверджує необхідність упровадження технології мотивації досягнення успіху в освітній процес, удосконалення прийомів цієї технології, її освоєння під час вивчення дисципліни «Інноваційні технології навчання біології та основ здоров'я» і реалізацію майбутніми вчителями біології і основ здоров'я у ході педагогічної практики і в майбутній діяльності. На основі аналізу сучасного стану реалізації вчителями технології мотивації досягнення успіху учнів у закладах загальної середньої освіти з огляду підготовки майбутніх вчителів біології та основ здоров'я та провідних напрямів досліджень педагогічного досвіду з визначеної проблеми, зроблено висновок щодо необхідності покращення визначеної технології.

Ключові слова: освітній процес, освітня технологія, технологія мотивації досягнення успіху.

Постановка проблеми. Проблема формування успішної особистості набуває сьогодні особливої актуальності. Сучасні кризові, стресові зміни в умовах життя людей, в їх ціннісних орієнтаціях призводять до погіршення соціального здоров'я суспільства і особистості. Ці зміни вплинули насамперед на молоде покоління і призвели до того, що велика кількість юнаків та дівчат, які незабаром вступають у доросле життя, відчувають труднощі у процесі соціалізації, які проявляються в особистій неуспішності.

Суспільство потребує особливого типу особистості – яка не просто пристосовується до існуючої реальності, а прагне досягнення успіху, проявляючи активність, ініціативність і відповідальність до зміни об'єктивного стану речей як в особистому, так і соціальному житті, прагне бути суб'єктом свого життя, забезпечуючи цим особистісний та

соціальний прогрес. У зв'язку з цим, розробка проблеми успіху та умов його досягнення, а також вивчення уявлень про успішну людину набуває особливої гостроти.

Найважливішим відкриттям другої половини 20-го століття є впровадження у практику закладів загальної середньої освіти принципу навчання та виховання успіхом. Успіх породжує сильний додатковий імпульс, сприяє становленню гідності учня. Успіх із психологічної точки зору – це переживання стану радості, задоволення від того, що результат, якого прагнула отримати особистість у своїй діяльності, або співпав з її очікуваннями, надіями, або перевершив їх. У тому випадку, коли успіх стає стійким, постійним, може початися така реакція, яка вивільняє величезні, приховані до певного часу можливості особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Закономірності функціонування мотивації

досягнення досліджувалися М. Батурінім, Л. Бороздіною, В. Гербачевським, Дж. Аткинсоном, Б. Вайнером, Ю. Орловим, Д. МакКлеландом, Р. Нігардом, Дж. Ніколсом та іншими. Праці цих вітчизняних і зарубіжних психологів дали змогу визначити механізм дії мотивації досягнення успіху, форми та методи її актуалізації і розвитку.

Успіх у будь-якій діяльності надихає, надає впевненості, посилює інтерес до діяльності. Навпаки – постійні невдачі пригнічують, розчаровують, засмучують, знижують інтерес, викликають байдужість до діяльності або навіть відразу до неї. Успіх у навчанні впливає на всі види діяльності особистості в майбутньому дорослому житті, на вибір професії, на соціальний статус. Тому вчителю необхідно забезпечити школярам умови для відчуття радості під час набуття нових знань, подолання труднощів в освітньому процесі.

На думку Букера Тальяферро, політичного діяча США «...успіх слід вимірювати не так становищем, якого людина досягла в житті, скільки тими перешкодами, які вона подолала, домагаючись успіху» [9].

Першою заповіддю виховання К. Д. Ушинський вважав необхідність дати дітям радість праці, успіху в навчанні, пробудити їх серця почуття гордості та власної гідності за свої досягнення [6]. На думку В. О. Сухомлинського, дитина має бути переконана у тому, що успіхом вона зобов'язана, перш за все, самій собі. Допомога вчителя, якою б ефективною вона не була, все одно має бути прихованою. Педагог писав: «І варто дитині відчутти, що відкриття зроблено за допомогою подачі вчителя... радість успіху може згаснути» [5]. Він стверджував, що методи, які використовуються у навчальній діяльності, мають викликати інтерес у дитини до пізнання навколишнього світу, а навчальний заклад – стати школою радості – радості пізнання, радості творчості, радості спілкування. Діяльність вчителя має створити кожному учневі ситуацію успіху.

Відомий американський вчений, психолог, психотерапевт та педагог У. Глассер переконаний у тому, що успіх має бути доступним кожній дитині. Якщо їй вдасться досягти

успіху в школі, то вона має всі шанси на успіх і в подальшому дорослому житті [7]. Багато наших сучасників (В. Сластенін, І. Харламов, С. Смірнов) висловлюють думку про те, що учень тоді тягнеться до знань, коли переживає потребу в навчанні, коли ним рухають здорові мотиви та інтерес, підкріплені успіхом.

Разом з тим у сучасних закладах загальної середньої освіти спостерігається зниження пізнавального інтересу, мотивації навчання. Нам часто доводиться чути від школярів фрази про небажання виконувати домашнє завдання і навіть іти у школу. Деякі школярі пасивні під час уроків. Їм більше задоволення приносить діяльність, не пов'язана зі школою. Чому це відбувається? Адже школяр, йдучи до школи, сподівається домогтися визнання та розраховує заслужити любов та повагу з боку вчителів та однокласників. Крах цього світлого оптимізму – найсерйозніша проблема навчання. Тому перед педагогами постає низка запитань: Чи винна у цьому школа та її методи навчання? Яку роль у цьому відіграє вчитель? Чи може вчитель сформувати інтерес у учнів до навчального процесу та за допомогою чого? Як подолати таку проблему?

Формулювання мети статті: аналіз шляхів ефективного використання технології мотивації досягнення успіху у закладах загальної середньої освіти під час вивчення біології та основ здоров'я, розкриття ролі вчителя у підвищенні мотивації досягнення успіху учнів.

Виклад основного матеріалу. Педагогіка успіху – це напрямок теоретичного та практичного пошуку у створенні умов для повноцінного розвитку людини за рахунок задоволення її потреби у самореалізації та повазі. Виховні системи, побудовані на основі ідей «педагогіки успіху», дають змогу проектувати роботу освітньої установи та педагогів щодо створення умов для гармонійного розвитку гідної особистості, задоволення її потреби в самореалізації та повазі, формування орієнтації на успіх і досягнення.

Реалізація педагогіки успіху базується на ціннісно-орієнтаційному полі виховної системи школи та окремого вчителя, що включає низку ключових понять (успіх, доброта,

дитинство, гра, освіта, комфорт, краса, порядок, активність, професіоналізм, талант, здоров'я). «Успіх – позитивний наслідок роботи, справи і т. ін.; значні досягнення, удача» [4].

Ситуація успіху сприймається як проживання учнем своїх особистісних досягнень у житті. Враховуючи, що ця ситуація завжди суб'єктивна, результат зусиль розцінюється лише порівняно із вчорашніми досягненнями, а також із позицій майбутніх перспектив. Проживаючи ситуацію успіху, учень набуває гідності, задоволення життям на даний момент, а це є щастям у його різновиді.

Застосування технології мотивації досягнення успіху базується на розумінні суті поняття «мотивація». Мотивація розглядається сьогодні як психодинамічна система особистості, яка спонукає, регулює діяльність і відображає життєве ставлення особистості до навколишнього світу.

Змістовна і динамічна сторона мотивації визначається низкою факторів: психічними процесами і станами – вольовими, емоційними, психічними утвореннями, особистісними ставленнями до структури особистості (потреб, установок, ціннісної орієнтації), системою ставлення особистості до світу, власною активністю, планованими результатами.

Мотив досягнення як стійка характеристика особистості, згідно Г. Мюррея, проявляється у прагненні отримати результат у роботі, досягти певного рівня в будь-якій справі. Мотив досягнення успіху, як вважає Х. Хекхаузен, показує, наскільки людина прагне розвивати свої здібності [10]. Мотив досягнення характеризує дві незалежні тенденції – прагнення до успіху і прагнення уникнення невдач.

Науковець Д. Мак-Клелланд виділяє три основні характеристики людей, які відрізняються яскраво вираженим прагненням до досягнення успіху. Такі люди намагаються брати на себе відповідальність під час вирішення різноманітних завдань; проявляють схильність до попереднього прорахованого ризику; ставлять перед собою реальні цілі; потребують визнання своїх досягнень. Мотивація досягнень пов'язана із проявом таких

вольових якостей як терплячість, наполегливість, стійкість. Основу мотивації складає прагнення особистості до майстерності, змагання, відчуття задоволення від добре виконаної роботи [8].

Учні із вираженою мотивацією досягнення успіху активні, ініціативні, якщо зустрічаються перешкоди, вони шукають способи їх подолання. Продуктивність прийняття та активність у таких учнів меншого мірою залежить від зовнішнього контролю. Вони відрізняються великою вірою в себе, стійкістю у досягненні поставлених цілей. Доведено, що люди, спрямовані на успіх, вибирають середні за важкістю завдання, у яких можливо досягнути мети. Від нереалістичних завдань вони ухиляються. Під час виконання завдання проблемного характеру, в умовах дефіциту часу їх результативність, як правило, покращується. На їх удачу впливає також відношення до часу. При невдачах у виконанні якого-небудь завдання у людей, мотивованих на успіх, привабливість завдань частіше всього зростає [1]. Із пізнавальною мотивацією пов'язують продуктивний творчий тип активності особистості у навчальній діяльності.

Найважливішим показником успішності технології мотивації досягнення успіху є вміння вчителя створити атмосферу доброзичливості. Вчитель вигадує методичні прийоми, що забезпечують: зняття тривожності, високу мотивацію, підтримку індивідуальності (винятковості) учня, об'єктивність та доброзичливість педагогічного навіювання, високу оцінку успішно виконаної кожної деталі діяльності учня.

Оцінка – одна із структурних компонентів педагогічної діяльності. Оцінка завжди носить суб'єктивний характер, тому необхідно за наявності негативних результатів знаходити успіхи в чомусь і вміти їх показати і всьому класу, і учневі.

На думку О. Пехоти, доцільно створювати банк ситуацій успіху, пов'язаний із оцінкою. Для цього учням пропонується провести анкетування у вигляді методики «Незакінчені речення». Наприклад:

1. Якщо я отримую хорошу оцінку – це означає, що ...мене похвалять батьки;

...я добре знаю матеріал; ...вчителька буде рада; ...у мене піднімається настрій і з'являється бажання робити уроки і ходити в школу.

2. Якщо я отримую погану оцінку – це означає, що ...у мене зіпсується настрій; ...мене покарають; ...вчителька буде незадоволена; ...я хвилюватимуся; ...я буду вважатися поганим учнем; ...у мене пропадає інтерес до навчання.

3. Мені завжди приємно, коли дорослі в школі ...мене поважають; ...звертають на мене увагу; ...мене хвалять; ... розмовляють зі мною ввічливо; ...довіряють мені; ...відчувають, коли мені погано; ...справедливо оцінюють кожного.

4. Я відчуваю себе впевнено, коли у школі ...мене хвалять; ...ставлять хороші оцінки; ...мені допомагають; ...доброзичливі до мене; ...мене розуміють і підтримують [3].

Психологи пропонують відповідну формулу ситуації успіху на уроці: почуття – віра в успіх – натхнення – інтерес до навчання. Дитина, ідучи до школи, сповнена бажання вчитися. Для того, щоб це бажання не згасло, учитель має володіти цілим арсеналом методів і форм створення ситуації успіху в навчанні.

Під час засвоєння освітнього компоненту «Інноваційні технології навчання біології та основ здоров'я» за ОП «Біологія і здоров'я людини» за другим магістерським освітнім рівнем особлива увага зверталася нами на особливості технології мотивації досягнення успіху. Здобувачі вищої освіти ознайомилися із алгоритмом створення успіху:

1. *Зняття страху*: «Ми все пробуємо і шукаємо, тільки так може щось вийти», «Люди навчаються на своїх помилках та знаходять способи вирішення».

2. *Авансування успішного результату*: «Я навіть не сумніваюся в успішному результаті», «У Вас обов'язково вийде».

3. *Приховане інструктування дитини*: «Можливо найкраще почати з...», «Виконуючи роботу, не забудьте про...».

4. *Внесення мотиву*: «Без твоєї допомоги...».

5. *Персональна винятковість*: «Тільки ти міг би...», «Тільки тобі я і можу довірити...»,

«Ні до кого, крім тебе, я не можу звернутися з цим проханням...».

6. *Мобілізація активності, або педагогічне навіювання*: «Так хочеться якнайшвидше побачити...».

7. *Висока оцінка деталі*: «Тобі особливо вдалося те пояснення...», «Найбільше мені у твоїй роботі сподобалося...».

Зверталася увага на використання таких прийомів як: підбадьорюючі слова, м'які інтонації, мелодійність мови, коректність звернень, відкрита поза та доброзичлива міміка, сприятливий психологічний фон, що дає змогу дитині впоратися із поставленим завданням.

Здобувачі вищої освіти дізналися про те, що використання ситуації успіху має сприяти підвищенню робочого тону, збільшенню продуктивності навчальної праці, допомогти учням усвідомити себе повноцінною особистістю. Відомо, що учень, який ніколи не пізнав радості досягнення успіху, не пережив гордості від того, що труднощі подолані, втрачає інтерес і бажання вчитися. Переживання успіху вселяє людині впевненість у своїх силах, з'являється бажання знову досягти хороших результатів, щоб ще раз пережити радість успіху. Виникають позитивні емоції, які у результаті успішної діяльності створюють відчуття внутрішнього добробуту, що сприятливо впливає на загальне ставлення особистості до навколишнього світу.

Здобувачі вищої освіти ознайомилися із банком ситуації успіху і його компонентами: 1. Похвала. 2. Довіра. 3. Стимулювання. 4. Здивування. 5. «Ай, так я!». 6. Заохочення. 7. Визнання. 8. Звернення на ім'я.

Кожен учитель може створювати на своїх уроках ситуацію успіху – поєднання умов, які забезпечують успіх, а сам успіх – результат такої ситуації. Завдання вчителя полягає у тому, щоб дати кожному зі своїх вихованців змогу пережити радість досягнення, усвідомити свої можливості, повірити у себе.

Під час навчальних занять з освітнього компонента «Інноваційні технології навчання біології та основ здоров'я» зверталася увага на особливості організації роботи вчителя на уроці з метою розвитку в учнів мотивації досягнення успіху. Урок є одночасно діло-

вим спілкуванням учителя з кожним учнем. Тому вчителю важливо враховувати цей факт. Важливо, щоб слова вчителя були пов'язані із життям, практичною діяльністю. Апатія і протидія виникають там, де багато пустих декларацій, немає глибокого та різностороннього аналізу життєвих ситуацій, мова переповнена штампами та банальностями, суха і схематична. Учням набридає, якщо матеріал надмірно спрощується, неодноразово повторюється. Мотивація досягнення успіху супроводжується розвитком інтересу до предмета, потребою в пізнанні.

Для успіху спілкування педагогу необхідне вміння управляти увагою учнів. Прийом новизни створюється тоді, коли вчитель на самому початку уроку або бесіди заінтригує учнів повідомленням, новою інформацією. Важливо опиратися на інтереси школярів. Для кожного класу можуть бути використані свої характерні прийоми. Якщо учні знаходяться в стані підвищеної збудливості та надмірно реагують на слова, то більш ефективною формою є подача матеріалу від менш до більш цікавого. Коли ж учні байдужі до бесіди, то ефективнішим буде зворотній порядок подання матеріалу – від найцікавішого до менш цікавого. Підтримати увагу учнів можливо за допомогою феномена психічної заразності. Відомо, що люди, збираючись разом, володіють здатністю піддаватися реакції інших людей.

Із метою стимулювання інтересу до навчального предмету вчитель використовує ігри, фільми, слайди, книги – все це, що оживляє спілкування на уроках, викликає здивування, привертає увагу. Учитель має враховувати психологічні особливості формування інтересу: уникати одноманітності, перетворювати урок в «гонку з переслідуванням», де кожна хвилина супроводжується напруженою розумовою працею. Урок не може приймати форму тривалої бездіяльності.

Під час вивчення дисципліни «Інноваційні технології навчання біології та основ здоров'я» майбутні вчителі дізналися про те, що розвитку мотивації досягнення успіху на уроці сприяє поділ уроків на частини, оскільки через 7-10 хвилин зазвичай змен-

шується увага будь-якої аудиторії. Мислення хоче відійти від старого логічного ходу, тому має поєднуватися з різними прийомами активізації уваги: жарт, цікавий приклад, несподіване та яскраве порівняння, маленька притча, афоризм, метафора, рисунок, музика і т.п. Важливо, щоб перейти від одного виду діяльності до другого, щоб учні не відчували різкості, загрози, неувagi з боку вчителя. Запобіганню втоми сприяє зміна темпу роботи. Уміло заданий темп підвищує інтерес учнів.

Учителю важливо бути дуже уважним до успіхів учнів. Його потрібно відразу ж помітити, оцінити. Практично кожного можна за що-небудь похвалити: за зовнішній вигляд, акуратність, веселу вдачу, винахідливість. Учень, якого хвалять, відчуває до вчителя особливе почуття довіри. З метою зауваження для підтримання дисципліни доцільно використовувати жарт, іронію, розіграш.

Стриманість є важливою властивістю у спілкуванні вчителя і учня. Ця якість характеризує стійке, рівномірне, спокійне, небайдуже, тепле ставлення до різної ситуації. Стриманість передбачає нейтралізацію таких емоцій і почуттів як гнів, роздратування, незадоволення, ненависть, презирство тощо. Учитель має стежити за своїм настроєм. Він зобов'язаний перебудовувати свій сумний, подавлений настрій, оскільки це скоує учня.

Необхідним прийомом діяльності є висока оцінка деталей. Найважче виділити ту деталь, якій можна дати найвищу оцінку, щоб це могли оцінити всі учні класу і підтримати створювану ситуацію. Найважливішим показником успішності обраної технології є вміння вчителя створити атмосферу доброзичливості. Бажано, щоб учитель використовував такі методичні прийоми, які забезпечують: зняття тривожності, високу мотивацію, підтримку індивідуальності (винятковості) учня, об'єктивність та доброзичливість педагогічного навіювання, високу оцінку успішно виконаної кожної деталі діяльності учня.

Школярів навчає стиль взаємодії. Особистість педагога, його професійне навчання, його успіх слугують ключем до успіху у навчанні і вихованні. Стосунки, які будуються на основі взаємної поваги, рівності, співучасті, віри в

здібності, сприяють самореалізації та особистісному розвитку кожного з учасників.

Під час педагогічної практики студентами було проведено анкетування серед 56 учнів 6-9 класів із метою перевірки ефективності використання технології мотивації досягнення успіху на уроках біології та Основ здоров'я. Питаннями анкети були такі: «Чи подобається тобі у школі?», «Чи бували випадки, коли вчителі не помічали твого успіху?», «Чи приємно, коли ваші вчителі тебе хвалять?», «Коли ти почуваєш себе упевненим?»

Були отримані результати, які свідчили про недостатнє використання вчителями мотивації успіхом. Так, на питання «Чи часто ваші вчителі вас хвалять?» учні відповіли таким чином: часто – 24%, іноді – 42%, ніколи – 34%. Відповіді на запитання «Чи подобається тобі у школі?» були такими: так – 35%, більше так, ніж ні – 36%, ні – 29%. На питання «Чи бували випадки, коли вчителі не помічали твого успіху?» 38% відповіли – часто, 72% – ніколи.

Школярі зазначили під час відповіді на запитання «Чи приємно, коли ваші вчителі тебе хвалять?»: «так» – 88%, байдуже – 12%. Разом із тим учні вказали, що почувають себе впевненішими, коли вчитель підтримує, допомагає (78%), коли вчитель говорить щось приємне, посміхається (77%).

Для визначення домінування мотиву досягнення успіху було застосовано методику «Діагностики особистості на мотивацію до успіху» Т. Елерса. Методика містить 41 обставину, на кожному із них учень мав змогу дати відповідь «так» або «ні» [2].

За результатами підрахунку балів виділяються такі рівні мотивації досягнення успіху: від 1 до 10 балів – низький рівень; від 11 до 16 балів – середній рівень; від 17 до 20 балів – помірно високий; понад 21 бал – дуже високий.

Серед досліджуваних спостерігалось домінування низького і середнього рівнів мотивації досягнення успіху. Це дало змогу зробити висновок про необхідність застосування і удосконалення прийомів самої технології досягнення успіху.

Здобувачам вищої освіти було запропоновано проаналізувати найефективніші при-

йоми у межах технології мотивації досягнення успіху під час педагогічної практики, дослідити яким чином реалізується ця технологія у закладах загальної середньої освіти та запропонувати шляхи впровадження цієї технології на уроках біології та основ здоров'я.

Було зазначено, що вчителі недостатньо володіють даною технологією, рідко застосовують її у своїй педагогічній діяльності. Серед переваг технології мотивації успіхом здобувачі вищої освіти назвали такі: 1) учні стають більш вмотивованими до навчання, їхній емоційний стан покращується, вони досягають високих результатів у процесі такого навчання і легко застосовують матеріал на практиці; 2) для вчителів це покращує взаємодію з учнями, бо вони проявляють більшу довіру; 3) діти не бояться висловлюватися, бо помилки – це шлях до успіху.

Серед прийомів технології мотивації успіхом, які застосовують учителі біології та основ здоров'я були названі такі:

- підбадьорення під час труднощів у виконанні завдання чи освоєнні матеріалу;
- заохочення виконувати завдання вищої складності;
- використання словесної підтримки: «Ти молодець», «Бачиш, все не так складно», «Я впевнена, ви впораєтесь із цим завданням на 100 %», «Усім бажаю успіху під час виконання завдань», «Мої юні вчені та дослідники, що нового ми винайдено сьогодні?», «Ви всі молодці», «Я пишаюся вашими успіхами», «І так, майбутні професори, майстри, бізнесмени, сьогодні ми будемо вивчати...», «Ваші батьки пишатимуться вами», «Дорогі учні, ми все зможемо вивчити» і т.д.

Здобувачі вищої освіти використовували прийоми технології мотивації успіхом на уроках біології та Основ здоров'я під час педагогічної практики. Зокрема створювали таку ігрову ситуацію: «Учні, уявіть, що ви володієте великою компанією медичної техніки, ваші партнери теж власники компаній, хочуть поспілкуватися з вами стосовно застосування того чи іншого приладу. Для цього необхідно володіти знаннями фізіології людини, а особливо роботи різних систем органів. Бо можливість отримати вигідний контракт у ваших

руках. Тож давайте, заглядати у майбутнє, вивчимо сьогодні...».

Майбутні вчителі біології та основ здоров'я під час педагогічної практики використовували різні види заохочення для того, щоб діти брали участь у обговоренні та опитуванні. Зокрема, під час правильної відповіді лунала цікава музика, така як при нагородженні. На початковому етапі уроку також використовувалася пісня «Хочу, можу, вмію». Був використаний прийом «Мої батьки пишатимуться мною, бо я знаю, що...», далі учень казав одне речення, пов'язане із тим, що засвоїв із теми. Школярам пропонувалося уявити їхні майбутні професії і вказати, чим будуть корисні знання даного уроку. Під час уроку школярі виконували ролі дослідників, кожен «вчений» мав винайти щось (можливо навіть і вже існуюче) стосовно відповідної теми. Широко практикувалося студентами словесні заохочення. Ефективним було використання відеофільмів, змістом яких було відображення успіхів відомих вчених.

Здобувачі вищої освіти зазначили, що реалізація технології мотивації досягнення успіху у сучасних закладах загальної середньої освіти є недостатньою. Вони зауважили, що через різні обставини максимально застосувати цю технологію складно – обмеження у часі, невірна тактика роботи з учнями, коли вчитель виділяє «улюблених» дітей та інші.

Серед прийомів технології мотивації успіхом, які широко використовуються у закладах загальної середньої освіти, здобувачі назвали такі: «Уявити почуття, після виконання завдання», «Використання різних цитат і картинок з мотивуючими висловами як додатків для уроку», «Помилка – шлях до успіху», «Історії успішних людей», «Мотиваційні поради», «Ведення щоденника досягнень», «Візуальна мотивація», «Словесна мотивація», «Ситуації успіху», «Афірмації», «Візуалізація цілей». Мобілізація пізнавальної активності спонукає до виконання конкретних дій завдяки використанню висловів: «Ми вже хочемо розпочати роботу...», «Так хотілося скоріше побачити...».

На уроці з основ здоров'я про «Здорове харчування» використовувалося відео з теле-

програми «Зважені та щасливі». Учні мали змогу зробити висновок про те, що не всі завжди стрункі і здорові, що надмірна вага призводить до тяжких захворювань і погіршує життя, а за допомогою здорового харчування і фізичних вправ можна змінити своє життя.

Студенти-практиканти зазначили, що технологію успіху доцільно використовувати на всіх етапах уроку, тому на кожному з них потрібна мотивація. Учні завжди потребують підтримки, схвалення, віри в їх можливість і на початку уроку, щоб яскраво зарядити всіх до продуктивної роботи, і під час актуалізації опорних знань, і під час вивчення нового матеріалу, і під час подачі домашнього завдання.

Майбутні вчителі біології під час педагогічної практики звертали увагу і на неуспіх у навчальній роботі, адже він є природним явищем в освітньому процесі. Успіх неоднозначно впливає на учнів. Шкільний учитель досить часто спостерігає таке явище, коли успішний учень вважає, що успіх йому гарантований попередніми досягненнями, перестає прикладати зусилля у навчанні. У цьому випадку ситуація успіху, яка створюється педагогом, отримує форму своєрідного пирога, де між двома ситуаціями успіху виникає ситуація неуспіху.

Ситуація неуспіху – це суб'єктивне емоційне переживання незадоволення собою в процесі діяльності. Вона є етапом під час переходу від одного успіху до іншого. Технологічне створення ситуації неуспіху складається з таких же операцій, що і під час створення ситуації успіху, але мають протилежну векторну спрямованість.

Учителі намагаються встановити, що вдалося і не вдалося учневі, а також перспективу на майбутнє («Твій результат міг би бути кращим, якщо тобі вдалося...»), «Ти і сам розчарований тому, що...»), «Раніше вам удавалось легко справитися з подібними завданнями, а сьогодні...»), «При такому ставленні до справи, ти і сам розумієш, які результати тебе очікують...».

Акцентування труднощів спрямовує увагу учня на складні моменти діяльності, завставляє його зібратися, налаштуватися на серйозну роботу («Це не так просто, як може здатися на перший погляд, тому...»), «Наміча-

ється складна робота...». Вчитель обов'язково використовує доброзичливий і впевнений тон.

Технологічне створення ситуації неуспіху складається з тих же операцій, що і створення ситуації успіху, але мають протилежну векторну спрямованість. Важливо слідкувати, щоб учень сам бачив причину своєї невдачі. Учень може зауважити: «Так, я дійсно поспішив і не подумав...».

Прагнення до успіху є способом подолання неуспіху. Зрозуміло, що власний неуспіх любити неможливо. Радості він не приносить, але на нього слід звертати увагу. Лише глибина неуспіху дає змогу особистості досягнути всю глибину успіху.

Висновки. Для створення ситуації успіху важливий не тільки професійний рівень вчителя, а і його емоційна культура, психологічна

компетентність, що підтримує учня. Очевидно, що ситуація успіху тільки тоді стає дієвою для активізації пізнавальної діяльності, коли вона організовується на всіх етапах навчального процесу; реалізується з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, що знаходить своє відображення у підборі прийомів для роботи з конкретним учнем.

Отже, можемо зробити висновок, що ситуація успіху – достатньо тонкий психолого-педагогічний інструмент. Технологією мотивації успіхом має володіти кожний вчитель. Для цього необхідне розуміння обставин, індивідуальності учнів, знання технологій створення ситуацій мотивації досягнення успіху, володіння цілою палітрою прийомів їх реалізації. Це і може стати предметом подальших досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб. : Изд-во «Питер», 2000. 512 с.
2. Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса. (Опитувальник Т. Елерса для вивчення мотивації досягнення успіху). URL : <http://um.co.ua/14/14-5/14-58142.html> (дата звернення: 12.05.2022).
3. Сівак А.В. Створення ситуації успіху на уроці в початковій школі. *Таврійський вісник освіти*. 2016. № 2. С. 147–153. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tvo_2016_2_26 (дата звернення: 10.05.2022).
4. Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970–1980). URL: <http://sum.in.ua/s/uspikh> (дата звернення: 09.05.2022).
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в п'яти томах. Т. 3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. Київ : Рад. школа, 1977. 670 с.
6. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори : в 2 т. / редкол.: В.М. Столетов та ін.; пер. з рос. Київ : Рад. шк., 1983. 488 с.
7. Школы без неудачников. Москва : Прогресс. 1991. 184 с.
8. Biographical Dictionary of Psychology / Noel Sheehy, Antony J. Chapman, Wendy A. Conroy. Taylor & Francis, 2002. P. 367. 675 p. ISBN 0415285615
9. Harlan L. R. Booker T. Washington. 2 vols. New York, 1983–1988.
10. Jutta Heckhausen, Heinz Heckhausen. Preface to the Second English Edition. Motivation and Action. Cambridge : Cambridge University Press. С. xiii–xiv. ISBN 9780511499821

MOTIVATION TECHNOLOGY TO GET SUCCESS IN THE PRACTICE OF TEACHERS OF BIOLOGY AND FUNDAMENTALS OF HEALTH

BONDARENKO TETIANA

Candidate of pedagogical sciences, lecturer of the department of biology,
ecology and methods of teaching

Kremenets Regional Humanitarian and Pedagogical Academy named after Taras Shevchenko

Introduction. *The problem of forming a successful personality is due to the needs of modern society. Successful personality is able not only to adapt to existing reality, but also shows activity, initiative and responsibility for the objective state of affairs in personal and social life, is the subject of his life. In this regard, the development of the problem of motivation to succeed and the conditions for its achievement, as well as the study of ideas about a successful person becomes especially acute in the modern world.*

Purpose. *The aim of the article is to analyze ways to effectively use the technology of motivation to succeed in general secondary education in the study of biology and basics of health; revealing the role of the teacher in increasing the motivation to achieve student success.*

Methods. *To study the effectiveness of the use of technology to motivate students to succeed as well as the readiness of future teachers of biology and basics of health to carry out this type of activity, the following research methods were used: analysis of pedagogical and methodological literature, questionnaires of students, observation.*

Results. *An analysis of the results of diagnosing students was carried out in order to determine the level of motivation of students in general secondary education. There was a decrease in cognitive interest and motivation of students. Peculiarities of improving the skills of future biology teachers to introduce motivation to succeed in the educational process in general secondary education are considered. Effectiveness in motivating success in biology and basics of health through the use of techniques such as "Using different quotes with motivational expressions", "Mistake – the path to success", "Success stories", "Motivational advice", "Motivational advice", "Leadership" Diary of Achievements", "Visual Motivation", "Verbal Motivation", "Situations of Success", "Affirmations", "Visualization of Goals".*

Originality. *The obtained materials enrich the theory of methods of teaching biology and basics of health by clarifying and supplementing the essence of motivation technology for student success, improving the techniques of motivation technology and ways to use them in the pedagogical practice of higher education teachers – future biology teachers.*

Conclusion. *The study confirms the need to introduce technology to motivate success in the educational process, improve the techniques of this technology, its development and implementation by future teachers of biology and basics of health during teaching practice and in future activities. Based on the analysis of the current state of motivation of teachers to motivate students to succeed in secondary education in terms of training future teachers of biology and basics of health and leading research areas of pedagogical experience on a particular problem, concluded the need to improve certain technology.*

Keywords: *educational process, educational technology, technology of motivation to achieve success.*

REFERENCES

1. Ilyin, E.P. (2000). Motivation and motives. SPb.: Izd-vo «Peter», 512 p. [in Ukrainian].
2. Methods of diagnosing personality to motivate the success of T. Ehlers. (T. Ehlers Questionnaire to study the motivation to succeed). Retrieved from: <http://um.co.ua/14/14-5/14-58142.html>
3. Sivak, A.V. (2016). Creating a situation of success in the classroom in primary school. *Taurian Bulletin of Education*, no. 2. pp. 147–153. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tvo_2016_2_26 [in Ukrainian].
4. Dictionary of the Ukrainian language. Academic Interpretive Dictionary (1970–1980). Retrieved from: <http://sum.in.ua/s/uspikh> [in Ukrainian].
5. Sukhomlinsky, V.O. (1977). Selected works in five volumes. T. 3. I give my heart to children. Birth of a citizen. Letters to the son. Kyiv: Rad. school, 670 p. [in Ukrainian].
6. Ushinsky, K.D. (1983). Selected pedagogical works: in 2 volumes / editor: V.M. Stoletov and others; lane from Ros. Kyiv: Rad. School, 488 p. [in Ukrainian].
7. Schools without losers (1991). Moscow: Progress, 184 p. [in Russian].
8. Biographical Dictionary of Psychology (2002) / Noel Sheehy, Antony J. Chapman, Wendy A. Conroy. Taylor & Francis, p. 367. 675 p. ISBN 0415285615
9. Harlan L. R. Booker T. Washington. 2 vols. New York, 1983–1988.
10. Jutta Heckhausen, Heinz Heckhausen. Preface to the Second English Edition. Motivation and Action. Cambridge: Cambridge University Press, pp. xiii–xiv. ISBN 9780511499821

UDC 378.6:355+378.147

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2022-15.10>

FEATURES OF PREPARING LESSON PLANS ACCORDING TO REQUIREMENTS OF THE NATO STANAG 6001 STANDARD

KANOVA LYUDMYLA

PhD, Associate Professor

Department of Foreign Languages S. Korolov Zhytomyr Military Institute

ludok_maslak@yahoo.com

orcid.org/0000-0001-9371-1343

The article highlights the issue of developing lesson plans in accordance with NATO standard STANAG 6001. They are necessary for instructors of higher educational military establishments who work with servicemen of the Armed Forces of Ukraine, who are then sent abroad for military service in peacekeeping units, peacekeeping personnel training and need knowledge of foreign languages to perform their duties in English-speaking environment (listening, speaking, reading and writing) according to the requirements of the respective STANAG 6001 levels.

The purpose of this article is substantiate the necessity of writing lesson plans according to STANAG 6001 standards as well as to demonstrate STANAG 6001 lesson plan to those instructors who teach servicemen at higher educational military establishments and help them to get ready for NATO language test.

It emphasizes that NATO language test STANAG 6001 is not based on the program of training courses or other educational programs, as its main purpose is not to test knowledge of certain aspects of language, but to determine the level of foreign language competence. In order to teach military and prepare them to STANAG 6001 it is compulsory for instructors to have appropriate lesson plans to get a good feedback at the end of the language courses.

After preparatory work and approbation in Ottawa (Canada), the author suggests an example of lesson plan according to NATO standards STANAG 6001. It includes the following items: lesson objectives, language material that has to be activated in the classroom speech activities, skills and abilities which will be formed or improved in the lesson, as well as methodological techniques, exercises, modes of work that are planned to be used to solve the tasks.

Keywords: *lesson plans, NATO STANAG 6001 standards, instructors, higher military educational institutions, foreign language competence, professional education.*

Formulation of the problem in general. In the conditions of dynamic informatization of all spheres of human activity, deterrence of armed invasion and combat actions of the Russian Federation in Eastern and Southern parts of Ukraine of as well as reforming the Armed Forces of Ukraine in accordance with NATO standards, active use of modern information and communication technologies (hereinafter – ICT) there is an urgent need not only to modernize armaments and military equipment, but also to modernize the system of professional training of officers. Foreign language training is a part of professional training of Ukrainian servicemen.

It is necessary to note that servicemen and employees of the Armed Forces of Ukraine took foreign language courses held in higher military educational institutions and military training units of higher education institutions for general and special language training. It is necessary for those who need knowledge of foreign languages to perform their duties, military service (work) or

study in the country as well as abroad. Besides, the NATO language test "STANAG 6001" is not based on the program of training courses or other educational programs, as its main purpose is not to test knowledge of certain aspects of language, but to determine the level of foreign language competence. In order to teach military and prepare them to "STANAG 6001" it is vital for instructors to have appropriate lesson plans to get a good feedback at the end of the language courses.

An English lesson, like any lesson, is always aimed at gaining new knowledge and consolidating skills acquired in previous lessons. When drawing up a lesson plan in English, the teacher takes into account many factors: the age of students, level of training, group size, learning purpose and others. Nevertheless, there is a number of recommendations that should be followed when conducting any English lesson [9].

A lesson plan is considered to be a fundamental tool that tutors develop to guide their sessions to

help military to pass STANAG 6001 language test. Lesson planning serves as a step-by-step guide to tutors, which helps them with learning objectives, quality questions, and learning activities.

It is essential for educators to prepare their lessons on a daily basis beforehand and implement the most ideal teaching methods. Attending classroom sessions without a lesson plan is detrimental to teachers and students. When an educator is not properly prepared, they will create the impression of being unprofessional and incompetent among their peers, administrative staff, and students.

Analysis of recent research and publications.

With the communicative approach in teaching military English, there should always be a variety of tasks to maintain learners' interest, with pair-work or group-work for military students to carry out such tasks as role-plays, information-gap activities and jigsaw activities, which focus on fluency rather than on grammar exercises [4]. Teachers and instructors of military English courses in Canada and the U.S. point to the fact that military students from different countries come to their courses highly competent in completing grammar exercises, but still unable to speak or function in English. The lesson planning process allows teachers to evaluate their own knowledge with regards to the content to be taught. Examining theories of communication, Taylor [7] demonstrates the significance of developing communicative competence as a way to facilitate interdisciplinary learning.

The communicative lessons also presuppose a high usage of authentic texts, which can be of interest to military students (field manuals, instructions, orders, reports, etc.). In general, authentic materials are defined as English material written or created for English speakers, by English speakers, as opposed to texts that are prepared specifically for students [3].

The purpose of this article is substantiate the necessity of writing lesson plans according to STANAG 6001 standards as well as to demonstrate STANAG 6001 lesson plan to those instructors who teach servicemen at higher educational military establishments and help them to get ready for NATO language test.

Presenting the main material. Training in foreign language courses is provided to servicemen of the Armed Forces of Ukraine, who are

sent abroad for military service as part of peacekeeping units, peacekeeping personnel, for training, as well as servicemen who need knowledge of foreign languages to perform their duties.

The purpose of teaching foreign language is to train students to the extent that provides the opportunity without an interpreter to study in military schools of foreign countries and perform official duties in an English-speaking environment (listening, speaking, reading and writing) in accordance with the requirements of relevant levels [10, p. 3].

The task of teaching the discipline is to form a minimum sufficient level of foreign language competence to meet the needs of military professionals in foreign language communication in the professional sphere.

According to the requirements of the educational program at higher educational military establishments at language courses, servicemen must know: language material (lexical, grammatical, phonetic, spelling) in the amount provided by the program of studying; rules of reading, writing, listening and speaking to the extent that provides communicative competence; be able to function in the English-speaking environment at the appropriate level; pass the final exams for four types of speech activity with results that confirm the appropriate standardized language proficiency level (SLP); students with absence of starting level must achieve STANAG level 1; students with initial STANAG level 1 have to achieve STANAG level 1 + or STANAG level 2 [10, p. 4].

One of the main tasks of instructors at the courses of foreign languages is to form professional foreign language competence which includes professional, general military, military-oriented competencies. During language training servicemen have to acquire the following skills and habits: speaking, listening, reading as well as writing on appropriate STANAG 6001 level.

The effectiveness of the lesson depends primarily on its planning. Besides, effective lesson preparation influences the results of passing STANAG tests at the end of intensive language course. The instructor at higher educational military establishment must logically include this lesson in a set of lessons of a cycle, carefully select language, text, thematic material, and consider all stages of the lesson and ways to move from one stage to

another, provide methods, modes of operation and select supporting material. If the instructor is not working for the first year, he should review last year's plan of the same lesson to take into account what he did not have time to do then, what methods he failed to implement, and why. In addition, the teacher should not forget about the latest methodological achievements, the experience of their colleagues and their own experience. All this must be taken into account when planning a lesson according to NATO standards.

Having carried out such preparatory work, the instructor makes the plan-summary of a lesson, providing in it the following points:

1. Tasks of the lesson. The educational task is formulated – to form or improve some skills, abilities, as well as developmental and educational tasks – to present new information; to develop logical thinking; to develop skills of independent work; to develop communicative skills.

2. Language material that needs to be introduced or activated in the lesson.

3. Types of speech activity, skills and abilities which will be formed or improved in the lesson.

4. Methodical approaches, exercises, modes of work which are planned to be used to solve different tasks [9].

We suggest the following lesson plan as an example of communicative lesson plan according to NATO STANAG 6001 standards that can be used in military educational establishments of Ukraine.

Teacher's Name: Liudmyla

Date:

Theme: My name is John

Context: radio conversation

Name of Lesson: Military Alphabet

Standard: STANAG Level II

Total Time: 55 min

Lesson Objective: SWBAT (students will be able to) spell the words using military alphabet

Functions: Spelling the words

Teaching Points: Vocabulary, Grammar, Pronunciation

Training Aids Needed:

HO1: tables with military alphabet (http://en.wikipedia.org/wiki/NATO_phonetic_alphabet) [6]

HO2: tape with military alphabet

HO3: cartoons with letters (www.cartoonsStock.com) [1]

HO4: pile of cards with words

HO5: card

HO6: military radio conversation

HO6: Quizz

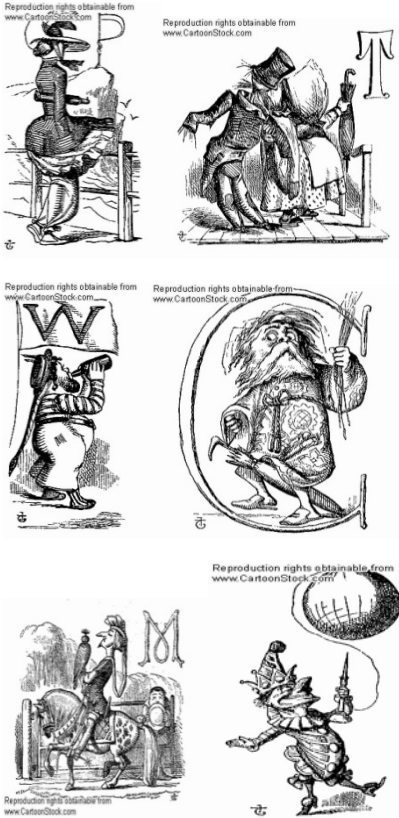
Lesson Procedure	TIME 90
Introduction a) T. hands out tables with military alphabet (HO1); b) T. asks the students where the alphabet is used;	5
1. Presentation Ss repeat military alphabet after the tape (HO2); T shows the letters from the alphabet and students spell them (HO3)	15
2. Practice a) Ss spell their names using military alphabet; b) One of the students takes a card from the pile spelling the word; All the others should name it (HO4) One of the students is writing a word on the board; c) T gives a card to one of the students (HO5); He should answer other students questions using military alphabet	25
3. Production T gives HO6 to the students; b) Ss read radio conversation in pairs and discover the meaning of radio prowords; c) Ss make up their radio-conversation; d) T monitors the students; e) volunteers present their conversations	30
Verification Quizz (HO7) T writes on the WB different times and asks Ss to say the military time.	10
Conclusion a) T thanks Ss for their hard work and tells them the topic of the next class; b) Homework/Assignments	5

The handouts to lesson plan are given below
Handouts for servicemen

Tank	Soldier	Infantry fighting vehicle (IFV)	Helicopter	Engineer	Pilot
Army	Navy	Truck	Jeep	Plane	APC

Handout 4

Handout 3 Handout 5



NAME: ALEX
SURNAME: ROBERTSON
NATIONALITY: HUNGARIAN
JOB: SOLDIER
COUNTRY: POLAND

Example of radio conversation

The calling station is indicated by the use of this is or from:

Juliet Hotel this is Romeo Foxtrot – message – over.

This is Juliet Hotel – send – over.

From Romeo Foxtrot – Convoy 5a has just passed Sierra 3. ETA Sierra 14:30 hours – over.

Juliet hotel – Roger – out.

Handout 6

Signal Strength	
LOUD	Your signal is strong
GOOD	Your signal is good
WEAK	I can hear you but with difficulty
VERY WEAK	I can hear you but with great difficulty
NOTHING HEARD	I cannot hear you at all

Examples

Three Zero One – this is Two Five Nine – Radio Check – over.

From Three Zero One – (you are) loud and clear – over.

This is Two Five Nine – (you are) good and readable – out.

Handout 7

Quizz

Name the military letters answering the questions:

1. Which letter has an animal?
2. These letters meet in Shakespeare's play.
3. It's a dance.
4. It's an alcoholic drink.
5. It's a province.
6. It's an autumn month.
7. Many people like this game.
8. It's a country.
9. Military people wear it.
10. It's an English name.
11. You can win it producing films.
12. You can hear it in the mountains if you shout.

Conclusions. The use of STANAG 6001 test as an achievement test among military at the courses of foreign languages is one of the main

causes that teaching and learning activities are tailored according to it. Therefore the instructors at the language courses have to get ready with appropriate lesson plans to help servicemen to pass STANAG 6001 language test at the end of language course which lasts four months.

The instructor has to mention the following points in his or her lesson plan: lesson objectives, teaching points (pronunciation, grammar, vocabulary), speech activities, skills and abilities which will be formed or improved in the lesson, as well as methods, exercises, modes of work that are planned to be used to solve tasks. Effective lesson plans help the instructor to form professional foreign language competence which is a part of professional education of the Armed Forces.

REFERENCES

1. Cartoons with letters. Retrieved from: www.cartoonsStock.com
2. Radio conversations. Retrieved from: <http://www.reliefweb.int/telecoms/training/unhcradio.html>
3. Richards, J. C., & Lockhart, C. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. New York: Cambridge University Press.
4. Richards, J. C., & Rodgers, T. C. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3rd Edition). Cambridge: Cambridge University Press.
5. Richards, J. C., (2006). *Communicative language teaching today*. New York: Cambridge University Press.
6. Tables with military alphabet. Retrieved from: http://en.wikipedia.org/wiki/NATO_phonetic_alphabet
7. Taylor, A. (2010). *Communicative Language Teaching*. Retrieved April 24, 2020 from <http://blog.tjtaylor.net/method-communicative>
8. Maslak, L. P., Chyrva, A. V. (2009). *Formuvannia inshomovnoi kompetentnosti viiskovosluzhbovtiv za systemoiu STANAG-6001* [Formation of foreign language competence of servicemen according to NATO STANAG 6001 standards]. Zhytomyr: ZVINAU, 160 p.
9. *Plan-konspekt uroku z anhliiskoi movy* [English lesson plan]. Retrieved from: <https://learn-english.net.ua/samovchitel/plan-konspekt-uroku-z-anglijskoi-movi>
10. *Robocha prohrama dystsypliny «inozemna mova»* (2020) [Training program of the discipline "Foreign language"]. Zhytomyr: ZMI, 90 p.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗРОБКИ ПЛАНІВ КОНСПЕКТІВ ЗА ВИМОГАМИ СТАНДАРТИВ НАТО СТАНАГ 6001

КАНОВА ЛЮДМИЛА ПЕТРІВНА

кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри іноземних мов
Житомирський військовий інститут імені С.П. Корольова

У статті висвітлюється питання розробки планів конспектів за вимогами стандарту НАТО СТАНАГ 6001 так як у вищих військових навчальних закладах підготовку на курсах іноземних мов проходять військовослужбовці Збройних Сил України, які далі направляються за кордон для проходження військової служби у складі миротворчих підрозділів, миротворчого персоналу, на навчання, а також військовослужбовці, яким знання іноземних мов необхідні для виконання посадових обов'язків. Метою даної статті є обґрунтування необхідності написання планів – конспектів за стандартами STANAG 6001, а також продемонструвати план уроку STANAG 6001 тим інструкторам, які навчають військовослужбовців у військових частинах та вищих військових навчальних закладах та допомагають їм підготуватися до мовного іспиту. Звернено увагу, що метою викладання навчальної дисципліни «Іноземна мова» є здійснення підготовки слу-

хачів у обсязі, що надає можливість без перекладача навчатись у військових навчальних закладах іноземних держав та виконувати службові завдання в англomовному середовищі (сприймати мову на слух, розмовляти, читати та писати) згідно з вимогами відповідних рівнів. Завданням викладання навчальної дисципліни є формування мінімального достатнього рівня іношомовної компетенції для обслуговування потреб військових фахівців в іношомовному спілкуванні в професійній сфері.

План заняття вважається основним інструментом, який викладачі розробляють, щоб керувати своїми заняттями та допомогти військовослужбовцям скласти мовний тест STANAG 6001. Планування та розробка планів служить покроковим посібником для викладачів, який допомагає їм визначити цілі навчання, якісні запитання та навчальні дії.

Провівши підготовчу роботу та апробацію планів конспектів в Канаді, м. Оттава, автором запропоновано план-конспект занять за стандартами НАТО STANAG 6001. Він передбачає в ньому такі пункти: завдання уроку, мовний матеріал, який потрібно ввести або активізувати на занятті види мовленнєвої діяльності, навички та вміння яких будуть формуватися або вдосконалюватися на уроці, а також методичні прийоми, вправи, режими роботи, які планується використовувати для вирішення поставлених завдань.

Відомо, що найкращі результати у вивченні іноземної мови досягаються за рахунок постійної та активної участі. У зв'язку з цим кожен викладач, який працює в групі з різним рівнем, повинен бути дуже уважним щодо вибору і розробки стратегії, яка може допомогти стимулювати військовослужбовців навіть з низьким рівнем взяти активну й ефективну участь у заняттях. Саме тому ефективні розробки планів-конспектів занять за стандартами НАТО STANAG 6001 допомагають викладачеві сформувати професійну іношомовну компетентність, яка є складовою професійної освіти Збройних Сил України.

Ключові слова: плани-конспекти, стандарти НАТО STANAG 6001, інструктори, вищі військові навчальні заклади, іношомовна компетенція, професійна освіта.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Cartoons with letters. URL: www.CartoonsStock.com (дата звернення: 20.04.2022).
2. Radio conversations. URL: <http://www.reliefweb.int/telecoms/training/unhccradio.html> (дата звернення: 20.04.2022).
3. Richards, J.C., & Lockhart, C. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. New York: Cambridge University Press.
4. Richards, J.C., & Rodgers, T.C. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3rd Edition). Cambridge: Cambridge University Press.
5. Richards, J.C. (2006). *Communicative language teaching today*. New York: Cambridge University Press.
6. Tables with military alphabet. URL: http://en.wikipedia.org/wiki/NATO_phonetic_alphabet (дата звернення: 20.04.2022).
7. Taylor, A. (2010). *Communicative Language Teaching*. Retrieved April 24, 2020 from <http://blog.tjaylor.net/method-communicative>
8. Маслак Л. П., Чирва А. В. Формування іношомовної компетентності військовослужбовців за системою STANAG-6001 : навчально-методичний посібник. Житомир : ЖВІНАУ, 2009. 160 с.
9. План-конспект уроку з англійської мови. URL: <https://learn-english.net.ua/samovchitel/plan-konspekt-uroku-z-anglijskoi-movi> (дата звернення: 20.04.2022).
10. Робоча програма дисципліни « Іноземна мова». Житомир : ЖВІ, 2020. 90 с.

УДК [373.2.016:81-028.31]:78

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2022-15.11>

ВПЛИВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА МОВЛЕННЄВИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

МАЛІНОВСЬКА НАТАЛІЯ ВАСИЛІВНА

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології та спеціальної освіти імені проф. Т.І. Поніманської
Рівненський державний гуманітарний університет
n.malinovska@ukr.net
orcid.org/0000-0001-7057-7727

Музичне мистецтво виступає могутнім засобом впливу на виховання і розвиток дітей. У статті розкрито вплив музичного мистецтва на мовленнєвий розвиток дітей старшого дошкільного віку. Підкреслюється взаємозв'язок музичного й мовленнєвого розвитку дітей. Окреслено види музичної діяльності в дошкільному віці, які впливають на формування мовленнєвої особистості дитини, розвиток її музичних і мовленнєвих здібностей.

Висвітлено роль та особливості використання в умовах закладу дошкільної освіти українського музичного фольклору як засобу формування національно-патріотичних почуттів дітей та розвитку у них складових мовленнєвої діяльності (фонетичної, лексичної, зв'язного мовлення). Наголошується, що величезний потенціал музичного мистецтва може бути реалізований у тісній взаємодії музичного керівника і вихователя закладу дошкільної освіти.

Ключові слова: музичне мистецтво, музично-мовленнєва діяльність, музичний фольклор, мовленнєва особистість, мовленнєвий розвиток, діти старшого дошкільного віку.

Постановка проблеми. Художньо-естетична освіта впливає на формування мовленнєвої особистості, і цей вплив розпочинається ще у дошкільному віці. Важливою умовою формування творчої, компетентної особистості є гармонійне поєднання мовленнєвого, фізичного, художньо-естетичного, креативного та соціально-морального розвитку дитини. Досягненню цієї мети значною мірою сприяє правильна організація музично-мовленнєвої діяльності дітей в умовах закладу дошкільної освіти.

Старший дошкільний вік – період найвищої мовленнєвої активності. Мовленнєвий розвиток старших дошкільників досягає оптимального рівня, розвиваються всі компоненти усного мовлення: звукова культура, словник, граматична будова, зв'язне мовлення.

Використання музики в організованій і самостійній діяльності дітей, створення сприятливих умов для організації музично-мовленнєвої діяльності дітей, на нашу думку, значною мірою оптимізує процес навчання дітей рідної мови, сприятиме успішному музично-мовленнєвому розвитку дітей старшого дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Загальні засади музичного виховання дітей старшого дошкільного віку висвітлено у працях Г. Аніщенко, Т. Лісовецької, Т. Науменко, С. Нечай, Т. Танько, А. Шевчук.

Дослідження А. Богуш, Н. Гавриш, Г. Мартиненко, С. Матвієнко, Т. Науменко, А. Шевчук присвячені проблемам залучення дітей до активної творчої діяльності, розвитку їхнього творчого потенціалу. Вчені підкреслюють значення і важливість використання художньо-творчих видів діяльності в роботі з дітьми дошкільного віку. З огляду на це, у закладах дошкільної освіти необхідно створити розвивальне середовище, що спрямовуватиме пізнавальну активність дітей на сприймання прекрасного, викликатиме у них емоційний відгук на красу довкілля, спонукатиме помічати, бачити, чути й шанувати цю красу, передавати її засобами мовлення, висловлювати свої думки і враження [1; 3; 6].

Науковий доробок Т. Науменко, Г. Падалки, Т. Танько, О. Федій, А. Шевчук слугує теоретичним підґрунтям для якісної підготовки майбутніх педагогів до застосування музич-

ного мистецтва у розвитку творчих здібностей дитини.

Формулювання мети статті. Метою статті є з'ясування впливу музичного мистецтва на мовленнєвий розвиток дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Художньо-мовленнєва діяльність є складником мистецької діяльності, оскільки ядром (стрижнем) художньо-мовленнєвої діяльності є художній образ. Художній образ – це один із способів відображення, узагальнення і відтворення реальної дійсності в конкретно-чуттєвій емоційно вираженій формі. У дітей дошкільного віку найчастіше художній образ втілюється у художньому слові, яке реалізується у мовленні, в діях, рухах [1].

Художньо-мовленнєва діяльність має таку структуру: сприймання літературних творів, розуміння їх змісту, відтворення і кінцевий результат (словесна творчість, образотворча, музична). Художньо-мовленнєва діяльність охоплює різні види мистецьких діяльностей, як-от: театрално-мовленнєву, образотворчо-мовленнєву, музично-мовленнєву, літературно-мовленнєву. Музична діяльність дітей дошкільного віку – це різні способи й засоби пізнання дітьми музичного мистецтва (а через нього – довілля й самого себе), за допомогою яких здійснюється музичний і загальний розвиток [1].

У закладі дошкільної освіти здійснюються два види музичної діяльності, кожен із яких впливає по-своєму на мовленнєвий розвиток дітей. Перший вид пов'язаний із залученням дошкільників до мистецтва музики. Це слухання класичної і сучасної музики, зачування пісень і танців, оволодіння елементарними навичками гри на музичних інструментах. Означений вид діяльності вимагає певного рівня розвитку музичних здібностей. Другий вид музичної діяльності пов'язаний з грою і художньою літературою, тобто це різного роду музичні ігри, змістом яких є художні тексти: ігри-драматизації у музичному супроводі, народні хороводні ігри із співом, діалогами, рухами, дитячі оперні вистави за казками, розігрування українських народних пісень під музику та заняття у музичному супроводі. Цей вид діяльності одержав назву «музично-мов-

леннєва діяльність», тобто діяльність, побудована на основі відтворення дітьми змісту знайомих художніх творів у супроводі музики, розігрування художніх образів, які слугують засобом творчого самовираження дитини [1].

Академік А. Богуш зазначає, що музично-мовленнєва діяльність як один із видів художньо-мовленнєвої діяльності, пов'язана з вербалізацією музичних образів (у різних типах висловлювання), які сприймає чи відтворює дитина в різних способах музично-ритмічної активності. Формування культури художньо-естетичного сприймання музичних творів, їх елементарного аналізу неможливе без участі мовлення, що може виступати в різних формах вербалізації музичних образів. Водночас створені під впливом художніх вражень образи, втілені в будь-яких типах зв'язних висловлювань, збагачують можливості їх яскравого вираження в танці, співах, музикуванні тощо.

Експериментальне дослідження передбачало розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку у процесі використання різних видів музичної діяльності. Під час планування й організації кожного виду музичної діяльності (слухання музики, співів, музично-дидактичних рухів, гри на дитячих музичних інструментах) визначали насамперед їх вплив на мовленнєвий розвиток дітей.

Провідне місце в експериментальній роботі було відведено українському музичному фольклору, за допомогою якого вирішували низку завдань: збагачення, поглиблення знань дітей про історію України, її традиції, культуру; ознайомлення із здобутками народної музичної творчості України; виховання інтересу і любові до рідного слова; розвиток музичних здібностей. Специфічні риси, властиві музичному фольклору, приваблювали дітей, зокрема: невеличкий обсяг тексту, доступність змісту, захопливий ігровий сюжет, виразність, ритмічність, легкість для запам'ятовування, використання художньо-зображувальних засобів мови.

Експериментальна робота щодо залучення дітей старшого дошкільного віку до музичного фольклору здійснювалася нами з урахуванням наступних принципів:

- культуровідповідності (врахування у роботі засвоєння та використання дитиною досягнень культури);
- інтегративності (взаємозв'язок різних видів діяльності (ігрової, пізнавальної, продуктивної), різних видів музичної діяльності (слухання музики, співів, гри на музичних інструментах, музично-ритмічних рухів) із різними видами фольклору);
- естетизації (розвиток естетичного смаку, збагачення позитивними емоціями у процесі пізнання дітьми фольклорних творів);
- тематичності (підбір фольклорних жанрів у відповідності з темою та завданнями заняття);
- системності та послідовності у проведенні роботи.

Було враховано компенсаторну функцію українського дитячого музичного фольклору: голосовий апарат у дітей ще не сформований, а дитячий народний пісенний репертуар дозволяє співати без напруги й отримувати задоволення від співу. Діти вчилися правильно дихати, протягувати довгі звуки, чітко вимовляти слова, речення, координувати свої дії (між слухом та голосом, рухами і співом).

Слухання музики посідає провідне місце серед видів музичної діяльності, оскільки є їх складовим компонентом. У процесі слухання музики розвивали слух (мелодичний, ритмічний, гармонійний, тембровий), музичне сприймання; вміння аналізувати музику, володіти прийомами образного мислення.

Пасивне сприймання дітьми музики, яке виключало мовленнєве спілкування, використовувалася нами в якості музичного супроводу групових занять, рухливих ігор, у самостійній діяльності дітей. У процесі активного сприймання музики дітей стимулювали у бесіді висловити своє ставлення до музичного твору, пропонували рухатися під музику для того, щоб відчувати її характер. Даючи характеристику емоційно-образного змісту твору, діти розширювали свій лексичний запас, збагачували його образними виразами.

При відборі репертуару для слухання музики враховували доступність музичного твору, зв'язок його змісту із життєвим досвідом дітей, виховну та художню цінність.

Використовувалися такі жанри як колискова, танцювальна музика, марш, уривки з опери, балету, симфонії; вокальна й інструментальна музика. Вихователі і музичний керівник закладу дошкільної освіти орієнтувалися на програмові твори з національної та світової музичної спадщини, дбаючи про високий художній рівень і доступність репертуару.

Під час слухання музики дітям пропонувалося розрізнити засоби музичної виразності (темп, ритм, силу звуку, музичну форму), а також визначити характер музики (сумна, весела, спокійна, урочиста, танцювальна, швидка, повільна тощо). Ця музична діяльність сприяла розвитку у дітей не лише музичних (музичного слуху, музичної уяви, музичного мислення, музичної пам'яті), а й мовленнєвих здібностей.

Важливе місце в експериментальній роботі було відведено співу дітей, оскільки він поліпшує мовлення, формує чітку вимову, сприяє правильному засвоєнню слів, допомагає вимові важких звуків і складів. Дітей залучали до розспівок (підготовка до співу, розвиток голосових даних) і співу (сольного та колективного) пісень.

Спів допомагав дітям зрозуміти ритмічну будову мови, оскільки вони проспівували кожен склад. Увагу дітей звертали на правильну артикуляцію. При нечіткій вимові, «проковтуванні» закінчень слів (особливо приголосних звуків) використовували прийом проспівування мелодії на склади «ля-ля-ля», «ті-лі-лі», «ту-ру-ру» тощо, які сприяли автоматизації звука і закріпленню правильної звуковимови. Протяжне промовляння голосних і чітке промовляння приголосних, вказівки промовляти слова пісні чітко, ясно, без напруги сприяли виробленню у дітей гарної дикції.

Вдосконалюючи голосовий апарат для співу, ми вдосконалювали його і для мовлення. Під час співу розвивали мовленнєве дихання у дітей: вчили розраховувати видих на музичну фразу без порушення мелодії. Крім цього, вчили правильно регулювати силу голосу, пропонуючи виконувати пісню тихо чи голосно. Для оволодіння мовою і розвитку активного мовлення важливим є повторювання. Пісні мотивували дітей до

повторення слів і фраз, куплетів і приспівів, що, у свою чергу, вплинуло на розвиток у них здатності послідовного викладу фактів, подій, явищ, оволодіння граматичними уміннями і навичками. Діти засвоювали мовні моделі, які легко відтворювалися, тому що мовленнєвий потік супроводжувався музикою.

Прищеплюючи культуру виразного виконання пісні, формували виразність мовлення. Нескладні, у поєднанні з елементами гумору, логоритміки, мелодій мажорного звучання розспівки викликали у дітей позитивне приймання доквілля, покращували емоційний клімат на занятті, викликали інтерес до співу та готували до нього. Спів у хорі, ансамблі сприяв розвитку у дітей здатності чути один одного, працювати у команді, учитися один в одного.

Обов'язковим компонентом музичного заняття були дихально-голосові вправи, що передбачали спів однієї фрази у різних тональностях на видиху (наприклад, «Дякую»). Такі вправи сприяли розвитку у дітей діафрагмального дихання. Дітям також пропонували вправу на розспівування голосних звуків у поєднанні з рухами рук: *руки* в сторони – «а-а-а» (нота «до»); *руки* вгору – «у-у-у» (нота «ре»); *повторення* звуків у статичному положенні; *спів* голосних «а», «у» тихо, потім голосно. З допомогою такої вправи тренували периферичні відділи мовленнєвого апарату, розвивали силу голосу, фонематичний слух.

Музично-дидактичні ігри обов'язково передбачають завдання з розвитку мовлення дітей. Це ігри пізнавального характеру, спрямовані на збагачення та закріплення знань, пов'язаних з музичною діяльністю, активізацію у словнику дітей назв жанрів музичних творів, музичних інструментів, нот, іграшок під музичний супровід [5]. У музично-дидактичних іграх об'єднуються усі види музичної діяльності (слухання музики, спів, рухи під музику, гра на музичних інструментах). За допомогою цих ігор діти вчилися у цікавій, невимушеній ігровій формі комплексно сприймати музичні твори, проявляти при цьому зорову, слухову та рухову активність. У музично-дидактичних іграх іноді присутній сюжет, який має другорядне значення і є

необов'язковим компонентом структури гри. На першому плані знаходяться дидактичні й ігрові завдання, ігрові дії, правила, результат, дидактично-ігровий матеріал.

У процесі слухання музики музично-дидактичні ігри використовувалися з метою кращого розуміння дітьми музичного твору, засобів музичної виразності, розвитку відчуття ритму, ладу, темпу, звуковисотності, виховання емоційного ставлення до музики.

Ігри, які застосовувалися під час хорошого співу, допомагали дітям співати чисто, виразно, правильно регулювати дихання, силу голосу, розвивали вокально-хорові навички.

З метою розвитку музично-сенсорних здібностей дітей, закріплення знань про музичну грамоту, використовувалися музично-дидактичні ігри, у яких діти оволодівали елементарними відомостями про музику, вчилися розрізняти висоту, тривалість звучання, темп, тембр тощо. Дітей старшого дошкільного віку навчали за допомогою ігор передавати прості ритмічні малюнки, порівнювати тембри голосів, інструментів, вслухатися у звуки й розрізнити їх за висотою, проявляти творчість у співі та рухах. Під час обговорення ігор дітям пропонували пофантазувати, розповісти свої враження про музику і тому подібне, що, безперечно, сприяло розвитку зв'язного мовлення дітей.

Методика розучування музично-дидактичних ігор подібна до розігрування рухливих ігор. Дітей ознайомлювали із змістом та правилами гри, з наочним та музичним матеріалом, визначали основні засоби музичної виразності і пропонували пограти. Після закінчення гри підбивали підсумки. Сфера використання музично-дидактичних ігор: заняття (музичні та з інших розділів програми), свята, розваги, ранки, режимні моменти, самостійна діяльність дітей.

Значне місце в музично-мовленнєвій діяльності дітей старшого дошкільного віку було відведено поліваріативним музичним іграм, змістом яких є художні тексти [4]. Діти із задоволенням брали участь у розігруванні українських народних пісень під музичний супровід, іграх-драматизаціях з музичним супроводом, народних хороводних іграх зі співом, діалогами, рухами.

Гра на дитячих музичних інструментах розвивала дрібну моторику пальців, сприяла координації музичного мислення і рухових функцій організму, розвивала фантазію, творчі здібності, вчила розуміти і любити музику. Використовували у роботі з дітьми як шумові й ударні інструменти (бубни, дерев'яні ложки, маракаси, трикутники), так й інструменти, які мають звукоряд. Гра на дитячих музичних інструментах виявилася корисною для дітей, у яких неналагоджена координація голосу зі слухом. Крім цього, під час навчання гри на дитячих інструментах покращувалася якість співу дітей, вони чіткіше відтворювали ритм мелодії, виявляли цікавість до світу музичних звуків.

У різні види музичної діяльності дітей включали елементи логоритміки, у яких поєднувалися музика, слова і рух. Так, під час слухання музики використовували ігри і вправи психогімнастики. У спів включали вправи та поспівки, що тренували периферичний відділ мовленнєвого апарату, а також вправи для розвитку дрібної моторики. Музично-ритмічні ігри передбачали застосування ігор зі співами і рухами, інструментальних ігор для розвитку пам'яті, уваги, орієнтації у просторі. Гру на музичних інструментах поєднували зі співом, ритмічним виконанням гумористичних віршів, швидкомовок тощо.

Підібраний для логоритміки музично-ритмічний і мовленнєвий матеріал був різного рівня складності, насичений різноманітними ігровими прийомами, сприяв вирішенню освітніх, оздоровчих і корекційних завдань. Ми зауважили ефективний корекційний вплив цих вправ на дітей, які є гіперактивними, занадто швидко розмовляють, з труднощами формують слова, мають мовленнєві порушення загалом.

Музичний матеріалу для будь-якого виду дитячої діяльності підбирався із врахуванням її специфіки. Так, при підборі пісні для супроводу рухів враховували, що спів несумісний із швидкими, різкими рухами, тому використовувалися пісні спокійного, плавного характеру. Залежно від рухової активності дітей у рухливих іграх підбирався відповідний музичний супровід: для рухливих ігор високої інтенсивності (рухливості) – бадьора,

енергійна музика; для ігор низької інтенсивності (рухливості) – легка музика [2].

Активізації мовлення, розвитку творчої ініціативи дітей сприяли інсценування пісень і виконання нескладних музичних етюдів (сюжетних і несюжетних), які виконувалися як групою дітей, так і індивідуально. Позитивні емоції, прагнення передати рухами різноманітний характер музики викликало у дошкільників інсценування пісень. Перед виконанням у русі змісту пісні дітям виразно читали текст і співали її. Потім пропонували виконати все, що передається у змісті пісні. Інколи перед виконанням пісні показували картинки, які відповідали сюжету пісні.

Проведенню сюжетного етюдів передували вправи, які допомагали дітям ввійти в образ. Наприклад, діти заздалегідь (на попередніх заняттях) виконували стрибки зайчика, вовка, наслідували рухи ведмеда, лисички тощо. Спочатку педагог розповідав зміст (сюжет) етюдів, а потім діти виконували його. Інтерес у дітей виникав тоді, коли сюжетний етюд проводився як вистава: частина дітей грала – артисти, інша частина оцінювала – глядачі. Потім діти мінялися ролями.

Під час виконання етюдів дітей вчили точно співвідносити відповідні рухи з характером незнайомого їм музичного твору. Так, діти, розігруючи сюжетний етюд, намагалися точно й образно передати в русі нескладну композицію цього етюдів; при виконанні несюжетного етюдів – самостійно обробити й узгодити з характером музики ходьбу, біг, стрибки й інші рухи.

Перед ознайомленням дітей з несюжетним етюдом повідомляли назву гри, пропонували прослухати музику. Після цього аналізували музичний твір і його структуру (скільки в ньому частин), з'ясовували, який рух можна виконати під цю музику. Увагу дітей звертали на те, що зі зміною частин необхідно своєчасно змінити рух.

На музичні заняття підбирали твори, які використовували на мовленнєвих заняттях, заняттях з ознайомлення дітей із довкіллям та з художньої літератури. Наприклад, «Синичка» М. Красева, «Пташка» Е. Гріга допомогли у реалізації завдань пізнавального

розвитку: удосконалювали у дітей вміння вести діалог, складати короткі оповідання на основі прослуханого твору. У процесі збагачення знань дітей про будову та застосування млинів використовували українську народну мелодію в обробці Я. Степового «Млиночки». Після читання оповідання В. Сухомлинського «Бабусин борщ» використали хоровод «Ходить гарбуз по городу» з метою розширення знань про городні рослини та традиції української страви, які з них готують.

Музичний матеріал було використано нами у процесі заучування віршів. Підібрані віршовані тексти промовлялися педагогом, а потім дітьми, на тлі спеціально дібраного музичного супроводу. Це мобілізувало увагу дошкільників, мотивувало їх до запам'ятовування вірша. В уяві дітей за допомогою музичного тла створювали яскраві образи природи або об'єктів предметного довкілля (наприклад, шелест листя, голоси птахів, стукіт коліс потяга тощо).

Доцільним й ефективним виявилось використання записів звуків тварин <https://wav-library.net/animals?page4>, які діти наслідували. Для фону занять немuzичного спрямування добирали лише інструментальну музику, оскільки в ній відсутня додаткова словесна інформація і вона не викликає у дітей бурхливої реакції як вокальна.

Музичне заняття є важливою формою музично-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку. У структуру музичних занять, зокрема у першій їх частині, було включено інформацію про мистецький досвід дитини. Тривалість цього фрагменту заняття – 5-6 хвилин. Ми пропонували дітям по черзі (наприклад, вліво чи вправо від музичного керівника, вихователя або конкретної дитини) поділитися з усіма власним мистецьким досвідом (новиною, подією, що стосується мистецтва). Наприклад:

- розповісти про те, як святкував своє день народження і танцював з дітьми;
- відвідування лялькової вистави у театрі;
- вивчення самостійно або разом із сестричкою нової пісеньки;
- поділитися враженнями від музики з мультфільму;

- навчити маму нової пісеньки;
- довідатися, що лялька співає і розповідає вірш від батарейки;
- показати нову вправу, якої навчила подружка із сусіднього будинку;
- розповісти, як обірвалися струни гітари, і як шкода іграшку подарованою мамою;
- поділитися враженнями від театралізованого свята, яке було у садочку;
- розповісти про нову музично-дидактичну гру, яку проводили у садочку.

Під час обміну інформацією про самостійний мистецький досвід діти вчилися міркувати, виокремлювати головне, значуще для них і цікаве для інших.

Використання музичних розваг розширило сферу впливу на музично-мовленнєвий розвиток дітей старшого дошкільного віку. Ця важлива форма організації дітей поза заняттями складалася із трьох частин: підготовчої, основної та підсумкової. Підготовча частина спрямована на мотиваційну, психологічну й музично-рухову підготовку дітей. В основній частині ознайомлювали дітей із новим матеріалом (виконання пісні, слухання музики), розучували новий музичний репертуар (танці, ігри, пісні), закріплювали набуті раніше навички. У підсумковій частині враховували бажання дітей, виконували улюблені музично-рухові чи хороводні ігри.

Цінними у контексті впливу на музично-мовленнєвий розвиток старших дошкільників виявилися бесіди-концерти про музику, що закріплювали і поглиблювали музичні враження, отримані на заняттях, активізували мовлення дітей. Це бесіди за визначеною музичною темою; про композитора, виконавця, їхню творчість; про співочий голос чи музичний інструмент; про певний вид, жанр музики.

На заняттях з розвитку мовлення та заняттях з грамоти музичні ігри та вправи допомагали дошкільникам усвідомити різницю між голосними і приголосними звуками, твердими і м'якими приголосними, полегшували й урізноманітнювали процес навчання читання. Дітям пропонували проспівати звуки, потім склади і слова. Ми помітили, що діти добре засвоїли і вже не плутали поняття «звук»,

«склад», «буква», «слово». Крім цього, вони навчилися правильно складати і читати слова.

Музично-мовленнєвий розвиток дітей відбувався не лише на заняттях з різних розділів програми, а й на прогулянках, в процесі організації ігрової діяльності, свят і розваг. Завдяки використанню музики у повсякденному житті у старших групах дошкільного закладу створили атмосферу повсякденного звернення до музики як джерела життєво необхідних дітям позитивних емоцій, мотивації творчого самовираження. Вихователі використовували музику у різних видах дитячої діяльності (ігровій, образотворчій, руховій), під час сприймання художніх творів, збагачуючи досвід дітей музикою із національної музичної спадщини (про Україну, її традиції, звичаї. Київ, рідну мову тощо), сучасною дитячою музикою у виконанні дорослих і дітей (аудіозаписи, відеозаписи), творами зі світової класики. Крім музичного матеріалу, у бесідах використовувалися вірші, загадки, уривки з художніх творів, що за змістом пов'язані з музикою, ілюстрації, репродукції картин, слайди тощо.

Ефективність музично-мовленнєвого розвитку дітей значною мірою залежить від створення музично-розвивального середовища. У зв'язку з цим у групі наявні музично-дидактичні ігри, музичні дитячі інструменти, музичні альбоми з картинками, ілюстраціями до пісень, атрибути до пісень і таночків (стрічки, квіти тощо), СД для слухання дітьми

музики, виконання пісень та таночків, рухливих ігор тощо.

Особистісно зорієнтований підхід до дітей гуманізував процес музично-мовленнєвої діяльності у цілому, сприяв реалізації педагогічного потенціалу музичного мистецтва. Величезний потенціал музичного мистецтва може бути реалізований лише у тісній взаємодії музичного керівника і вихователя закладу дошкільної освіти [7]. Ми намагалися, щоб роль вихователя у процесі реалізації завдань музично-мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку була ширшою та активнішою. З цією метою спонукали вихователів ефективно задіювати музичний контент у різноманітних видах діяльності дітей, як в ході організованої (ігрова, навчально-пізнавальна, трудова, художня, комунікативно-мовленнєва, рухова тощо), так і самостійна.

Висновки. Отже, музичне мистецтво виступає потужним засобом розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку. Дотримання сучасних вимог до змісту, форм, методів музично-мовленнєвої діяльності, збагачення розвивального середовища, тісна співпраця вихователя і музичного керівника, участь батьків в освітньому процесі зможуть забезпечити належний музично-мовленнєвий розвиток дітей.

Перспективами подальших наукових розвідок у цьому напрямі є дослідження наступності змісту і методичного забезпечення музично-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку та молодшого шкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Богуш А., Гавриш Н. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах: підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2014. 304 с.
2. Бондаренко Н.В. Вплив музичного мистецтва на мовленнєвий розвиток дитини дошкільного віку. *Таврійський вісник освіти*. 2017. № 1. С. 45–52.
3. Газіна І.О. Методика музичного виховання дітей дошкільного віку : навчально-методичний посібник для студентів напряму підготовки «Дошкільна освіта», вихователів дошкільних навчальних закладів та батьків. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2013. 196 с.
4. Дубравіна І. Музично-мовленнєвий розвиток дошкільників за допомогою творчих ігор. *Музичний керівник*. 2014. № 6. С. 10–16.
5. Музичне виховання у дошкільному навчальному закладі : Збірник методичних матеріалів / Упор. І.А.Романюк. Тернопіль : Мандрівець, 2007. 104 с.
6. Сарасва Ірина. Художньо-творчі види діяльності в роботі з дітьми дошкільного віку. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика. (Серія: Педагогічні науки)*. 2021. Випуск 1 (66). С. 56–63.

7. Черняхівська Марія. Роль музичного мистецтва у професійній підготовці майбутніх вихователів дошкільних закладів освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : Збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол.ред. Лабунець В.М.]. Вип. 27 (2-2019). Кам'янець-Подільський, 2019. С. 348–353.

INFLUENCE OF MUSICAL ART ON SPEECH DEVELOPMENT OF THE OLDER PRESCHOOL CHILDREN

MALINOVSKA NATALIJA

Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor of Department of the Preschool Pedagogics, Psychology and Special Education named after Professor T. I. Ponimonska
Rivne State University of the Humanities

Introduction. *The relevance of the problem is determined by state priorities for the use of art as a powerful means of influencing the upbringing and development of children, musical art plays an important role in the formation of speech personality.*

Purpose. *The purpose of the Article is to identify the influence of musical art on the speech development of the older preschool children.*

Methods. *Theoretical: analysis of the scientific and methodological literature on the research problem; empirical: purposeful observation of children's speech; pedagogical experiment, quantitative and qualitative analysis of experimental data.*

Results. *It is determined that musical art has a valuable pedagogical potential for the development of speech by the preschool children. The relationship between musical and speech development of children is emphasized. The types of musical activities in preschool age that affect the formation of a child's speech personality and development of child's musical and speech abilities are identified. The Article focuses on the need to use the Ukrainian musical folklore as a means of forming national and patriotic feelings of children, activating folk science vocabulary. It is established that a person-oriented approach to children humanizes the process of musical and speech activity in general and attracts preschoolers to Ukrainian musical traditions in particular, contributes to the realization of the pedagogical potential of musical art, helps to carry out a developmental impact on the child's speech personality. The importance of establishing close cooperation between the music director and the teacher of a preschool educational institution for the implementation of tasks of musical and speech development of children is emphasized.*

Originality. *The possibilities of musical art as a means of speech development of the older preschool children are scientifically substantiated and determined.*

Conclusion. *The influence of various types of musical activities of children (singing, listening to music, musical and rhythmic movements, playing children's musical instruments) on the speech development of the older preschool children is proved. Prospects for further research in this direction are the study of the continuity of content and methodological support of musical and speech activity of children of senior preschool age and primary school age.*

Keywords: *musical art, musical and speech activity, musical folklore, speech personality, speech development, the older preschool children.*

REFERENCES

1. Bogush A., Gavrysh N. (2014). Methods of Organizing Artistic and Speech Activity of Children in the Preschool Educational Institutions: Textbook for students of higher educational institutions of faculties of preschool education [Metodyka orhanizatsiyi khudozhn'o-movlennyevoyi diyal'nosti ditey u doshkil'nykh navchal'nykh zakladakh: pidruchnyk dlya studentiv vyshcheykh navchal'nykh zakladiv fakul'tetiv doshkil'noyi osvity]. Kyiv: Slovo Publishing House, p. 304 [in Ukrainian].
2. Bondarenko N. V. (2017). Influence of Musical Art on Speech Development of the Preschool Child [Vplyv muzychnoho mystetstva na movlennyevyi rozvytok dytyny doshkil'noho viku]. *Tauride Educational Bulletin*, no. 1, pp. 45–52 [in Ukrainian].
3. Gazina I. O. (2013). The Method of Musical Education for the Preschool Education Children: an educational-methodical textbook for students in field preparation of "Preschool Education", teachers of preschool educational institutions and parents [Metodyka muzychnoho vykhovannya ditey doshkil'noho viku: navchal'no-metodychnyy posibnyk dlya studentiv napryamu pidhotovky «Doshkil'na osvita», vykhovateliv doshkil'nykh navchal'nykh zakladiv ta bat'kiv]. Kamianets-Podilskyi: Axioma, p. 196 [in Ukrainian].

4. Dubravina I. (2014). Musical and Speech Development of the Preschool Children with the Help of Creative Games [Muzychno-movlennyevyy rozvytok doshkil'nykiv za dopomohoyu tvorchykh ihor]. *Music supervisor*, no. 6, pp. 10–16 [in Ukrainian].
5. Musical Education in the Preschool Educational Institutions: a collection of methodological materials (2007) [Muzychne vykhovannya u doshkil'nomu navchal'nomu zakladi: Zbirnyk metodychnykh materialiv] / Editor I. A. Romaniuk. Ternopil: Mandrivets, p. 104 [in Ukrainian].
6. Sarayeva Iryna (2021). Artistic and Creative Activities in Working with Preschool Children. *Continuing Professional Education: Theory and Practice* [Khudozhn'o-tvorchi vydy diyal'nosti v roboti z dit'my doshkil'noho viku. Neperervna profesiyna osvita: teoriya i praktyka]. (Series: *Pedagogical Sciences*), no. 1 (66), pp. 56–63 [in Ukrainian].
7. Mariya Chernyakhovska (2019). The Role of Musical Art in the Professional Training of the Future Preschool Teachers. *Pedagogical education: theory and practice: collection of scientific works* [Rol' muzychnoho mystetstva u profesiyniy pidhotovtsi maybutnikh vykhovateliv doshkil'nykh zakladiv osvity. Pedagogichna osvita: teoriya i praktyka]. Kamianets-Podilskyi Ivan Ogienko National University; Institute of Pedagogy of the National Academy of Medical Sciences of Ukraine [Chief Editor Labunets V. M.], issue 27 (2-2019). Kamianets-Podilskyi, pp. 348–353 [in Ukrainian].

УДК 378.026:004.92

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2022-15.12>

ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ГРАФІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

НИЩАК ІВАН ДМИТРОВИЧ

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри технологічної та професійної освіти
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
nyshchak@gmail.com
orcid.org/0000-0002-1750-6708

МАТВИСІВ ЯРОСЛАВ ЯРОСЛАВОВИЧ

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри технологічної та професійної освіти
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
yaroslavmatvisiv@gmail.com
orcid.org/0000-0002-2597-1781

УЛИЧ АНДРІЙ ІВАНОВИЧ

аспірант кафедри технологічної та професійної освіти
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
ulychandriy@gmail.com
orcid.org/0000-0003-0714-7390

У статті досліджено й теоретично обґрунтовано основні дидактичні можливості цифрових технологій (ЦТ) для успішної реалізації завдань графічної підготовки майбутніх учителів трудового навчання. Раціональне використання ЦТ у процесі графічної підготовки студентів уможливило: організацію програмованого контролю навчальних досягнень студентів з використанням автоматизованих систем тестування; комп'ютерний супровід освітнього процесу; віртуальне моделювання об'єктів та явищ, виробничих процесів; автоматизацію різних видів робіт, пов'язаних зі створенням й редагуванням креслярсько-графічної документації та ін. Відтак, до найбільш дієвих шляхів успішного розв'язання завдань графічної підготовки майбутніх учителів трудового навчання засобами ЦТ доцільно віднести: 1) створення (використання) цифрових освітніх ресурсів, орієнтованих на реалізацію графічної підготовки студентів; 2) використання спеціальних програмних засобів (головно систем автоматизованого проектування) для автоматизації різних видів проектно-конструкторської діяльності студентів; 3) раціональне поєднання цифрових освітніх ресурсів з традиційними технологіями навчання графічних дисциплін у педагогічних ЗВО.

Ключові слова: графічна підготовка, дидактичні можливості, учитель трудового навчання, цифрові технології.

Постановка проблеми. У ХХІ столітті спостерігається стрімкий розвиток високих технологій, зростання обсягів інформації, масове впровадження обчислювальної техніки та інформаційних систем практично в усі сфери суспільного буття. Інформація перетворюється на невід'ємний атрибут життєдіяльності людства. Можливість і здатність до пошуку, обробки, зберігання, перетворення та поширення різного роду інформації стає запорукою успішного входження суспільства

в інформаційну епоху. Відтак, важливим чинником суспільного розвитку стає інформатизація суспільства.

Переведення усіх видів інформації (текстової, графічної, звукової, відео та ін.) в єдиний цифровий формат запису, зберігання, обробки й відтворення уніфікував і розширив можливості сучасних інформаційних технологій, перетворивши їх на універсальний засіб використання інформації. Відповідно інформаційні технології, які забезпечу-

ють кодування змісту будь-якої інформації за допомогою цифр (логічних нулів й одиниць) стали називати цифровими. У зв'язку з цим з'явився й набув широкого поширення новий термін – «цифровізація суспільства», що означає трансформаційні процеси, пов'язані з переходом усіх сфер життєдіяльності суспільства (економіки, освіти, медицини, культури, державного управління та ін.) на цифрові технології (онлайн-сервіси) [4].

Цифровізація освіти як важливий напрямок цифровізації суспільства спрямована на забезпечення освітньої галузі теоретико-практичними орієнтирами щодо створення й раціонального впровадження в освітній процес цифрових технологій з метою успішного розв'язання актуальних завдань навчання і виховання.

Цифровізація освіти висуває нові вимоги до якості професійної підготовки фахівців різних спеціальностей. На всіх рівнях системи освіти ведеться активна робота, спрямована на пошук можливих шляхів інтенсифікації, модернізації та підвищення якості процесу навчання з використанням сучасних засобів цифрових технологій. Відповідно назріла нагальна необхідність в організації процесу професійної (зокрема графічної) підготовки майбутніх учителів трудового навчання у педагогічних ЗВО на основі сучасних цифрових технологій, де серед джерел інформації широкого поширення набувають цифрові освітні ресурси.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психолого-педагогічні основи використання інформаційних (зокрема цифрових) технологій в освіті розглядаються у роботах М. Белла (М. Bell), В. Бикова, А. Борка (А. Bork), Б. Гершунського, М. Жалдака, Ю. Машбиця, В. Монахова, Є. Полат, І. Роберт, Ч. Фішера (Ch. Fisher) та ін. Впровадження в систему освіти цифрових технологій передбачає створення не лише нових засобів навчання, але й розробку теорії і методики їх використання у навчальному процесі. У цьому контексті привертають увагу численні дослідження можливостей і перспектив використання електронних засобів навчання (підручників, посібників, засобів мультимедіа, віртуальної реальності, гіпертекстових сис-

тем та ін.) у різних галузях освіти, зокрема: інженерно-графічній підготовці студентів (С. Коваленко, М. Козяр, І. Нищак, Г. Райковська, М. Юсупова та ін.); трудовій підготовці молоді (Р. Гуревич, Л. Макаренко, І. Петрицин, І. Цідило, С. Яшанов та ін.); загальнотехнічній підготовці фахівців різних спеціальностей (О. Джеджула, М. Матвійчук, Д. Чернишов та ін.); у процесі навчання геометрії (О. Вітюк, С. Раков, О. Семеніхіна та ін.).

Незважаючи на численність науково-педагогічних досліджень, недостатньо уваги приділено розв'язанню проблеми використання цифрових технологій як засобу підвищення якості графічної підготовки студентів педагогічних ЗВО. У зв'язку з тим, **мета статті** спрямована на дослідження та теоретичне обґрунтування основних дидактичних можливостей цифрових технологій для успішної реалізації завдань графічної підготовки майбутніх учителів трудового навчання.

Виклад основного матеріалу. Кардинальна цифровізація суспільства передбачає активне впровадження цифрових технологій в усі сфери людської діяльності, зокрема систему освіти. Нині освітній процес має базуватися головно на використанні тих цифрових технологій, які здатні перебрати на себе більшу частину рутинної роботи і вивільнити додатковий час на опанування змісту навчальної дисципліни, розвантажити викладачів і здобувачів освіти, надаючи простір для творчості, підвищити ефективність й результативність процесу навчання.

На думку В. Гринько, поняття «цифрова технологія» необхідно використовувати для опису процесуально-технічних аспектів роботи з інформацією (створення, обробка, збереження, передача), а для опису носіїв інформації, створених за допомогою цифрових технологій, доцільно вживати дефініцію «цифровий ресурс» [2, с. 60].

Під *цифровими технологіями навчання (ЦТН)* доцільно розуміти інформаційні технології навчання, що передбачають організацію, управління, коригування й контроль навчального процесу шляхом впровадження цифрових освітніх ресурсів за допомогою цифрових технічних засобів.

Досліджуючи феномен цифровізації системи освіти, необхідно зазначити, що більшість аналітиків й експертів (Ю. Биков [1], М. Жалдак [3], Г. Тульчинський [8] та ін.) розглядають перехід процесу навчання у цифрове середовище як ключовий й безповоротний етап в історії освіти, оскільки цифрові технології зумовили гостру необхідність у реформуванні та модернізації глобального освітнього середовища.

В таких умовах університетська освіта має стати флагманом з питань практичної реалізації нових трансформаційних процесів в освітній галузі, спрямованих на розв'язання низки актуальних завдань, зокрема організаційно-технічного характеру:

- 1) розробка цифрових навчально-інформаційних ресурсів (електронних текстів лекцій, баз даних, мультимедійного навчального контенту, віртуальних лабораторій й експериментальних майданчиків тощо);
- 2) забезпечення максимального доступу здобувачів освіти до цифрових навчально-інформаційних ресурсів, зокрема можливостей використання віддаленого (дистанційного) навчання;
- 3) використання в освітньому процесі сучасних цифрових засобів навчання (планшети, мультимедійні дошки, цифрові засоби комунікації та ін.).

Цифровізація системи вищої освіти сприяє особистим ініціативам суб'єктів навчання щодо пізнання нового, встановленню об'єктивних зв'язків між знанням і реальним світом, активізації творчого потенціалу для пошуку нестандартних розв'язків поставлених завдань тощо. Серед основних переваг інтеграції цифрових технологій в систему вищої освіти необхідно виокремити можливість викладача здійснювати постійний моніторинг за перебігом освітнього процесу, встановлювати ефективність засвоєння студентами навчальних відомостей, контролювати час, необхідний майбутнім фахівцям для розв'язання професійно-орієнтованих завдань, з'ясувати рівень розуміння здобувачами освіти нової інформації, тоді як традиційні методи педагогічного контролю забезпечують «грубе» оцінювання навчальної

успішності студентів (наприклад, на основі підсумкових оцінок).

Потужним поштовхом до прискорення темпів цифровізації освітньої галузі стали карантинні обмеження, пов'язані з пандемією COVID-19, що проявилися у неможливості фізичного відвідування навчальних закладів здобувачами освіти. В таких умовах особливої гостроти набула проблема застосування цифрових технологій для реалізації дистанційного навчання.

Дистанційне навчання, що стало реальністю завдяки можливостям сучасних цифрових технологій, становить окремий напрямок цифровізації освітньої галузі. Серед основних переваг дистанційного навчання у вищій школі доцільно виокремити [7, с. 87]:

- високу технологічність (підвищується ефективність навчання, оскільки викладачі і студенти активніше використовують відповідні навчально-інформаційні та програмно-технічні засоби, що уможливило більш наочне і повне представлення цілісної картини щодо конкретної навчальної дисципліни);
- доступність (онлайн-навчання дає змогу людям, які належать до категорії маломобільних або живуть у віддалених куточках країни, здобути якісну освіту та соціалізуватися у суспільстві);
- відкритий характер (забезпечується можливість отримати освіту у найбільш зручний спосіб та час);
- гнучкість системи навчання (навчатися можна одночасно за різними напрямками (спеціальностями) й у кількох закладах освіти);
- індивідуальний характер (забезпечується можливість застосування індивідуального підходу до кожного студента, який має змогу самостійно встановлювати графік своєї роботи, обирати відповідний темп навчання тощо).

Наявність сучасної цифрової техніки є необхідною, проте недостатньою умовою широкого впровадження в освітню практику цифрових технологій навчання. Тому актуальною постає необхідність створення та використання якісних цифрових освітніх ресурсів, а також пошук нових форм і методів організа-

ції навчальної взаємодії між суб'єктами освітнього процесу засобами ЦТН.

Цифрові освітні ресурси (ЦОР) – це сукупність даних у цифровому вигляді, що використовуються у навчальному процесі [9, с. 31]; джерела інформації, що містять графічну, текстову, символну, аудіо, відео та ін. інформацію, спрямовану на реалізацію цілей і завдань процесу навчання [1].

До цифрових освітніх ресурсів належать наукові, навчально-методичні, інформаційно-довідкові й інші матеріали, створені у цифровому форматі і представлені на цифрових носіях або в комп'ютерних мережах та необхідні для належного забезпечення освітнього процесу (Інтернет-ресурси, хмарні технології, педагогічні програмні засоби, електронні підручники, комп'ютерні моделі, електронні бібліотеки, тренажери, симулятори та ін.).

Використання ЦОР забезпечує скорочення різних видів рутинної (допоміжної) роботи викладача, зокрема пов'язаної з перевіркою виконання студентами домашніх й аудиторних завдань, формуванням звітів, аналітичною обробкою експериментальних даних та ін., оскільки паперові носії інформації успішно замінюються відповідними цифровими пристроями (ноутбуками, планшетами) з усією необхідною академічною інформацією.

Цифрові технології навчання забезпечують очевидні переваги і для здобувачів освіти (студентів). Сучасні ЦОР уможливають колективну роботу студентів над поставленим завданням, обмін думками й ідеями з одногрупниками та викладачем, дають змогу проектувати власну навчальну траєкторію та досягати кращих результатів у більш короткій перспективі. Завдяки використанню цифрових пристроїв (інтерактивні планшети, мультимедійні дошки, засоби забезпечення віддаленого зв'язку та ін.) для презентацій, семінарів та конференцій стає можливим охоплення широкої аудиторії слухачів (глядачів), водночас технології тривимірного моделювання забезпечують візуалізацію будь-якої ідеї за допомогою наочного графічного представлення відповідної інформації.

Нині у вищій школі, переконали Г. Тульчинський, простежується чітка тенденція до зміни

традиційних способів навчальної взаємодії між студентами та викладачем. Цифровий формат позбавляє студентів необхідності конспектувати лекції, оскільки кожен може отримати потрібну навчальну інформацію в електронному вигляді й працювати з нею в інтерактивному режимі. Всі навчальні матеріали доступні онлайн і зберігаються у цифровій «хмарі» (колекція цифрового контенту), що практично усуває будь-які негативні наслідки, пов'язані з відсутністю студента на заняттях [8, с. 126].

В умовах цифровізації розширюються можливості для персоналізації навчального процесу, забезпечується його доступність та адаптивність (гнучкість) до можливостей конкретного здобувача освіти. Використовуючи переваги сучасних засобів цифрових технологій у процесі графічної підготовки студентів, забезпечується можливість для успішного поєднання різних видів навчально-пізнавальної інформації (текстової, графічної, символної, відео, аудіо та ін.), що дає змогу, «перемікаючи» рівні сприйняття, максимально довго утримувати увагу студентів на предметі навчання, уникаючи небезпеки їх інтелектуального перенапруження [9, с. 34].

Результати психолого-педагогічних досліджень доводять, що у процесі комп'ютерно-орієнтованого заняття обсяг поданого і засвоєного навчального матеріалу можна збільшувати без ризику перевантаження студентів. Згідно з теорією асоціативного запам'ятовування (J. McCabe, K. Osha, J. Roche, J. Susser [10]), довготривалість пам'яті щодо будь-якої пережитої («зафіксованої») події залежить від кількості сенсорних подразників, що асоціюються з нею (подією) у людини. Відтак, навчальна інформація (зокрема графічного характеру), продубльована через різні сенсорні канали (текст, відео, графіку, звук), засвоюється краще й зберігається у пам'яті студентів набагато довше.

Завдяки потужним інформаційним можливостям цифрові технології навчання перетворюються на ефективний засіб графічної підготовки студентів. Раціональне використання цифрових освітніх ресурсів у процесі графічної підготовки майбутніх учителів трудового навчання уможлиблює:

- організацію програмованого контролю навчальних досягнень студентів з використанням автоматизованих систем тестування;
- комп'ютерний супровід освітнього процесу (використання мультимедійних презентацій, навчальних аудіо та відеоматеріалів; робота з електронними підручниками, довідниками, базами даних та ін.);
- віртуальне моделювання об'єктів та явищ, виробничих процесів;
- автоматизацію різних видів робіт, пов'язаних зі створенням й редагуванням креслярсько-графічної документації та ін.

На заняттях з використанням ЦТН студенти мають змогу працювати з тривимірними моделями реальних технічних об'єктів, створювати динамічні графічні зображення (кресленики, схеми). Оскільки частина навчальних і допоміжних функцій делегується цифровим освітнім ресурсам, у викладача з'являється можливість індивідуальної роботи зі студентами.

Незалежно від предметної спрямованості, цифрові технології навчання повинні реалізувати такі основні дидактичні функції:

- забезпечувати оперативний доступ до навчальної інформації;
- уможливити надійну навчальну комунікацію між усіма суб'єктами освітнього процесу та зворотній зв'язок з викладачем;
- забезпечувати можливість для організації різних форм навчальної діяльності студентів (фронтальної, групової, індивідуальної).

Таким чином, дидактичний потенціал цифрових засобів навчання в контексті завдань графічної підготовки майбутніх учителів трудового навчання повною мірою реалізується через [5; 6]:

- моделювання різних аспектів професійно-педагогічної діяльності майбутніх фахівців, розширення номенклатури навчально-виробничих завдань, що відображають взаємозв'язок графічних, загальнотехнічних та спеціальних дисциплін;
- значне розширення способів представлення навчальної інформації (застосування кольору, графіки, тривимірних моделей, мультиплікації та звуку), що сприяє більш інтенсивній аналітико-синтетичній роботі мозку;

- посилення мотивації навчання, зокрема через формування у студентів рефлексії власної навчально-пізнавальної діяльності на основі наочного уявлення її результатів та розкриття практичної значущості засвоєних знань й умінь;
- розширення способів комунікації у професійній галузі між усіма суб'єктами освітнього процесу.

Ефективність використання ЦТН у процесі графічної підготовки майбутніх учителів трудового навчання залежить від низки чинників:

- надійності та можливостей цифрової техніки і відповідних програмних засобів, зокрема інженерно-графічного спрямування;
- готовності суб'єктів освітнього процесу (викладачів, студентів) до використання цифрових технологій навчання, що передбачає психологічну, організаційно-технічну та навчально-методичну складові;
- ступеня мотивації студентів до використання ЦТН.

Важливе значення для забезпечення належної графічної підготовки студентів в умовах цифровізації навчального процесу має використання можливостей комп'ютерної графіки.

Нині комп'ютерна графіка широко використовується у процесі професійної підготовки фахівців різного профілю, зокрема майбутніх учителів трудового навчання. Результати проведеного дослідження існуючих підходів до використання можливостей комп'ютерної графіки в освітньому процесі доводять її практичне застосування головню як засобу візуалізації навчального матеріалу, водночас як засіб отримання нових знань й умінь потенціал комп'ютерної графіки майже не враховується.

Завдяки можливостям тривимірного моделювання, сучасні програмні пакети комп'ютерної графіки можна успішно використовувати як засіб інтенсифікації процесу навчання. Застосування 3D-моделювання полегшує процес розуміння будови реального об'єкта (технічної деталі, конструкції), дає змогу простежити просторові лінії зв'язку за допомогою його каркасної моделі й одержати реалістичну візуалізацію усіх поверхонь за допомогою накладання необхідних текстур і фактур.

Застосування комп'ютерного 3D-моделювання забезпечує студентам можливість самостійно створювати наочні образи графічних (геометричних) понять, які зустрічаються в контексті вивчення інженерно-графічних навчальних дисциплін. Багато графічних понять студенти зазвичай засвоюють інтуїтивно, однак завдяки сучасним методам 3D-візуалізації забезпечується можливість для їх наочно-динамічного представлення, що сприяє більш глибокому розкриттю сутності цих понять, полегшує процес їх сприйняття й запам'ятовування.

Серед програмних засобів комп'ютерної графіки у графічній підготовці майбутніх учителів трудового навчання особливе місце займає вузькоспеціалізоване програмне забезпечення (системи автоматизованого проектування), орієнтоване на автоматизацію різних видів робіт, пов'язаних з проектною діяльністю.

Використання систем автоматизованого проектування (САПР) уможливорює автоматизацію інженерних розрахунків, візуалізацію технічних об'єктів (деталей, вузлів, механізмів, машин тощо), створення креслярсько-графічної (кресленики, схеми, ескізи та ін.) та техніко-технологічної (технологічні карти, операційні карти, маршрутні карти та ін.) документації; забезпечує доступ до довідникових інформаційних ресурсів (конструкторських бібліотек) та баз готових проектних документів.

Будь-які сучасні САПР, які використовуються у процесі графічної підготовки майбутніх учителів трудового навчання мають забезпечувати:

- можливість створення двомірних креслеників, що відповідають діючим нормативним документам (ДСТУ);
- засоби для редагування, тиражування, конвертування та зберігання креслярсько-графічної документації;
- створення тривимірних моделей об'єктів проектування (конструювання) та генерування на їх основі асоціативних зображень (виглядів, розрізів) предмета;
- можливість візуалізації 3D-моделей (зміна текстури, фактури, освітленості);

– засоби маніпулювання 3D-моделей (масштабування, повертання, перенесення та ін.). Крім цього, до САПР ставляться ряд додаткових вимог, зокрема:

- наявність «дружнього» інтерфейсу користувача, легкість і простота засвоєння;
- технічна доступність, що передбачає невибагливість до машинних ресурсів, здатність коректно працювати під управлінням різних операційних систем;
- цінова лояльність, тобто наявність безкоштовної ліцензії для використання в освітніх цілях, доступність для придбання навчальними закладами та ін.

Висновки. Аналіз результатів дослідження уможливорює виокремлення найбільш дієвих шляхів успішного розв'язання завдань графічної підготовки майбутніх учителів трудового навчання засобами цифрових технологій:

1. Створення (використання) цифрових освітніх ресурсів, орієнтованих на реалізацію графічної підготовки студентів і, відповідно, формування графічної компетентності майбутніх фахівців.

2. Використання спеціальних програмних засобів (головно систем автоматизованого проектування) для автоматизації різних видів проектно-конструкторської діяльності студентів, що підвищує точність і якість виконання графічних завдань, сприяє формуванню графічних умінь і навичок, посилює інтерес до вивчення графічних дисциплін.

3. Раціональне поєднання цифрових освітніх ресурсів з традиційними технологіями навчання графічних дисциплін у педагогічних ЗВО.

Завдяки раціональному використанню дидактичного потенціалу цифрових технологій, стає можливим підвищення ефективності навчання професійно-орієнтованих графічних дисциплін у педагогічних ЗВО, а відтак – підвищення рівня графічної підготовки майбутніх учителів трудового навчання.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаються у дослідженні дидактичних можливостей конкретних цифрових освітніх ресурсів для інтенсифікації процесу засвоєння графічних знань й умінь.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Биков В.Ю. Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп'ютерно-технологічної платформи освіти і науки України. *Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку* : Матеріали методологічного семінару НАПН України. 4 квітня 2019 р. / за ред. В. Кременя, О. Ляшенка. Київ, 2019. С. 20–26.
2. Гринько В. Проектування цифрових освітніх ресурсів засобами цифрових технологій. *Витоки педагогічної майстерності*. 2018. Вип. 22. С. 58–62. URL: <https://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/13104/1/hrynko.pdf>
3. Жалдак М.І. Гуманітарний потенціал інформатизації освіти. *Рідна школа*. 1992. № 7–8. С. 61–64.
4. Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки. Схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 17.01.2018 р. № 67-р. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80>
5. Нищак І.Д. Інформаційні технології як засіб розвитку технічного мислення (методика використання на заняттях з креслення) : навч.-метод. посіб. Дрогобич : РВВ ДДПУ ім. І. Франка, 2008. 108 с.
6. Нищак І.Д. Методична система навчання інженерно-графічних дисциплін майбутніх учителів технологій : монографія. Дрогобич : РВВ ДДПУ ім. І. Франка, 2016. 264 с.
7. Сидорова Л.В., Крупская Ю.В. Плюсы, минусы и перспективы онлайн-образования. *Профессиональное образование и рынок труда*. 2020. № 2 (41). С. 87–88.
8. Тульчинский Г.Л. Цифровая трансформация образования: вызовы высшей школе. *Философские науки*. 2017. № 6. С. 121–136. URL: http://www.phisci.ru/files/issues/2017/06/RJPS_2017-06_Tulchinskiy.pdf
9. Штеймарк О.В. Повышение качества знаний студентов педагогического вуза средствами цифровых образовательных ресурсов : диссертация кандидата пед. наук : 13.00.01. Москва, 2011. 177 с.
10. McCabe J., Osha K., Roche J., Susser J. Psychology Students' Knowledge and Use of Mnemonics. *Teaching of psychology*. 2013. Vol. 40 (3). P. 183–192.

DIDACTIC POSSIBILITIES OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN GRAPHIC PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF LABOR TRAINING

NYSHCHAK IVAN

Doctor of Science in Pedagogy, Full Professor
Professor of the Department of Technological and Vocational Education
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

MATVISIV YAROSLAV

Candidate of Science in Pedagogy, Associate Professor
Senior Lecturer of the Department of Technological and Vocational Education
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

ULYCH ANDRII

graduate student of the Technological and Vocational Education Department
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

Introduction. Digitalization of education puts forward new requirements for the quality of professional training of specialists in various specialties. At all levels of the education system, active work is being done to find possible ways to intensify, modernize and improve the quality of the learning process using modern digital technologies. Accordingly, there is an urgent need to organize the process of professional (including graphic) training of future teachers of labor education in pedagogical institutions of higher education on the basis of modern digital technologies, where among the sources of information are widespread digital educational resources.

Purpose. The purpose of the article is to investigate and theoretically substantiate the main didactic possibilities of digital technologies for the successful implementation of the tasks of graphic training of future teachers of labor education.

Methods. Achieving the goal of the study became possible through the use of the following methods of scientific knowledge: analysis of psychological, pedagogical and methodological literature, the results of research on the problems of graphic training of students in higher education; study and systematization of domestic and foreign experience in teaching graphic disciplines to future teachers of labor education.

Results. Rational use of digital technologies in the process of graphic training of students allows: organization of programmed control of students' academic achievements with the use of automated testing systems; computer

support of the educational process; virtual modeling of objects and phenomena, production processes; automation of various types of work related to the creation and editing of drawing-graphic documentation, etc. The most effective ways to successfully solve the problems of graphic training of future teachers of labor education by means of digital technologies are: 1) creation (use) of digital educational resources focused on the implementation of graphic training of students; 2) the use of special software (mainly computer-aided design systems) to automate various types of design-engineering activities of students; 3) rational combination of digital educational resources with traditional technologies of teaching graphic disciplines in pedagogical institutions of higher education.

Originality. For the first time a comprehensive analysis of the main didactic capabilities of digital technologies for the successful implementation of the tasks of graphic training of future teachers of labor education in pedagogical institutions of higher education.

Conclusion. It can be argued that by using the didactic potential of digital technologies, it becomes possible to increase the effectiveness of teaching professionally oriented graphic disciplines in pedagogical institutions of higher education, and thus increase the level of graphic training of future teachers of labor education.

Keywords: graphic training, didactic opportunities, teacher of labor training, digital technologies.

REFERENCES

1. Bykov V. (2019) Tsyfrova transformatsiia suspilstva i rozvytok kompiuterno-tekhnologichnoi platformy osvity i nauky Ukrainy [Digital transformation of society and development of computer-technological platform of education and science of Ukraine]. *Informatsiino-tsyfrovyi osvittii prostir Ukrainy: transformatsiini protsesy i perspektyvy rozvytku*. Kyiv, pp. 20–26 [in Ukrainian].
2. Hryenko V. (2018). Proektuvannya tsyfrovyykh osvitnikh resursiv zasobamy tsyfrovyykh tekhnolohii [Design of digital educational resources by means of digital technologies]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti*, vol. 22, pp. 58–62. Retrieved from: <https://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/13104/1/hryenko.pdf> [in Ukrainian].
3. Zhaldak M. (1992). Humanitarnyi potentsial informatyzatsii osvity [Humanitarian potential of education informatization]. *Ridna shkola*, no. 7–8, pp. 61–64 [in Ukrainian].
4. Kontsepsiia rozvytku tsyfrovoi ekonomiky ta suspilstva Ukrainy na 2018–2020 roky [The concept of development of the digital economy and society of Ukraine for 2018–2020]. Retrieved from: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80> [in Ukrainian].
5. Nyshchak I. (2008). Informatsiini tekhnolohii yak zasib rozvytku tekhnichnoho myslennia (metodyka vykorystannia na zaniattiakh z kreslennia) [Information technology as a means of developing technical thinking (methods of use in drawing lessons)]. Drohobych: RVV DDPU im. I. Franka, 108 p. [in Ukrainian].
6. Nyshchak I. (2016). Metodychna systema navchannia inzhenerno-hrafichnykh dystsyplin maibutnikh uchyteliv tekhnolohii [Methodical system of teaching engineering and graphic disciplines of future teachers of technology]: monohrafiia. Drohobych: RVV DDPU im. I. Franka, 264 p. [in Ukrainian].
7. Sidorova L., Krupskaya Yu. (2020). Plyusy, minusy i perspektivy onlayn-obrazovaniya [Pros, cons and prospects of online education]. *Professionalnoe obrazovaniye i rynek truda*, no. 2 (41), pp. 87–88 [in Russian].
8. Tulchinskiy G. (2017). Tsifrovaya transformatsiya obrazovaniya: vyzovy vysshey shkole [Digital transformation of education: challenges for higher education]. *Filosofskiyenauki*, no. 6, pp. 121–136. Retrieved from: http://www.phisci.ru/files/issues/2017/06/RJPS_2017-06_Tulchinskiy.pdf [in Russian].
9. Shteymark O. (2011). Povysheniye kachestva znaniy studentov pedagogicheskogo vuza sredstvami tsyfrovyykh obrazovatelnykh resursov [Improving the quality of knowledge of students of a pedagogical university by means of digital educational resources]. *Candidate's thesis*. Moskva, 177 p. [in Russian].
10. McCabe J., Osha K., Roche J., Susser J. (2013). Psychology Students' Knowledge and Use of Mnemonics. *Teaching of psychology*, vol. 40 (3), pp. 183–192.

УДК 378:373.2.011.3-051].015.3:159.922.7

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2022-15.13>

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ

ПОЛОВІНА ОЛЕНА АНАТОЛІВНА

кандидат педагогічних наук, доцент
завідувач кафедри дошкільної освіти Педагогічного інституту
Київський університет Бориса Грінченка
o.polovina@kubg.edu.ua
orcid.org/0000-0001-6021-5677

КОНДРАТЕЦЬ ІННА ВІКТОРІВНА

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри дошкільної освіти Педагогічного інституту
Київський університет Бориса Грінченка
i.kondratets@kubg.edu.ua
orcid.org/0000-0001-7816-0766

Стаття присвячена аналізу сучасних аспектів планування та організації наукового дослідження: запити й очікування суспільства від майбутніх фахівців, окреслення задач викладацького колективу, підходи й критерії до планування та розроблення наукової теми. Проаналізовано наукові праці, присвячені питанням науково-дослідницької діяльності в закладах вищої освіти, зокрема, особливості створення освітнього середовища, орієнтованого на дослідження; переваги й недоліки дослідницьких методів. Висвітлено роль концептуальних підходів у забезпеченні якості та ефективності розгортання науково-дослідницького експерименту. Описано схему реалізації аналітико-констатувального етапу наукової теми кафедри та визначено перспективи здійснення наукового дослідження на наступних етапах.

Ключові слова: вища освіта, майбутні фахівці, наукова тема, наукове дослідження, психолого-педагогічний супровід, розвиток дітей раннього віку.

Постановка проблеми. Підготовка майбутніх фахівців на рівні сучасного контентного оновлення закладів вищої освіти, зрозуміло, являє собою багатовимірне, структурне явище, яке переживає наразі концептуальні або сегментні видозміни; перебудову стратегій і тактик, підходів, критеріїв і принципів; революційне зміщення акцентів та парадигмальні перебудови. У площині окреслених процесів нового значення набуває науково-дослідницька діяльність.

Запити суспільного життя спонукають викладачів шукати ефективні засоби для забезпечення якісного формування в студентів як професійних навичок (hardskills), так і соціально значимих (softskills); створювати умови для повного саморозкриття й самопізнання майбутніх педагогів. Самі ж здобувачі освіти в більшості своїй зацікавлені не у формальній і традиційно-реферативній реалізації

власних наукових досліджень, а можливістю та бажанням проявити когнітивні та креативні здібності, спираючись на свій світогляд, життєвий досвід, отримані в університеті фахові підвалини та сформовані компетентності.

Задача викладацького колективу підтримати вищезазначений інтерес і мотивацію студентів та максимально залучити їх у різні контексти дослідницької роботи. Зокрема, наукова тема кафедри може й має стати потужним емпіричним полем для майбутніх фахівців не лише як для, власне, суб'єктів експерименту, що проходять певні його етапи, але й для осіб, що потім у своєму камерному дослідництві відтворять кращі методи, прийоми і знахідки, орієнтуючись на побачені моделі та пережитий досвід.

Переконані, що ретельне планування та покрокова організація розкриття наукової теми кафедри будуть тим якіснішими та ефективнішими, чим вищими виявляться рівні:

– рефлексії (самих викладачів – стосовно професійної й особистісної діяльності, спостереження під час аудиторних занять, знання психологічних особливостей різних категорій студентства; самоаналізу застосованих засобів через маркер «працює» / «не працює»); мова йде про рефлексійний підхід [1; 4];

– розуміння обраної теми (її актуальність для сучасної практики, висвітлення та розкриття в розрізі історичних аспектів; бачення перешкод, проблем і шляхи їхнього подолання; вибудова перспективи у вигляді запропонованих технологій, методик, підручників, хрестоматій, посібників тощо); мається на увазі компетентнісний підхід в усій глибині своєї сутності; – урахування психолого-педагогічної константи в моделюванні покрокових механізмів наукового експерименту (психологія теми, психологія особистості – мотивів, намірів, цілевизначення, емоційних реакцій, ставлень, стійкості інтересу, спрямованості на успіх тощо); ураховується особистісно зорієнтований та аксіологічний підходи;

– психологія комунікації (від формату «викладач-студент» до дієвого «партнери», «співтворці», «колеги» та ін.); соціально-комунікативний підхід дуже важливий для партнерської взаємодії;

– усвідомлення феномену понять «супровід» (і супровід-співробітництво із можливістю спільного планування діяльності, співтворчості, загального вирішення завдань, пошуку шляхів реалізації творчого задуму та супровід-ініціювання, гаслом якого є монтессорівське: «Допоможи мені це зробити самому, нічого не роблячи за мене, спрямуй у потрібне річище, підштовхни до рішення, а все інше я зроблю сам»; «психолого-педагогічний супровід майбутніх фахівців» як систему заходів із організацією відповідних умов і забезпечення партнерської підтримки) [5].

Тримаючи у фокусі уваги окреслені підходи, хоча в реаліях, на жаль, це не завжди відбувається, викладацький колектив спроможний вирішити найсміливіші й найскладніші

питання будь-якої наукової теми, забезпечивши стабільний, прозорий, дієвий психолого-педагогічний супровід майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Низку наукових праць (М. Адаменко, В. Кислий, О. Клименюк, В. Ковальчук, В. Корбутяк, О. Кустовська, І. П'ятницька-Позднякова, М. Пилипчук, В. Романчиков, М. Свердан, О. Сисоєва, С. Солов'йов та ін.) присвячено детальному опису кожного зі структурних етапів наукового дослідження. Цілком прийнятною для нас є визначена О. Ярошенко модель освітнього середовища, орієнтованого на дослідження.

Науковиця визначає освітнє середовище як систему умов, впливів, можливостей для ефективної науково-дослідницької діяльності в університеті, що містяться в соціальному й просторово-предметному оточенні її суб'єктів, та окреслює такі результати функціоналу освітнього середовища:

- одержання об'єктивно нового знання у загально-культурному значенні викладачами, аспірантами, докторантами;
- підвищення наукового рівня викладачів;
- активізація особистісної позиції студента в підготовці до професійної діяльності;
- одержання суб'єктивно нового особистісно значущого знання студентами;
- розвиток дослідницької компетентності суб'єктів освітнього процесу науково-дослідницької діяльності;
- формування наукової еліти.

Для всіх суб'єктів науково-дослідницького пошуку, безперечно важливим є уявлення про сутність пізнання і механізми його дії. У цій площині цінним є чітке визначення, здійснене авторами навчального посібника «Методика та організація наукових досліджень» (С. Важинський, Т. Щербак):

- Наукове пізнання – дослідження, що має свої характерні цілі, завдання і методи перевірки отримання нових знань. Склад наукового пізнання: пізнавальна діяльність спеціально підготовленої групи людей.
- Чуттєве пізнання має місце тоді, коли для проникнення в різноманітні явища природи реалізується безпосередній зв'язок людини з навколишньою дійсністю.

– Раціональне пізнання доповнює чуттєве, забезпечує усвідомлення сутності явищ і процесів, розкриває закономірності зв'язку між ними і «повертає» здобуте знання до емпіричного рівня у вигляді можливості його практичного застосування.

– Емпіричне пізнання дійсності здійснюється шляхом спостереження за об'єктами.

– Дослідження чи експериментування з ними. У процесі емпіричного пізнання відображаються властивості об'єктів, досяжні для живого споглядання.

– Теоретичне пізнання – це відображення внутрішніх зв'язків і закономірностей становлення, розвитку та функціонування об'єктів шляхом раціонального опрацювання даних емпіричних досліджень [3].

У контексті теми статті для нас є слухними окреслені С. Сардаком критерії підбору науково-дослідницьких методів, які мають свої переваги й недоліки при аналізі результатів досліджень:

1. Спостереження.

– Перевага спостереження в тому, що дослідник може побачити об'єктивну картину поведінки суб'єкта спостереження, помітити дрібні деталі, ті, на які конкретний суб'єкт у реальному житті взагалі не звертає уваги.

– Недоліки полягають у необхідності наявності апаратури та присутності елементів втручання в приватне життя, необхідності високої кваліфікації спостерігачів і тривалого періоду дослідження.

2. Опитування.

– Перевага опитування в тому, що при високій кваліфікації модератора можна одержати максимум корисної інформації.

– Недолік у тому, що при дослідженні відчувається сильний вплив суб'єктивних чинників і думка опитуваних не завжди збігається з думкою більшості споживачів.

3. Експеримент

– Перевага експерименту в тому, що він дає наочне підтвердження результату проведеного дослідження.

– Недолік у тому, що складно змоделювати максимум чинників, що зустрічаються в дійсності.

«Найбільш оптимальний варіант дослідження, стверджує науковець, – це комплексне їх використання» [6, с. 43–44].

Будь-яка діяльність, а науково-дослідницька й поготів, здійснюватиметься ефективно і якісно, якщо всі учасники будуть вмотивовані на, власне, процес та його результати. Важливо пам'ятати про основні аспекти мотивації наукової діяльності: 1) професійний (підвищення загального рівня знань, формування кваліфікованого фахівця, підвищення рівня підготовки за напрямом дослідження); 2) моральний (участь у конкурсах, конференціях як засіб відчуття необхідності й можливості самовираження та самореалізації); 3) матеріальний (розробка проєктів, що приносять прибуток). Зрозуміло, що мотивація до науково-дослідної роботи «припускає наявність стійких інтересів (пізнавального, професійного, особистісного, соціального), що окреслює не тільки інтерес, позитивне ставлення фахівця до дослідницької діяльності, але й відображає загальну спрямованість особистості, її пошуково-творчу, дослідницьку позицію, що зумовлює переконаність у професійній і соціальній значущості дослідницької діяльності й усвідомлення необхідності брати в ній активну участь» [3, с. 175].

Ураховуючи всі вищезазначені аспекти, викладацький колектив спроможний здійснити психолого-педагогічний супровід, який, за словами Т. Теличко, у процесі індивідуалізації формування фахової компетентності забезпечує розвиток ціннісно зорієнтованого освітнього середовища з використанням ресурсів освітньої установи, цілеспрямовану діагностику рівня особистісного вдосконалення майбутніх вихователів ЗДО [7].

Ми визначаємо феномен психолого-педагогічного супроводу майбутніх фахівців як комплексну систему заходів з організації оптимальних умов і партнерської підтримки збоку викладачів, що реалізують можливості для самопізнання, розкриття творчого потенціалу, здібностей, нахилів, інтересів і мотивів, формування почуття самоцінності й прагнення до самореалізації через активне застосування досягнень науки для кожного здобувача вищої освіти.

Отже, аналіз наукових публікацій засвідчує: науково-дослідницька діяльність у закладах вищої освіти залишається потужним засобом для самопізнання всіх учасників експериментального пошуку та пізнання сучасних і актуальних явищ, об'єктів, парадигм і характеристик.

Формулювання мети статті: розкрити через схему реалізації аналітико-констатувального етапу наукової теми ефективні підходи психолого-педагогічного супроводу майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. Ураховуючи основні підходи, які на наш погляд, забезпечать високий рівень якості та ефективності в реалізації конкретної наукової теми «Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей раннього віку», розкриємо дієві механізми розгортання роботи над науковою темою на прикладі кафедри дошкільної освіти Педагогічного інституту КУБГ ім. Бориса Грінченка.

Схема реалізації аналітико-констатувального етапу наукової теми

«Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей раннього віку»

Завдання реалізації наукової теми:

1. Проаналізувати тематичну наукову й методичну літературу.

2. Здійснити аналіз програм навчальних дисциплін і виробничих практик стосовно формування компетентностей, що стосуються психолого-педагогічного супроводу дітей раннього віку.

3. Визначити критерії й показники та рівні сформованості готовності майбутніх фахівців до освітньої взаємодії з дітьми раннього віку та їхніми батьками; здійснення психолого-педагогічного супроводу вихователів, які працюють у групах раннього віку.

4. Розробити та апробувати опитувальники для студентів першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівнів вищої освіти.

5. Проаналізувати та узагальнити результати опитування.

6. Обговорити результати аналітико-констатувального етапу реалізації наукової теми дослідження на засіданні кафедри.

7. Визначити завдання й напрями формувального етапу реалізації.

Критерії та показники сформованості готовності майбутніх фахівців до взаємодії з дітьми раннього віку та їхніми батьками:

– Мотиваційний критерій. Показники: наявність потреби й позитивних стимулів до фахового зростання; здатність до цільовизначення й створення фахової професійної карти; орієнтація на активність і самореалізацію.

– Емоційний критерій. Показники: емоційне налаштування на освітній процес у закладах вищої освіти; здатність розрізняти й називати емоції в себе та інших; сформована емоційна рефлексія.

– Когнітивний критерій. Показники: обізнаність стосовно характеристик раннього віку; наявність знань про особливості взаємодії з дітьми раннього віку та їхніми батьками, психолого-педагогічного супроводу вихователів, що працюють у групах дітей раннього віку; знання про форми, методи, засоби освітньої взаємодії з дітьми раннього віку.

– Діяльнісний критерій. Показники: навички гнучкості, мобільності та оперативності у розв'язанні ситуацій стосовно дітей раннього віку; володіння психолого-педагогічним і методичним інструментарієм; самостійність і винахідливість пошуків і спроб оптимального вирішення педагогічних завдань.

Рівні сформованості готовності здійснювати психолого-педагогічний супровід розвитку раннього віку:

– Достатній (належний, задовільний).

– Латентний (прихований, невидимий; затримка між стимулом і реакцією).

– Ювенільний (незрілий, нерозвинутий).

Запитання й завдання до опитувальників аналітико-констатувального етапу, або так званого, вхідного анкетування, підбиралися з урахуванням визначених критеріїв, відповідних фахових компетентностей, сформованих у студентів під час опанування низки навчальних дисциплін, та згідно із професійним стандартом «Вихователь закладу дошкільної освіти». Деякі опитувальники були уніфікова-

ними для всіх категорій студентів, інші – диференційовані. На розгляд членів викладацького колективу було запропоновано два варіанти опитувальників.

Варіант 1.

Опитувальник № 1 (когнітивний критерій)

1. Яке мислення притаманне дітям раннього віку?

- критичне
- наочно-дійове
- асоціативне

2. Окресліть вікові новоутворення раннього віку:

- прямоходіння
- розвиток самосвідомості
- розширення сфери соціальних контактів
- зародження нових видів діяльності
- оволодіння мовленням
- захопленість сюжетно-рольовою грою

3. Назвіть ознаки кризи трьох років у дитини:

- ставить під сумнів усталені правила в сім'ї, бо хоче бути самостійною
- боїться бути покинутою
- тривожиться із-за свого статусу та порівнює себе з іншими.

4. Основними завданнями сенсорного розвитку дітей раннього віку є:

- сприяти оволодінню життєво необхідними рухами
- допомагати в групуванні предметів за певними ознаками – кольором, формою, величиною
- учити пізнавати свої речі та речі членів родини
- розвивати відчуття та сприймання (зорові, слухові, дотикові).

Опитувальник № 2 (діяльнісний критерій)

1. Категорія учасників: (бакалаври)

Уявіть себе вихователем / вихователькою групи дітей раннього віку. Як би Ви розв'язали таку педагогічну ситуацію:

- Миколка бере одну за одною іграшки, але так і не грається – кидає на підлогу. Реакція вихователя на це?
- Марійка під час обіду плаче: забруднила сукенку. Що має зробити дорослий?
- Петрик плаче після розставання з мамою вранці. Як реагує вихователь і діти навколо?

– Оленка й Дениско, недбало розглядаючи ілюстрації в книжці, порвали декілька сторінок. Реакція вихователя на це?

2. Категорія учасників: (магістранти)

Уявіть себе вихователем-методистом у закладі дошкільної освіти. Ви стали свідком певних педагогічних ситуацій. Ваші дії?

– Миколка бере одну за одною іграшку, але так і не грається – кидає на підлогу. Вихователька строго виговорює хлопчикові за його неприпустиму поведінку. Що Ви порадите педагогові?

– Марійка під час обіду плаче: забруднила сукенку. Помічниця вихователя «виховує» дівчинку»: «Не потрібно було вертатися в усі боки!» А що зробили би Ви?

– Петрик плаче після розставання з мамою вранці. Декілька дітей поряд і самі починають лити сльози. Вихователька збирає їх до купи й веде до музичної зали знайомити з новими музичними інструментами. Ваш коментар?

– Оленка й Дениско, недбало розглядаючи ілюстрації в книжці, порвали декілька сторінок. Вихователька насварила їх: «більше книжки в руки не дам!» Що Ви порадите педагогові?

Опитувальник № 3 (мотиваційний критерій)

– Категорія учасників: (бакалаври)

– На Вашу думку, що потрібно особисто Вам для фахового зростання?

– Які 3 речі Вам необхідно зробити, аби відчувати власну готовність до ефективної взаємодії з дітьми раннього віку?

– Якби Ви могли наразі звернутися до батьків вихованців раннього віку, що Ви би їм сказали?

– Уявіть себе вихователем / вихователькою групи раннього віку. Що найчастіше Ви говорите дітям?

Опитувальник № 4 (мотиваційний критерій)

Категорія учасників: (магістранти)

На Вашу думку, що потрібно особисто Вам для фахового зростання?

– Які 3 речі Вам необхідно зробити, аби відчувати власну готовність до психолого-педагогічного супроводу педагогів в ефективній взаємодії з дітьми раннього віку?

– Якби Ви могли наразі звернутися до батьків вихованців раннього віку, що би Ви сказали?

– Уявіть себе вихователем-методистом закладу дошкільної освіти. Що найчастіше Ви говоритимете вихователям груп раннього віку? А вихованцям?

Варіант 2 (згідно з матеріалами професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти»).

Опитувальник № 1 (знаннєвий компонент)

Респонденти визначаються за критеріями «Знаю», «Маю розмиті уявлення», «Не знаю»:

1.1 Структурні компоненти освітнього процесу в групах дітей раннього віку.

1.2 Види, типи, основні підходи до планування освітнього процесу в групах дітей раннього віку, їх переваги й недоліки.

1.3 Особливості ведення документування професійної діяльності в групах раннього віку (зокрема в електронному форматі).

2.1 Освітні програмні документи, що висвітлюють особливості психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей раннього віку.

2.2 Вітчизняні й зарубіжні концепції, теорії, парадигми розвитку дітей раннього віку.

2.3 Основи психології й педагогіки раннього дитинства.

2.4 Освітні технології в освітньому процесі у групах дітей раннього віку.

2.5 Особливості використання різних видів діяльності, зокрема провідних, з метою розвитку дітей раннього віку.

3.1. Ефективні форми, методи здійснення моніторингу якості психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей раннього віку для адаптації та коригування освітнього процесу відповідно до їх можливостей і потреб.

Опитувальник № 2 (діяльнісний компонент)

Респонденти визначаються за критеріями «Умію», «Недосконало вмію», «Не вмію»:

1.1 Визначати структурні компоненти освітнього процесу в групах дітей раннього віку.

1.2 Ураховувати види, типи планування освітнього процесу в групах дітей раннього віку, їх переваги й недоліки.

1.3 Вести документацію професійної діяльності в групах дітей раннього віку (зокрема в електронному форматі).

2.1 Здійснювати психолого-педагогічний супровід дітей раннього віку на засадах його нормативно-правового забезпечення.

2.2 Здійснювати освітній процес на засадах вітчизняних і зарубіжних концепцій, теорій, парадигм розвитку дітей раннього віку.

2.3 Здійснювати освітній процес у групах дітей раннього віку на засадах теорії та практики психології й педагогіки раннього дитинства.

2.4 Використовувати освітні технології в освітньому процесі в групах дітей раннього віку.

2.5 Ураховувати особливості використання різних видів діяльності, зокрема провідних, у взаємодії з дітьми раннього віку.

3.1. Застосовувати ефективні форми й методи, здійснення моніторингу якості психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей раннього віку.

3.2 Використовувати методи оцінки результатів діагностики розвитку дітей раннього віку.

3.3 Ураховувати результати оцінки рівня розвитку дітей раннього віку.

4.1 Планувати й реалізувати психолого-педагогічний супровід розвитку дітей раннього віку на засадах змісту Державного стандарту дошкільної освіти (2021) та освітньої програми «Дитина» (2020).

5.1 Здійснювати психолого-педагогічний супровід розвитку дітей раннього віку на засадах урахування особливостей і принципів організації та зонування освітнього простору

5.2 Здійснювати психолого-педагогічний супровід розвитку дітей раннього віку на основі врахування призначення та розвивального потенціалу освітньо-методичного, ігрового наповнення освітнього середовища

6.1 Застосовувати різні способи комунікації з метою підтримки освітньої взаємодії в колективі, з батьківською спільнотою, профільними фахівцями та професійними організаціями з питань розвитку дітей раннього віку

7.1 Використовувати сучасний медіапростір з метою добирання, накопичення й використання інформації стосовно психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей раннього віку.

Опитувальник № 3 «Мотиваційний компонент»

Респонденти визначаються за критеріями «Мотивований (-а)», «Частково мотивований (-а)», «Немотивований (-а)»:

1.1 Здійснювати психолого-педагогічний супровід розвитку дітей раннього віку.

1.2 Здійснювати власний реальний внесок у забезпечення, підвищення якості психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей раннього віку.

1.3 Здійснювати методичний супровід розвитку дітей раннього віку.

1.4 Упроваджувати інноваційні педагогічні технології в освітньому процесі з дітьми раннього віку.

2.1 Підпорядкувати психолого-педагогічний супровід меті фізичного й психологічного благополуччя всіх учасників освітнього процесу.

2.2 Створити матеріально-технічні та забезпечити соціально-педагогічні умови для ефективного психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей раннього віку.

2.3 Забезпечити оригінальний, гуманний, особистісно орієнтований психолого-педагогічний супровід розвитку дітей раннього віку.

2.4 Забезпечити виконання державних стандартів освіти дітей раннього віку.

2.5. Забезпечити взаємодію з органами влади, громадськими організаціями, культурно-просвітницькими закладами, комерційними структурами, спонсорами з метою забезпечення ефективного психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей раннього віку.

2.6 Володіти алгоритмом упровадження інноваційних технологій у процес психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей раннього віку

3.1 Здійснювати систематичне самопізнання, самоаналіз, рефлексію власної педагогічної діяльності (поведінки, емоцій) у процесі здійснення психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей раннього віку

3.2 Актуалізувати власні особистісно-професійні здібності, компетентності, можливості, самореалізацію в процесі здійснення психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей раннього віку

3.3 Реалізувати власний творчий потенціал, використання інноваційних форм, методів у процесі психолого-педагогічного супроводу

соціально-громадянського виховання й розвитку дітей раннього віку

3.4 Долати труднощі, пов'язані з психолого-педагогічним супроводом розвитку дітей раннього віку, що сприятиме особистісно-професійному самовдосконаленню, саморозвитку.

3.5 Відчувати причетність до колективу учасників процесу психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей раннього віку, його становлення, розвитку, діяльності, традицій тощо.

3.6 Здійснювати всебічний, гармонійний особистісно-професійний саморозвиток у процесі психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей раннього віку

Загальним рішенням викладацького колективу було створено інтегровану модель опитувальників, розміщено у форматі Google-опитування й розповсюджено серед студентів першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівнів вищої освіти. Наразі триває обробка даних, але в особистісно зорієнтованому спілкуванні з окремими студентами було зроблено рефлексійний зріз вражень і почуттів від опитування, зафіксовано пропозиції щодо подальшого поліпшення й осучаснення дослідницьких збірв інформації. Зокрема, було запропоновано з урахуванням особливостей молодого покоління:

- оформлення запитань здійснювати не у вигляді текстових тверджень, а візуальних завдань;
- збільшити відсоток ситуаційних задач;
- використовувати тематичні відеофрагменти для аналізу поведінкових проявів та емоційних реакцій.

Як бачимо, акцент на прозорість і рефлексію в площині розгортання науково-дослідницької діяльності, партнерська взаємодія між викладачами та студентами може забезпечити високий рівень валідності й успішності результатів на кожному етапі експерименту.

Висновки (з перспективами подальших розвідок із напрямку). Представлена схема реалізації аналітико-констатувального етапу наукової теми «Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей раннього віку» висвітлює використання комп-

лексу підходів (рефлексійного, особистісно зорієнтованого, аксіологічного, компетентнісного та соціально-комунікативного), урахування запитів суспільства й особливості сучасного покоління студентства, актуальні проблеми, які існують у практиці діяльності закладів дошкільної й вищої освіти та сучасні засоби їхнього розв'язання.

Подальший алгоритм дій викладацького колективу полягає в обробці та обговоренні загальних результатів опитування на аналітико-констатувальному етапі; визначенні проблемних аспектів і утруднень у студентів та аналіз їх причин; визначення завдань й напрямів формування етапу реалізації наукової теми дослідження для кожного викладача, а отже, кожної навчальної дисципліни – плану-

вання окремих модулів і можлива зміна кількості кредитів, внесення додаткових аудиторних і практичних занять, трансформація освітнього контенту й підвищення його якості.

Отже, психолого-педагогічний супровід майбутніх фахівців, як феномен, має гнучку структуру й наповнення залежно від проміжних результатів різних етапів науково-дослідницької теми. Але константою залишаються: партнерська підтримка збоку викладачів; організація оптимальних умов, у яких реалізуються можливості для самопізнання, розкриття творчого потенціалу, здібностей, нахилів, інтересів і мотивів, формування почуття самоцінності й прагнення до самореалізації через активне застосування досягнень науки для кожного здобувача вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Кондратець І. В. Розвиток рефлексійної культури педагогів дошкільних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Слов'янськ, 2017. 374 с.
2. Концепція та методологія реалізації науково-дослідницької діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу університетів : монографія / авт. : О.І. Бульвінська, Н.О. Дівінська, Н.О. Дяченко, О.В. Жабенко, І.О. Линьова, Ю.А. Скиба, Г.П. Чорнойван, О.Г. Ярошенко ; за ред. О.Г. Ярошенко. К. : Інститут вищої освіти НАПН України, 2016. 178 с.
3. Методика та організація наукових досліджень : навчальний посібник / С. Е. Важинський, Т. І. Щербак. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. 260 с.
4. Половіна О. А., Кондратець І. В. Нові підходи до формування художньо-практичної компетентності майбутніх вихователів. *Народна освіта* : Електронне наукове фахове видання. 2019. Випуск 2 (38). Розділ «Педагогічна наука». URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5789 (дата звернення: 24.05.2022).
5. Половіна О. А., Кондратець І. В. Педагогічні технології підготовки майбутніх вихователів до формування художньо-продуктивної компетентності дітей дошкільного віку. *Освіта XXI століття: реалії, виклики, тенденції розвитку* : колективна монографія / за наук. ред. проф. Цветкової Ганни. Hameln Germany : Inter GING, 2020. С. 384–444.
6. Сардак С. Е. Основи наукових досліджень : навч. посібник. Д. : ДГУ, 2018. 103 с.
7. Теличко Т. В. Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Сер. 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2020. Вип. 73 (2). С. 88–91.

PREPARATION OF FUTURE SPECIALISTS IN PRESCHOOL EDUCATION FOR PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF EARLY CHILDHOOD DEVELOPMENT

POLOVINA OLENA

candidate of pedagogical sciences, associate professor
Head of the Department of Preschool Education
Pedagogical Institute
Boris Grinchenko University of Kiev

KONDRATETS INNA

candidate of pedagogical sciences,
senior lecturer of the Department of Preschool Education,
Pedagogical Institute
Boris Grinchenko University of Kiev

Introduction. *The article is devoted to the analysis of modern aspects of planning and organization of scientific research: requests and expectations of society from future specialists, namely the formation of professional skills (hard skills) and socially significant (soft skills); outlining the tasks of the teaching staff is to create conditions for full self-disclosure and self-knowledge of future teachers, to support the interest and motivation of students and to involve them in various contexts of research work.*

Purpose. *To reveal effective approaches of psychological and pedagogical support of future specialists through the scheme of realization of the analytical and ascertaining stage of the scientific topic.*

Methods. *The authors used several research methods: analysis – analyzed scientific papers on research activities in higher education institutions, in particular, the peculiarities of creating a research-oriented educational environment; advantages and disadvantages of research methods; synthesis – combines theoretical concepts and practical actions of scientific research; generalization – the role of conceptual approaches in ensuring the quality and efficiency of the research experiment is highlighted.*

Results. *The scheme of realization of the analytical and ascertaining stage of the scientific theme of the department is described and the prospects of scientific research at the following stages are determined.*

Originality. *Use of conceptual approaches: reflective, personality-oriented, axiological, competence and social-communicative. Author's definition of the phenomenon of psychological and pedagogical support of future specialists as a comprehensive system of measures to organize optimal conditions and partner support from teachers who realize opportunities for self-knowledge, creative potential, abilities, inclinations, interests and motives, self-esteem and desire for self-realization through active application of scientific achievements for each graduate.*

Conclusion. *The presented scheme of realization of the analytical and ascertaining stage of the scientific theme "Training of future specialists of preschool education for psychological and pedagogical support of early childhood development" covers the use of a set of approaches, taking into account society's demands and features higher education and modern means of solving them. A further algorithm of actions of the teaching staff is to process and discuss the general results of the survey at the analytical and ascertaining stage; identification of problematic aspects and difficulties of students and analysis of their causes; definition of tasks and directions of the formative stage of realization of a scientific theme of research for each teacher, and, consequently, each educational discipline – planning of separate modules and possible change of quantity of credits, introduction of additional classroom and practical employment, transformation of educational content and its quality.*

Keywords: *higher education, future specialists, scientific topic, scientific research, psychological and pedagogical support, development of young children.*

REFERENCES

1. Kondratets I. V. (2017). Rozvytok refleksiinoi kultury pedahohiv doshkilnykh navchalnykh zakladiv [Development of reflective culture of teachers of preschool educational institutions]: Candidate's thesis: 13.00.04. Donbass State Pedagogical University [in Ukrainian].
2. Kontsepsiia ta metodolohiia realizatsii naukovo-doslidnytskoi diialnosti subiektiv navchalno-vykhovnoho protsesu universytetiv (2016) [The concept and methodology of research activities of the subjects of the educational process of universities]: monohrafiia. Avt.: O.I. Bulvinska, N.O. Divinska, N.O. Diachenko, O.V. Zhabenko, I.O. Lynova, Yu.A. Skyba, H.P. Chornoivan, O.H. Yaroshenko; za red. O.H. Yaroshenko, 178 [in Ukrainian].

3. *Metodyka ta orhanizatsiia naukovykh doslidzhen* (2016) [Methods and organization of scientific research]: navchalnyi posibnyk. S. E. Vazhynskyi, T. I. Shcherbak, 260 [in Ukrainian].
4. Polovina O. A., Kondratets I. V. (2019). Novi pidkhody do formuvannia khudozhno-praktychnoi kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv [New approaches to the formation of artistic and practical competence of future educators]. *Narodna osvita*, 2 (38). Retrieved from: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5789 [in Ukrainian].
5. Polovina O. A., Kondratets I. V. (2020) Pedahohichni tekhnolohii pidhotovky maibutnikh vykhovateliv do formuvannia khudozhno-produktyvnoi kompetentnosti ditei doshkilnoho viku [Pedagogical technologies of preparation of future educators for the formation of artistic and productive competence of preschool children]. *Osvita XXI stolittia: realii, vyklyky, tendentsii rozvytku: kolektyvna monohrafiia / za nauk. red. prof. Tsvietkovoii Hanny. Hameln Germany: Inter GING*, 384–444 [in Ukrainian].
6. Sardak S. E. (2018). *Osnovy naukovykh doslidzhen* [Basics of the scientific research]: navch. posibnyk, 103 [in Ukrainian].
7. Telychko T. V. (2020). Psykholoho-pedahohichniy suprovid profesiinoyi pidhotovky maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh zakladiv osvity [Psychological and pedagogical support of professional training of future educators of preschool educational institutions]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova*, 5, 73 (2), 88–91 [in Ukrainian].

УДК 796.325

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2022-15.14>

ЗНАЧЕННЯ АКРОБАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВОЛЕЙБОЛІСТІВ У ГРІ В ЗАХИСТІ

ПРОКОПОВИЧ ВОЛОДИМИР МИХАЙЛОВИЧ

доцент, Заслужений працівник фізичної культури і спорту України,
доцент кафедри теоретико-біологічних основ фізичного виховання
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка
lidalibero@hotmail.com
orcid.org/0000-0003-4758-1538

ГОЛУБ ВІКТОР АНАТОЛІЙОВИЧ

кандидат наук з фізичного виховання та спорту,
доцент, завідувач кафедри теорії і методики фізичного виховання
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка
golub06va@ukr.net
orcid.org/0000-0003-3123-7169

Спеціальна акробатична підготовка волейболіста – ефективний засіб гри, за допомогою якої розвивається швидкість, спритність, рішучість та вміння відмінно орієнтуватися в просторі. Ці вміння і якості, життєвонеобхідні для ефективного засвоєння і практичного використання в складних умовах сучасної гри та ефективної реалізації технічних прийомів гри волейболу в надскладних ігрових ситуаціях, матеріалізуючи їх в позитивний результат.

Сучасні умови динаміки, спортивного прогресу та еволюції волейболу, передбачає володіння спеціальними фізичними та вольовими якостями, рухливими навичками та вміннями, технічними прийомами. Найважливішим із напрямків оптимальної системи підготовки майбутніх волейболістів високого класу є своєчасне застосування методів акробатичної підготовки для ефективного освоєння і удосконалення техніки падінь і перекатів, а також логічної послідовної етапів тренувального процесу на заняттях.

В результаті дослідження доповнено схему аналізу визначення якості техніко – тактичних дій «захисників» у захисті. Розроблена оцінка і класифікація системних і не системних (випадкових) помилок гри у захисті. Визначено основні завдання формування індивідуальної техніко-тактичної підготовленості гравця у захисті.

Забезпеченно диференційний підхід до організації тренувального процесу з урахуванням рівня фізичного розвитку, антропологічних і морфологічних даних, рухової підготовленості та статі, вольових якостей, мотивів та інтересів до тренування акробатичними вправами специфічними для удосконалення волейболу.

Ключові слова: акробатика, гнучкість, пластичність, сенсорика, м'яч, передача, волейболіст.

Постановка проблеми. Сучасний волейбол крокує шляхом спортивного видовища, стає вільною, не консервативною грою, з застосуванням широкого арсеналу техніко-тактичних прийомів, урізноманітнюється техніко-тактична суть і алгоритм гри не тільки в нападі, ай в захисті, дозволяючи гравцям «піднімати» в гру безнадійні м'ячі, тим самим підвищуючи динаміку, видовище, напруження та прирастаті спортивного поєдинку. Спеціальна акробатична підготовка волейболіста – ефективний засіб гри, за допомогою якого розвивається швидкість, спритність, рішучість та вміння відмінно орієнтуватися в просторі, як в опорному так і безопорному положенні

тіла волейболістів. Такі вміння і якості, життєво необхідні для ефективного засвоєння і практичного використання в складних умовах сучасної гри.

Координаційні можливості спортсмена дуже різноманітні і специфічні в кожному виді спорту. Однак їх можна диференціювати на окремі види за особливостям проявів, критеріям оцінки і факторам, які їх обумовлюють. Спираючись на результати досліджень, фахівцями [1; 3; 4] можливо виділено відносно самостійні види координаційних здібностей:

– здатність до оцінки і регуляції динамічних і просторово – часових параметрів рухів;

- здатність до збереження стійкості пози (рівноваги);
- почуття ритму;
- здатність орієнтуватись в просторі;
- здатність до довільного розслаблення м'язів;
- координованість рухів [5].

Це базові і фундаментальні основи для навчання й освоєння складних і надскладних спеціальних рухів, які потребують найбільш оптимальних варіантів виконання.

Теорія і практика гри декларує: якщо м'яч падає за межами можливості здійснити традиційний технічний прийом обома руками в стійці, то залишається виконати падіння, або переكات для виконання удару по м'ячу однією рукою (інколи ногою), в основному складній ігровій ситуації – безопорному положенні тіла. Захист ігрової площини майданчика є дуже складним техніко-тактичним, організаційним і психомоторним компонентом гри в волейбол. Генеральна мета й алгоритм захисту полягає в протидії і нейтралізації атакуючим діям суперника. Захисна дія, вимагає негайного правильного прийняття рішення – пристосуватися до швидкості, напрямку, траєкторії польоту м'яча. Адже сильно вдарений м'яч з краю сітки, досягає 8-9 метра задньої лінії майданчика в межах 0,25-0,33 секунди. А це інколи вище 150 кілометрової швидкості польоту м'яча, не кажучи про навантаження на реакцію волейболіста в 4-6 метрі захисту, або короткому відрізку часу при страхуванні, або діставання м'яча, який рикошетом, не прогнозовано, по траєкторії і напрямку летить від рук блокуючих. На фоні цих діапазонних часових параметрів, реакція волейболіста складає в межах 0,3-0,4 секунди, що говорить про те, що волейболіст в самому надвисокому, концентрованому, збудливому стані, при наявності високої зорової і моторної реакції, не повинен спізнюватись виконати ефективно захисну дію. Але при наявності правильного і своєчасного вибору місця позиції захисту, інколи застосовуючи ігровий досвід і «інтуїцію». Однак на практиці часто спостерігаємо зворотній негативний результат, коли волейболіст не якісно з запізненням виконує захисну дію, не компенсуючи за рахунок якіс-

ного вибору місця, або використання досвіду та інтуїції, передбачення, читання ситуації, або за рахунок виконання якісних і успішних акробатичних дій, слабо володіючи не тільки необхідною технікою, а і відповідними психовольовими та моторними якостями.

Вибудована й органічно вмонтована технічна підготовка [1; 3], віртуозність володіння технікою – тактичними прийомами гри, психофізичними факторами буде якісно, оптимально й успішно, характеризувати практичні дії волейболістів.

Практика роботи і наші спостереження за виступами волейболістів високої кваліфікації вказують на те, що рівень, питома вага та вмонтована якість володінням акробатики часто – не достатня. А в підготовці деяких ігрових спеціалізацій, – негативно фатальна і суттєво впливає на кінцевий позитивний результат. Рівень, як початкової акробатичної підготовки, так і на етапі удосконалення і володіння майстерністю, часто слабкий для демонстрації високих стабільних результатів. Відсутність сформованих автоматичних досконалих навичок на рівні акробатичної підготовки в групах початківців, автоматично негативно та запізно переноситься на виконавську майстерність високого професійного рівня.

Не можемо не згодитися з твердженням [2]: основне завдання координації рухів полягає в «подоланні надлишкових ступенів свободи органу, що рухається, тобто, перетворення останнього на керовану систему».

Відмінна акробатична підготовка волейболістів, що є основним засобом виконання технічних прийомів в складно координаційних, не стандартних, не прогнозованих, цейтнотних епізодах і ситуаціях гри, а також запобігання спортивного травматизму, повинна неуклінно удосконалюватись і тренуватись до автоматизму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Більшість сучасних досліджень та літературних джерел обмежені [1; 2; 5], або дають короткі узагальнюючі принципи підготовки і тренування спеціальної акробатики волейболістів. На разі це питання розділу волейболу є досить актуальним.

Акробатичні вправи – ефективний засіб спеціальної фізичної підготовки волейбо-

лістів, є невід'ємним розділом системної комплексної техніко-тактичної підготовки волейболістів. Розвиваючи високий рівень швидкості, гнучкості, спритності, координації, сміливості, рішучості, орієнтації в опорному і безопорному просторі. Сучасні вимоги до волейболістів надзвичайно високі і вимагають включення висококваліфікованої різносторонньої підготовки для швидкого і якісного засвоєння техніки гри.

У міру розвитку життя, навчання і вдосконалення все вивчене буде піддаватися досконалості, яка завдяки формуванню умовних рефлексів створює основу нових знань і вмій, тобто відбувається процес накопичення знань і вмій, тобто фіксувати або зберігати в різних типах пам'яті, даючи можливість, що нові теоретичні, тактичні або рухові навички засвоюються лише на основі комплексу вправ, матеріалізованих на практиці.

Важливе значення в підготовці волейболістів, має базове освоєння початкової школи акробатики. Чому початковий рівень важливий – тому що діти як правило швидко навчаються і вдосконалюються, в подальшому на перший план виходять психічні фактори, особливо в ситуаціях ігрового ризику. На початку навчають загальної акробатики, далі спеціальної з м'ячем.

Важливим етапом навичок акробатики [4] являється період інтенсивного розвитку дітей у період 7-11 років швидкості рухів (частоти, швидкості рухів, часу реакції тощо) школярі дуже добре адаптуються до швидкісних навантажень і можуть показувати чудові результати з бігу, гімнастиці, акробатиці спортивних і рухливих іграх, тобто там, де гнучкість, рухливість, швидкість і спритність рухів має провідне значення.

Велика рухомість хребетного стовпа, висока еластичність зв'язкового апарата зумовлюють високий приріст гнучкості в 7-10 років, до 13-15 років цей показник досягає максимуму. В дівчаток він значно більший чим у хлопчиків. У 7-10 років високими темпами розвивається спритність рухів. До 12-14 років відбувається підвищення влучності, попадання в ціль, точності стрибків і рухів. При систематичному виконанні акроба-

тичних і фізичних вправ, навантажень формується досконаліший механізм координованих і раціональних дихальних рухів, збільшується глибина дихання, підвищується використання кисню тканинами організму. Різнобічна м'язова діяльність підвищує працездатність організму, при цьому збалансовується і відбувається раціоналізація технічної роботи, зменшуються енергетичні витрати організму на виконання роботи. Впевнено і поєднанні формуються вольові якості – сміливість, відвага, рішучість та інш.

Ще раз наголошуємо, що техніка елементів акробатики [2; 4], є невід'ємною частиною системної комплексної підготовки волейболістів, яка в подальшому на вищому рівні позитивно сприяє вирішенню техніко-тактичних завдань гри в захисті, а особливо в «цейтотних», складно координаційних, вольових безнадійних епізодах. Для вирішення цих завдань, потрібна група сміливих, здібних і різносторонньо підготовлених волейболістів, які ефективно зможуть підтримувати ігрову діяльність в динамічних і психологічних умовах спортивного протистояння. У складно-координаційних умовах гри швидкісного переходу від нападу до захисту – до нападу, особливо в не прогнозованих і не передбачуваних ігрових ситуаціях, де надзвичайно проявляються швидкісні якісні показники сенсорної моторики, стартової бистроти, спритності, координованості, акробатичної навченості володіння м'ячем в опорних і без опорних положеннях, проявляючи високий рівень і вмотивованість психічних вольових якостей.

Проблемність якості навчання базових акробатичних вправ (перекид вперед, назад, в бік) головним чином закладається в шкільній програмі, але, як показує практика в недостатній формі до сталих навичок. Іншою проблемою навчання являється кваліфікація вчителів, їх володіння методикою навчання і страхування, матеріально технічна база і гімнастичне обладнання. Також проблемним навчанню «волейбольної» акробатики являється, кваліфікація тренерів, які в більшості випадків не володіють методикою формування в дітей і підлітків сталих умінь і навич-

чок самостійно виконувати «волейбольні» якісно акробатичні прийоми без травм і ушкоджень, А це проблема забезпечення оптимізації навчально-тренувального процесу із застосуванням інноваційних форм і методів навчання, удосконалення та здійснення зв'язків зі специфікою контролю м'яча в опорному та безопорному положеннях. Важливим моментом в навчально-тренувальному процесі є забезпечення системного диференційного підходу до організації тренувального процесу з урахуванням рівня фізичного розвитку, антропологічних і морфологічних даних, рухової підготовленості та статі волейболістів, їх вольових якостей (відсутність сміливості, впевненості), вікових змін, які відбуваються в організмі, мотивів та інтересів до тренування акробатичними вправами специфічними для удосконалення волейболу.

З цього виникає проблема якості використання тренером різноманітних організаційних форм, засобів, методів і прийомів навчання і удосконалення.

Яких правил слід дотримуватися під час процесу навчання та вдосконалення?

– Вони вимагають від тренера належної професійної підготовки, щоб гарантувати чітке пояснення та демонстрацію, формуючи гарний образ моторної дії.

– Дуже важливо, щоб підопічні володіли певними фізичними та психологічними якостями, щоб узагальнити необхідну їм систему операцій.

– Необхідно гарантувати якісні методи, та адекватні засоби навчання і тренування для чіткого пояснення та демонстрацій операцій, яких вимагають усі рухові дії.

– Інтерналізація навичок, як правило, спочатку дуже швидко (як наслідок роботи першої сигнальної системи), а пізніше починає затримуватись для досягнення якості (робота другої сигнальної системи). У процесі інтерналізації можуть відбуватися стрибки там, де спостерігаються прогресивні періоди, а також параліч може виникати відповідно до якості підопічних.

– Час інтерналізації та стабілізації рухових навичок залежить від складності рухових дій, що її характеризують [6].

Мета дослідження полягає в науково обґрунтованому підході до удосконалення та доповнення методів і засобів акробатичної підготовки волейболістів при формуванні автоматизованих навичок.

Виклад основного матеріалу (з обґрунтуванням отриманих результатів). Здатність тренера вимагає знання методології аналізу, на що вона орієнтована: що слід шукати тренеру, як він повинен об'єднати все в єдиний «ланцюжок» результатів пошуку, щоб потім знаходити вирішення проблем підготовки волейболістів, як в короткостроковому, так і в довгостроковому термінах.

Ми використовували візуальний, статистичний, оперативний, та відео статистичний аналіз. Під захистом слід розуміти організовані техніко-тактичні дії гравця, групи гравців чи команди спрямовані на нейтралізацію атакуючих дій суперника; захисна дія, яка вимагає правильного рішення пристосуватися до швидкості, напрямку та траєкторії польоту м'яча, використавши весь технічний «арсенал» навичок для успішного відбиття м'яча. За нашими дослідженнями й інших авторів – сильно вдарений м'яч з краю сітки досягає 8-9 метрів задньої лінії майданчика в межах 0,25-0,33 секунди, часом досягаючи 150 кілометрової швидкості польоту м'яча. У цьому діапазоні час рухової реакції гравця становить у межах 0,3-0,4 секунди, це говорить про те, що гравець у самому концентрованому і збудливому стані при найшвидшій зоровій та руховій реакції повинен спізнюватися виконати успішну захисну дію. Однак ми часто можемо переконатися у зворотному, що захисник успішно виконує захисну дію, компенсуючи за рахунок якісного вибору місця, використовуючи ігровий досвід, інтуїцію, передбачення, реакцію. А також вибудованою органічною технічно захисною стійкою, віртуозністю володіння різними технічними прийомами гри, включаючи спеціальну акробатичну підготовку, та іншими психофізичними факторами. Також якість виконання захисних ігрових функцій та технічних дій залежатиме від того, в якому емоційному стані та ступеня готовності знаходиться волейболіст.

За нашими опитуваннями тренерів і волейболістів [1; 3; 5] у підготовці «ментальності» захисника повинні бути враховані, виховані та вироблені три основні моменти:

- Бажання захищатись.
- Вихована і витренувана першокласна техніка захисту.
- Широкі знання, як і де, захищати.

Ми визначили фактори успішної гри у захисті.

Успішна індивідуальна гра захисту залежить віднових факторів:

- Технічного застосування навичок та умінь прийому та обробки м'яча – двома руками зверху, двома руками знизу, однією рукою зверху, однією рукою осторонь, попереду, будь-якою частиною тіла, в опорному та безопорному положенні, у падінні, у перекаті в будь-якому напрямку.
- Параметрами досвіду: передбаченням, аналітичним читанням дій суперника, інтуїцією, правильним вибором місця.
- Психологічними факторами: ризику, безстрашністю, рішучістю та впевненістю.
- Фізичними якостями: спритності, координації рухів, швидкості зорової та рухової реакції, різкості рухів, акробатичної підготовки. Приймати рішення – швидко, не задумуючись, опираючись на навченість, відчуття та інтуїцію.
- Оперативний аналіз та дисципліноване виконання обраних тактичних схем гри та тренерських установок.

Таке поєднання з високим рівнем функціональної спеціально – фізичної та техніко-тактичної оснащеності з психологічною підготовкою та індивідуальною врівноваженістю є фундаментом успішних індивідуальних дій волейболістів у захисті.

Відбір та підготовка захисників та приймаючих гравців має бути послідовним багаторічним ретельним та багатограним процесом, включаючи різні комплекси тренувальних етапів створення базової спеціалізації:

- Перший етап: створення базової функціональної технічної та фізичної підготовленості з урахуванням індивідуальної техніки та фізичних якостей волейболіста.
- Другий етап: створення взаємозв'язку технічної та тактичної підготовки, включа-

ючи розширення індивідуального техніко – тактичного мислення.

- Третій етап: освоєння специфічної індивідуальної, групової тактики та командних дій.
- Четвертий етап: виведення волейболістів на високий психофізичний рівень, прояв індивідуальних лідерських якостей у спортивних змаганнях.

Детальний аналіз захисного ігрового навантаження, дав можливість окреслити рамки діяльності різних спеціалізацій волейболістів під час гри – рис. 1, 2.

Відео-аналіз і відео-статистика є методами повного аналізу. Отримана інформація потребує більше часу на опрацювання, і не може бути використана під час матчу, але вона точніша, і головне, можливо порахувати кількість і якість помилок в подальшому техніко – тактичному удосконаленні волейболістів, отримати стратегію і підходи виправлення техніко – тактичних помилок для покращення ведення ігор. Найбільше інформації нам надав відео-статистичний аналіз, характеризуючи якість дій як в компонентах техніки, так і тактики.

Характеризуючи якість дій як в компонентах техніки, так і тактики.

Техніка.

- можна побачити ширину та якість першого прийому м'яча;
- положення та переміщення волейболістів;
- техніку та час виходу захисника для виконання передачі м'яча;
- техніку падіння або перекату;
- положення волейболістів у захисті в опорі.

Тактика.

Ви можете побачити всі позиції та переміщення двох команд в захисті, а саме:

- техніку проведення першого прийому та проходження м'яча до зв'язуючого;
- техніку проведення атаки та блокування;
- погану позицію діагонального захисника;
- погану дистанцію між волейболістами в опорі;
- час руху нападника, і момент моторної реакції захисника;
- тактичні дії команди суперника;
- оборонну позицію волейболістів своєї команди, їх командні тактичні дії у захисті.



Рис. 1. Співвідношення специфічного захисного ігрового функціонального навантаження гравців різних амплуа

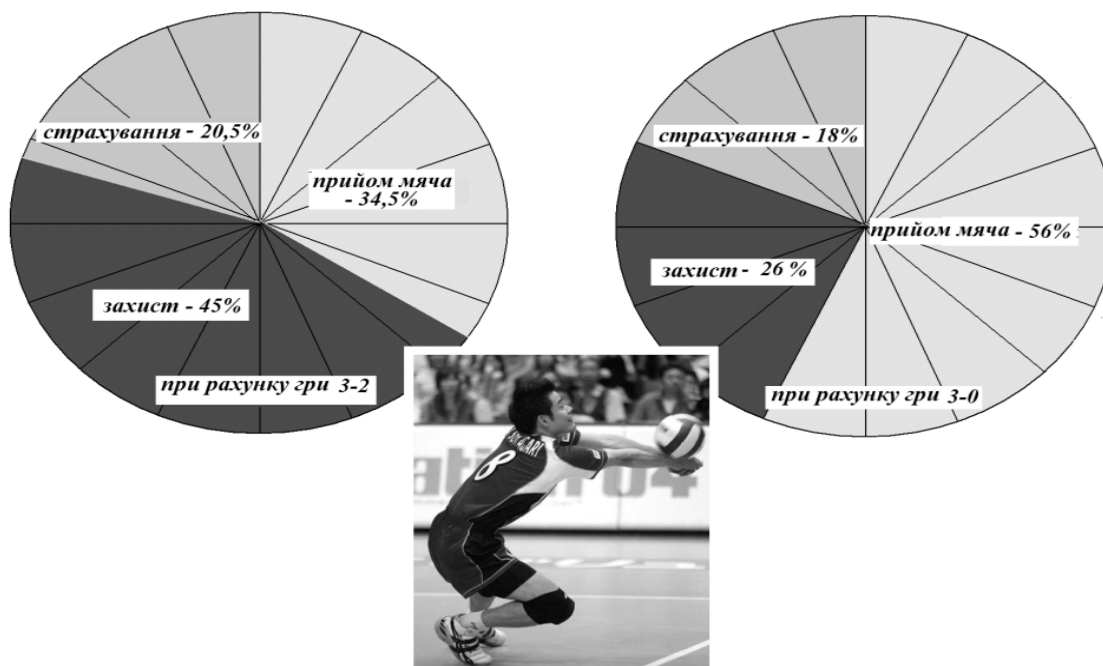


Рис. 2. Співвідношення специфічного ігрового функціонального навантаження в захисті на прикладі «Ліберо» в залежності від тривалості та стратегії гри команди суперника

Схема аналізу визначення якості техніко-тактичних дій «захисників» з урахуванням різноманітних факторів під час ігрових дій. З оцінкою і класифікацією системних і не системних (випадкових) помилок гри волей-

болістів у захисті рис. 3. Визначити пріоритети, методичку, на що треба звернути увагу в збалансуванні і удосконаленні акробатичних дій у захисті – «ліберо» як спеціалізованого захисника, «догравальників» як основних

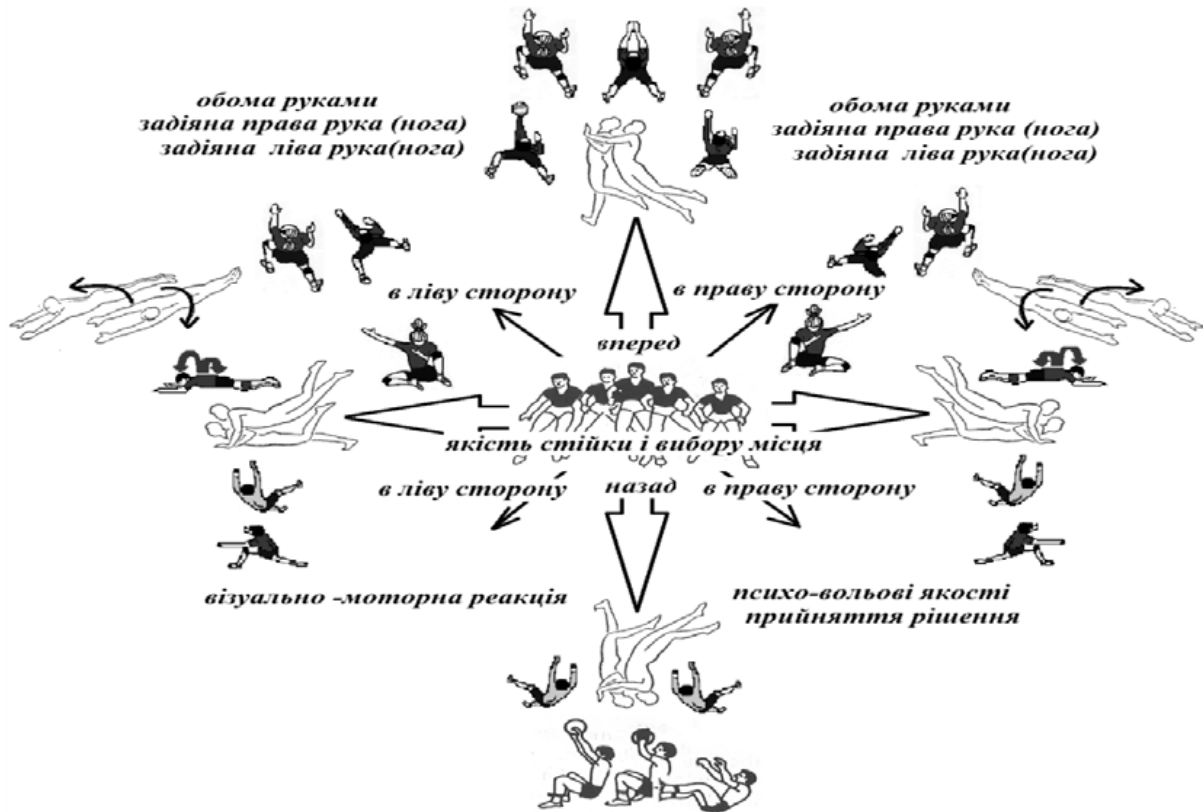


Рис. 3. Схема аналізу визначення якості техніко-тактичних дій «захисників» у захисті. Оцінка і класифікація системних і не системних (випадкових) помилок гри волейболістів у захисті

захисників, «центрального», «зв'язуючого», «діагонального».

Така схема дає можливість визначити ознаки як технічної підготовки, так і інтелектуально-моторних якостей і здібностей, їх реалізацію в техніко-тактичних умовах непередбачуваності і динамічної насиченості гри. Перш ніж охарактеризувати корекції індивідуальних ігрових якостей волейболістів, необхідно визначити особливості їхньої ігрової активності на майданчику в умовах інтенсивного суперництва.

Таку корекцію вимагають волейболісти з слабкою мотивацією чи техніко-тактичною підготовкою, особливо ті, які не виправдано для ігрової ситуації намагаються реалізувати свою спеціальну фізичну підготовку. В цьому аспекті необхідно побудувати схему психічного типу поведінки волейболіста на майданчику, адже спеціальна акробатика потребує не тільки технічного вдосконалення, а й відповідних вольових якостей.

Падіння – це крайня ситуація, коли вже інакше м'яч прийняти, або «підняти» немож-

ливо. Цим елементом не можна зловживати і замінювати їм свою ліву «виходити» під м'яч. Треба допрацьовувати ногами, а тільки в крайньому випадку падати, тому що в падінні ви навряд чи якісно доведете м'яч до «зв'язуючого» досить добре.

Гра в падінні, чи перекаці є незамінним технічним елементом захисту, який застосовуються виключно в крайній ігровій ситуації, коли іншим прийомом прийняти м'яч вже не можливо. Тому техніка падіння і перекаці повинна бути досконалою. Навчання й удосконалення волейболістів вмінню падати займає чимало часу, але це завдання є важливим у системі підготовки волейболістів. Навчаючи правильно падати, синхронно вирішувати три основні завдання:

- безболісно оберігати частини тіла від ударів та травм;
- не втрачати контроль у виконанні техніки прийому волейболу;
- вміння контролювати тактичний хід гри, виконуючи складний акробатичний при-



Рис. 4. Спрямованість завдань формування індивідуальної техніко-тактичної підготовленості гравця у захисті

йом, намагаючись направити м'яч у необхідному напрямку для успішного розвитку контратаки.

Ми так визначили інші важливі елементи виконання технічного прийому м'яча як в опорі, так і в безопорному положенні – розробили опитувальник схеми оперативного аналізу контакту з м'ячем:

- висота стійки;
- спосіб переміщення в зону прийому та визначення точки прийому м'яча;
- положення п'ят ступні в стані готовності;
- ширина постановки ніг у момент прийому (вибір проекції прийому);
- підготовка рук до прийому та їхнє положення;
- короткість зупинення рук в момент контакту з м'ячем;
- співвідношення кута рук по відношенню до корпусу на момент прийому м'яча;
- кут розвороту корпусу. Співвідношення траєкторії польоту м'яча з траєкторією передачі м'яча в зону «зв'язуючого»;
- час контакту м'яча, в залежності від сили удару (відскоку), складності ситуації, швидкості польоту м'яча, траєкторії польоту та місця прийому м'яча.

Ці завдання обумовлені необхідністю успішного підсилення організації, концентра-

ції і реалізації ігрових техніко-тактичних дій в складних умовах гри, і будуть актуальним лише тоді, коли індивідуальні особливості і рівень підготовки будуть відповідати різним взаємно залежним критеріям.

Висновки. Володіння чи не володіння різноманітним технічних прийомів гри в поєднанні фізичної інтенсивності та реактивності моторних дій, при виконанні техніко – тактичних завдань в захисті з використанням елементів акробатики можуть як і якісно, так і негативно впливати на кінцевий результат не залежно від вікової категорії волейболістів чи статі.

Техніка елементів акробатики є не від'ємною частиною системної комплексної підготовки волейболістів. Позитивно сприяє вирішенню техніко-тактичних завдань гри в «цейтнотних», складно координаційних, вольових безнадійних епізодах. Для вирішення цих завдань потрібна група сміливих, здібних і різносторонньо підготовлених волейболістів, які ефективно зможуть підтримувати ігрову діяльність в динамічних умовах протистояння. У складнокоординаційних умовах гри швидкісного переходу від нападу до захисту, особливо в непрогнозованих і непередбачуваних ігрових ситуаціях, де особливо проявляються швидкісні, якісні

показники сенсорної – моторики, стартової швидкості, спритності, координованості, акробатичної навченості володіння м'ячем в опорних і безопорних положеннях необхідно, проявляючи високий рівень і вмотивованість психічних вольових якостей волейболістів.

Проблемність якості навчання базових акробатичних вправ (перекид вперед, назад) головним чином закладається в шкільній програмі, але як показує практика в недостатній формі до сталих навичок. Інша проблема навчання – кваліфікація вчителя та матеріально технічна база і гімнастичне обладнання. Також проблемним навчанню «волейбольної» акробатики являється кваліфікація тренерів, які в більшості випадків не володіють методикою формування в дітей і підлітків сталих умінь і навичок самостійно виконувати «волейбольні» акробатичні вправи без травм і ушкоджень. А це проблема забезпечення оптимізації навчально-тренувального процесу із застосуванням інноваційних форм і методів навчання і удосконалення та здійснення зв'язків зі специфікою контролю м'яча в опорному та безопорному положеннях.

Важливим моментом в навчально-тренувальному процесі являється забезпечення диференційного підходу до організації тренувального процесу з урахуванням рівня фізичного розвитку, антропологічних і морфологічних даних, рухової підготовленості та статі волейболістів, їх вольових якостей

(відсутність сміливості, впевненості), мотивів та інтересів до тренування акробатичними вправами специфічними для удосконалення волейболу. З цього виникає проблема якості використання тренером різноманітних організаційних форм, засобів, методів і прийомів навчання і удосконалення, яка відображається в якості та володінні перекатами, падіннями; вліво-вправо, через ліве-праве плече, вперед-назад, однаковими володіннями і вміннями виконувати прийоми волейболу лівою-правою руками, лівою-правою ногами. Проблемним є також прогноз розміру грудей у дівчат при навчанні і удосконаленні падінь вперед, особливості цього фактору являється обов'язковим. Оцінювання якості навчально-тренувальних досягнень повинно здійснюватись за формулою:

- а) засвоєння техніки і навичок виконання акробатичної вправи без м'яча (в простих умовах);
- б) засвоєння техніки і навичок виконання акробатичної вправи з метою виконати технічний прийом з м'ячем (в складно-координаційних умовах) і доведення до автоматичних дій;
- в) засвоєння техніки виконання акробатичної вправи з метою виконати технічний прийом з м'ячем в змагальних умовах гри в волейбол на рівні автоматичного застосування (в складно-координаційних і психологічних умовах насиченості гри).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Волейбол : учебник для вузов / под общ.ред. А.В. Беляева, М.В. Савина. 4-е изд. Москва : Дивизион, 2009. 360 с.
2. Медвідь М. М. Волейбол : методика початкового навчання технічним діям гри / М. М. Медвідь, С. М. Попов. Запоріжжя : ЗНУ, 2010. 87 с.
3. Носко М. О. Волейбол у фізичному вихованні студентів : підручник / М. О. Носко, О. А. Архипов, В. П. Жула. К. : «МП Леся», 2015. 396 с.
4. Сосина В. Ю. Акробатика для всех : учеб.-метод. пособие / В. Ю. Сосина, В. А. Нетоля. К. : Олимпийская литература, 2014. 200 с.
5. Тучинська Т. А. Волейбол : навчально-методичний посібник [Електронний ресурс] / Т. А. Тучинська, Є. В. Руденко. Черкаси : ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2014. 76 с.

THE IMPORTANCE OF ACROBATIC TRAINING OF VOLLEYBALL PLAYERS IN DEFENSE

PROKOPOVYCH VOLODYMYR

Associate Professor, Honored Worker of Physical Culture and Sports of Ukraine,
Associate Professor of the Department of Theoretical and Biological Foundations of Physical Education
Kremenets Regional Humanitarian and Pedagogical Academy named after Taras Shevchenko

HOLUB VIKTOR

Candidate of Sciences in Physical Education and Sports,
Associate Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Physical Education
Kremenets Regional Humanitarian and Pedagogical Academy named after Taras Shevchenko

Introduction. *Special acrobatic training of a volleyball player, an effective means of play, which develops speed, agility, determination and the ability to navigate well in space. These skills and qualities are vital for effective learning and practical use in the complex conditions of modern game.*

The purpose of the study is an science-based approach to improving and supplementing methods and tools of acrobatic training of volleyball players in the formation of automated skills.

Methods: *visual, statistical, operational and video statistical analysis; questionnaires; poll; observation; comparison.*

Results. *Modern conditions of dynamics, sports progress and evolution of volleyball, involves the possession of special physical and volitional qualities, motor skills and abilities, techniques. Accordingly, it requires step-by-step long-term training with a focus on the prospect of high achievements. One of the important components of the game is the mastery of special technical skills, the ability to qualitatively and effectively master the specific techniques of "volleyball" acrobatics, not only to prevent sports injuries. Also, effectively implement the techniques of volleyball in extremely difficult game situations, materializing them into a positive result. The most important of the optimal training system for future high-class volleyball players is the timely use of acrobatic training for effective development and improvement of fall and rolling techniques, as well as logical sequential stages of the training process in training sessions and training.*

Originality. *The scheme of analysis of determining the quality of technical and tactical actions of "defenders" in defense has been supplemented. The assessment and classification of systemic and non-systemic (accidental) errors of the game in defense has been developed. The main tasks of forming the individual technical and tactical readiness of the player in defense are determined.*

Conclusion. *Providing a differential approach to the organization of the training process taking into account the level of physical development, anthropological and morphological data, motor skills and gender; volitional qualities, motives and interests in training acrobatic exercises specific to the improvement of volleyball.*

Keywords: *acrobatics, flexibility, plasticity, sensory, ball, transfer, volleyball player.*

REFERENCES

1. Belyaeva, A. V. & Savina, M. V. (Eds.) (2009). *Voleibol: Uchebnyk dlia vuzov*. Izdanie 4-e [Volleyball: Textbook for universities (4th ed.)]. Moscow: Divizion [in Russian]
2. Medvid M. M. & Popov S. M. (2010). *Voleibol: Metodyka pochatkovoho navchannia tekhnichnym diiam hry* [Volleyball: a Method of initial training in technical actions of the game]. Zaporizhzhia: ZNU [in Ukrainian]
3. Nosko, M. O., Arkhypov, O. A. & Zhula, V. P. (2015). *Voleibol u fizychnomu vykhovanni studentiv: pidruchnyk* [Volleyball in physical education of students: Textbook]. Kyiv: «MP Lesia» [in Ukrainian]
4. Sosina, V. Yu. & Netolya, V. A. (2014). *Akrobatika dlya vseh: Uchebno-metodicheskoe posobie* [Acrobatics for everyone: Educational and methodological textbook]. Kyiv: Olympyiskaia lyteratura [in Russian].
5. Tuchynska, T. A. & Rudenko, Ye. V. (2014). *Voleibol: Navchalno-metodychnyi posibnyk* [Volleyball: Educational and methodological textbook]. Cherkasy: Bohdan Khmelnytsky ChNU [in Ukrainian].

УДК 94(477):371(438.41)

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2022-15.15>

ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ (НА ПРИКЛАДІ ІМПЕРСЬКОЇ ПОЛІТИКИ СУПРОТИ УКРАЇНЦІВ)

СКАКАЛЬСЬКА ІРИНА БОГДАНІВНА

доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри історії та методики навчання
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка

Irunas@ukr.net

orcid.org/0000-0001-8705-7971

Авторка статті узагальнює проблеми практичного навчання історії, проведення позакласних заходів, засідань наукового гуртка та визначає особливості формування критичного мислення під час комунікації з учнями.

Метою роботи є з'ясування методичних умов ефективного розвитку критичного мислення учнів на прикладі імперської політики супроти українців. У публікації в історичному дискурсі проаналізовано когнітивну війну в часи імперської Росії, яка велася століттями проти українців. Методика вивчення проблеми включає характеристику інструментів когнітивної війни: підміна понять і смислів, заборона власної назви українець на малорос, насадження чужої історії, мови і релігії, знищення інтелігенції та історичної пам'яті етносу. Теоретичний матеріал теми, низка практичних і проблемних завдань орієнтованих на формування ключової компетентності дозволять зробити висновок, що історія як навчальна дисципліна сприяє формуванню в учнів критичного мислення.

Ключові слова: критичне мислення, методика навчання, когнітивна війна, імперія, історія, культура.

Постановка проблеми. Формування критичного мислення в учнів є важливим завданням сучасної освітньої системи. В умовах змін, складних життєвих ситуаціях, інформаційної війни, людина має діяти ефективно та усвідомлено. Внаслідок повномасштабної війни в Україні більша частина внутрішньо переміщених осіб втратили все, і треба багато чого розпочинати знову (здобувати нову професію), і тут згодиться здатність до саморозвитку і самостійно діяти, критично оцінювати ситуацію, приймати альтернативні рішення, вміння знайти аргументи і докази, тому лише розвинуте критичне мислення допоможе здійснювати вище зазначене. Критичне мислення визначає самостійну оцінку дійсності та наведення власних висновків з будь-якої проблеми. Спробуємо на прикладі імперської політики Росії показати важливість власних суджень подій. У цьому контексті бачимо актуальність проблеми дослідження. Важливо, щоб передача знань учням відбувалася не як використання готових знань, суджень вчителя, а критичної практики [12, с. 21].

На світанку 24 лютого 2022 року РФ віроломно розпочала широкомасштабну військову агресію проти України, перейшовши

від гібридної війни до фази відкритої конвенційної тотальної війни. Позаду три місяці героїчного протистояння українського народу знавіснілому окупанту в личині варварської ядерної наддержави-терориста. Ми бачимо з якою ненавистю вороги знищують українські міста, пам'ятки архітектури, заклади культури та освіти, тисячі цивільних українців, над якими знущаються, яких гвалтують, грабують і вбивають.

Дуже вірно зазначив автор книги «Український Майдан, російська війна» Михайло Винницький, що «екзистенційна загроза, що її становить для Києва Москва, є постійною» [2, с. 439]. Знову ж таки гібридна війна розпочалася у 2014 р., проте збройна агресія Росії стала продовженням політики держави, яка століттями нищила різними методами все українське у рамках імперського самодержавства. Агресором велася спланована когнітивна війна супроти українців. Когнітивна війна – це ураження свідомості. Вона стосувалася підміни понять, запровадженні нових смислів, також відбувалося «знищення» української мови, історії, культури та пропагуванні «руського мира». Пропаганда намагалась досягнути того, щоб людина думала

як потрібно імперії, а всіх, хто не покоровся просто фізично знищували. Завдяки новітнім технологіям у XXI ст. когнітивна війна вийшла на новий рівень. Вона застосовує переваги Інтернету і соціальних мереж, організовує роботу ферм ботів, використовує здобутки психологічної науки. Когнітивна війна вона не така помітна, але має більші наслідки, оскільки стосується основ духовності суспільства. Ідеться про історичну пам'ять, релігійну сферу, національну ідентичність та національну ідею. Завдяки смисловій війні супротивнику вдається підкорити суспільство не вдаючись до відвертої сили чи примусу. Для того, щоб вміло розрізнати маніпуляцію варто розвивати критичне мислення.

У когнітивній війні віками пропагувалася єдність «братніх народів», «Київська Русь – колыска трьох братніх народів» і Москва активно поширювала такі наративи, і зараз під час відкритої війни стало реальним для українців подолання «спільного минулого». Парадоксально, але в Україні під час широкомасштабної війни РФ найбільших обстрілів і знищення зазнали російськомовні міста. Ці та інші проблеми мають бути осмислені учнями під час уроків, засідань гуртків та позакласних заходів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема критичного мислення висвітлювалася у працях німецького класичного філософа Е. Канта, саме йому належать такі слова: «Розум створений на те, щоб не ізолювати себе, а вміщувати в спільноту» [5, с. 11]. Дуже імпонує нам його висловлювання про те, що вміння ставити мудрі питання є важливою та необхідною ознакою розуму. Питання критичного мислення деталізувала ще низка мислителів К. Поппер, Д. Дьюї та інші. В Україні проблема критичного мислення висвітлювалася у роботах О. Тягло, Т. Олійник, О. Пометун, С. Терно, С. Романової та інших педагогів і вчених. Так, С. Терно у низці публікацій вивчив та узагальнив передові технології формування критичного мислення, також сформулював власну модель критичного мислення, до якої автор включив властивості (усвідомленість...), склад (знання), функція (вирішення практичних цілей) і генезис [12].

Формулювання мети статті. Мета статті – окреслити процес формування критичного мислення на уроках історії (на прикладі проблеми російської імперської політики супроти українців).

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи процес формування критичного мислення, найперше слід виділити основні його елементи, зокрема, вміння мислити, відповідальність, формулювання самостійних суджень [13, с. 8]. Критичне мислення формується завдяки створеним умовам в школі і так само, за допомогою вдало обраних методів навчання та виховання [4, с. 16]. Ми обрали загальну, проте надзвичайно актуальну тему для сьогодення, щоб показати як розвивати критичне мислення учнів, вивчаючи та аналізуючи російську імперську політику супроти українців.

Як наслідок Української національної революції XVII ст. під проводом Б. Хмельницького стала поява на політичній карті Європи – Української козацької держави. У пошуках союзників держава українців перейшла під протекторат Московського царства, сподіваючись знайти підтримку, а дарма. Московський уряд з перших же днів намагався змінити політику протекторату на політику підкорення української території. З метою реалізації таких задумів Москва нав'язала українцям інститут царських воєвод, які в порушення союзних угод з Україною починають активно втручатися у справи української адміністрації і суду [7]. Здобутки Козацької революції поступово знищувалися російським самодержавством, найперше це відобразилося на українській самосвідомості, прагненнях до волі та національній культурі. Дана тема вивчається учнями 8 класу. Для порівняння становища Гетьманщини за Б. Хмельницького і під протекторатом Московського царства учні заповнюють таблицю.

Вчителю важливо під час вивчення теми наголосити на наступній інформації. Користуючись бездержавністю нашого народу, московські самодержці починають поступово прибирати до своїх рук усі цивілізаційні досягнення українства. Прикладом когнітивної війни стала зміна назви Московського

царства. Московська держава отримала назву «Російська імперія» в 1721 р. Відбулася зміна понять, яку схвально «проковтнули» піддані. Як зазначає професор В. Сергійчук, Петро I наказав змінити назву своєї держави на Росію, що було однозвучним з терміном Русь. Тобто, москвини, прийшовши на чужу для них територію й оголосили все чуже для них українське своїм – русским, яке легко сприймається замість руського – справжнього українського. Мало того, українська еліта опиняється в Московії, насамперед, вона русифікується [11]. Крім того, вона переймає московську політичну ідеологію. Так відбувалася зміна у свідомості українців, тобто внаслідок когнітивної війни.

Також для підтвердження її проявів процитуємо приклад історика С. Плохія про процес інкорпорації українських земель вже за часів Катерини II, який відбувався без опору з боку українців. Так, «процес асиміляції Гетьманщини... зайняв 20 років. Перехід відбувався поступово, без нових повстань або створення нових мучеників за справу української автономії. Цей процес проходив за підтримки численних вихідців з Гетьманщини, які сприймали інтеграцію до складу імперії як позитивне явище» [8, с. 186]. У час доби Просвітництва російська влада вдало підмінила поняття, оскільки, під гаслами змін в імперії в дусі Доби Розуму – ліквідувала залишки української автономії без всілякого супротиву. Війна символів перемагає мовчазно і без кровопролиття. Як бачимо, що «Унаслідок добре продуманої політики відбувалося інтегрування еліти до імперського організму» [14, с. 129]. Розбираючи зазначену проблематику вчитель пропонує учням активні методи навчання, щоб активізувати їхню пізнавальну і розумову діяльність.

Слушно підмічено й те, що Гетьманщина стала майданчиком для двох різних тенденцій. Одна з них пов'язана з назвою «Україна» і стала основою для формування української самосвідомості. Інша пов'язана з Малоросією і тут виникла традиція розглядати Україну як «меншу Росію», а вже українців – як частину більшої російської нації [8, с. 167]. Такі імперські традиції пережили XIX, XX століття і

взяті для пропаганди путінським людиноненависницьким режимом.

Вже у 9 класі на уроках з історії України вчитель більше уваги приділяє російській імперській політиці, особливо її проявам в духовній та культурній сферах. Найбільше когнітивна війна самодержавства була спрямована проти української мови, як основи національної ідентичності. Російська імперія прагнула знищити колективну пам'ять українців, їхню мову як її засадничий елемент, культуру, довести те, що «малороси (українці) це ті ж самі великороси (росіяни)». Поневолювачі добре розуміли, як організувати переслідування мови, при цьому вказуючи, що українська мова, це зіпсована полонізмами російська. Така ідіома століттями нав'язувалась українському народу. Боротьба проти української мови розпочалася ще у другій половині XVII ст., коли Києво-Печерській лаврі було заборонено без попереднього узгодження з московським патріархом, видавати богослужбові книги, а на книги Петра Могили, Кирила Ставровецького, Іоанікія Галятовського, Сильвестра Косова, Лазаря Барановича накладено «прокляття й анафему» (1690 р.). У наступному столітті наступ на українську мову ще більше посилювався [9, с. 219].

Українська мова була офіційно заборонена ще двічі під час ліберальних реформ Олександра II (Валуєвський циркуляр та Емський указ). Практично, це мало призвести до цілковитої асиміляції й розчинення українства у панівній великоросійській нації. Валуєвський циркуляр 1863 року та Емський указ 1876 р. виступають як інструменти когнітивної війни російського самодержавства, спрямованої на посилення національного та духовного гноблення українського народу. Вивчаючи цю проблематику, вчитель учням пропонує метод мозкового штурму, школярі визначаються до чого може привести знищення мови народу, асиміляція. Вчитель проводить паралель із сучасністю і робить висновок, що кожен має знати свою рідну мову і нею розмовляти. Крім того, учні роблять власні висновки, які вчитель узагальнює, оскільки критичне мислення – це перш за все самостійне мислення.

У когнітивній війні російське самодержавство використовувало релігію та духовність українців. І починалося все це робитися з підпорядкування в XVII столітті української церкви Москві, що поступово змінювало її характер, відривало від українського життя і перетворювало у знаряддя великоросійської пропаганди [1, с. 308].

Когнітивна війна найбільше торкалася історичного минулого обох народів. Вона впроваджувалася завдяки історіографічній схемі російської історії, яка була сформульована Н. Карамзіним і С. Соловйовим та послідовно насаджувалась через шкільні й університетські підручники в голови підданих російського царя [3]. Мало того, ця історія нещадно грабувалася і привласнювалася музеями імперії. Так, значних масштабів експортування культурних цінностей з України набуло з кінця XVIII – початку XIX століття, коли були вивезені скарби скіфських курганів, давньослов'янські та давньоруські старожитності. «Таким чином Україна позбавлялася якраз того, що дає її народові національне обличчя, губила свої скарби, губила назавше», – зазначав на початку XX ст. відомий етнограф, археолог, один із хранителів національної старовини М. Біляшівський [6]. Маніпуляції з історією тривали постійно, про українські корені російські історики склали фантастичні вигадки. Все це було спрямоване на винищення українства і проявилось у теперішній денацифікації, з доктриною якої 24 лютого прийшли путінські війська в Україну.

Для того, щоб боротися супроти когнітивної війни, українській еліті необхідно було добитися національного визволення та звільнитися від силоміць-добровільного засвоєння постулатів шовіністичної російської національної ідеї. Розпочали це ще В. Капніст, Т. Шевченко, П. Куліш і М. Костомаров, а остаточно довершив Михайло Грушевський своєю «Історією України-Руси» [3]. Так, учасники Кирило-Мефодіївського братства виступали за перетворення імперії на федерацію рівноправних слов'янських республік, однією з яких мала стати Україна. Після таємного слідства російські урядовці предста-

вили прагнення братства як «об'єднання усіх слов'ян» під скіпетром царя [8, с. 214–215]. Саме таку інформацію запропонували суспільству, а справжню програму тримали в таємниці, фальшуючи ідеї української інтелігенції, яка створила політичну програму боротьби. Як би не старалося самодержавство, а вірші Тараса Шевченка, як активного учасника братства, сприяли формуванню національної свідомості, попри когнітивну війну самодержавства. Творчість українських поетів та письменників потрібно обговорити під час засідання учнівського історичного гуртка. При цьому необхідно запропонувати завдання проаналізувати, як словом відомі представники української культури боролися з імперською політикою царя.

Після ліквідації Кирило-Мефодіївського товариства в Україні розгорнувся громадський рух. Царат зрозумівши українську спрямованість руху, розгорнув проти нього пропагандистську антикампанію, звинувачуючи його представників не лише в «українофільстві», а й в «малоросійському сепаратизмі» та пропаганді соціалістичних ідей. Поліція перешкоджала розгортанню громадського руху за межами культурно-освітньої сфери [10, с. 89]. Зауважимо, що в умовах жорстких царських репресій початку 1860-х рр. перед національною інтелігенцією постало вагоме питання, що важливіше для українського національного відродження – підготовка до народного повстання в тогочасних умовах, як це робили народники, чи діяльність у сфері науки, освіти і культури, театру, спрямована на відродження духовних засад українства, піднесення національної самосвідомості простих українців. Національно свідомі інтелігенція, як вже відомо, обрала останнє. Влада своїми переслідуваннями змушувала їх пристосовуватися до нових реалій життя в імперії. Відзначимо, що їм вдалося сформувати відповідну ідеологію українського руху в умовах активного наступу царизму в національному питанні. Романтизм та ідеалізація козацької доби були відкинуті, шаровари було сховано, а натомість минуле поставало як низка волелюбних народних повстань і рухів у боротьбі за землю та свободу українців.

Наступні «лінії розламу» мали місце в період революції 1905 року, яка була незавершеною, але українцям була повернена їхня рідна мова, почала виходити україномовна періодика і вони створили осередки товариства «Просвіта» по всій Україні. Проте, доба імперської реакції знову «пригальмувала» здобутки українців і запустила когнітивну війну.

Як зазначає С. Терно, що «критичне мислення – це і є як раз-таки той засіб, що наблизить нас до більш глибокого аналізу історії, більш цілісного її сприйняття та розуміння» [12, с. 10]. Адже, учням потрібно не лише аналізувати минулі прояви імперської політики, але й розбиратися з теперішніми викликами інформаційної війни ворога.

Висновки. Аналізуючи низку тем з історії України учні мають зробити висновки про те, що імперська політика супроти українців була шовіністичною і колонізаторською. На прикладі довгого імперського періоду ми побачили, що українська інтелектуальна еліта виявилася загалом не завжди готовою до складної боротьби з російськими когнітивними атаками. Проте, «лінії розламу» між українцями та росіянами все таки були. Представники Кирило-Мефодіївського товариства, громадівського руху, Братства тарасівців, зуміли заявити про українську мову, культуру і національну ідентичність народу.

Президент РФ В. Путін не перестає твердити, що Україна – це «історичне непорозуміння», а українці – це ті самі росіяни. Про це, зокрема, він заявив 18 березня 2015 р., «відзначаючи» річницю анексії Криму. Це

підтвердили представники російського наукового середовища, зокрема, що «українська мова – діалект великої російської мови», а Київська Русь і Росія – це тотожні поняття [9]. Це є підтвердженням когнітивної війни, яка переросла сьогодні у повномасштабне вторгнення агресора, а її початки були закладені російським самодержавством.

За нашими спостереженнями, саме так звані «чужі смисли» в російсько-українській когнітивній війні мають найбільш агресивний характер. Якщо брати до уваги імперський період, то це нав'язування українцям меншовартості як нації, тема малоросійства, заборона мови, фальсифікація історії України. Поширеним випадком сучасної російської інформаційної інтервенції за допомогою чужих смислів є нав'язування міфологізованих символів Другої світової війни, наприклад, під лозунгами «Деди воевали», але це буде вже інше дослідження.

Зараз Україна має унікальний історичний шанс перемогти РФ й остаточно вирватися з-під її впливу – економічного, культурного, цивілізаційного, покласти край когнітивній війні. Українці вже зрозуміли, після страшливих подій із звільненої Бучі, Гостомеля, Ірпеня, Бородянки, також вокзалу з Краматорська, облоги Маріуполя, окупації Херсону, одну фундаментальну річ, що там де існує «руській мир», немає місця для жодного українського вільного світу. Історію пишуть переможці, які вміють критично мислити. Це буде історія європейської України, яка скине з себе всі пута імперської політики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Війни інформаційної епохи: міждисциплінарний дискурс : монографія / за ред. В. А. Кротюка. Харків : ФОП Федорко М. Ю., 2021.
2. Винницький М. Український Майдан, російська війна. Львів, 2021. 552 с.
3. Гирич І. «Русській мір»: від концепту «Москва – третій Рим» до рашизму. *Громадський простір*. 2015. URL: <https://www.prostir.ua/?blogs=russkij-mir-vid-kontseptu-moskva-tretij-rym-dogashyzmu> (дата звернення: 12.04.2022).
4. Kalbarczyk T. Nauka krytycznego myślenia. «Analiza i Egzystencja». 2014. № 25. С. 7–17.
5. Кант Імануель Рефлексії до критики чистого розуму / Пер. з нім. й латини та прим. І. Бурковського. К. : Юніверс, 2004. 464 с.
6. Кот С. Як Росія привласнювала культурну спадщину України: з історії пограбування і вивезення. *День*. 2020. № 113-114.
7. Ларченко В. Ліквідація політичної автономії Гетьманщини. 1997. URL: <http://surl.li/bszuf> (дата звернення: 11.04.2022).

8. Плохій С. Брама Європи. Харків, 2018. 678 с.
9. Поліщук Ю. Мовна політика Російської влади в Україні (кін. XVIII – сер. XIX ст.). *Наукові записки ІПіЕНД ім. І. Кураса НАН України*. 2015. Вип. 4. URL: <http://surl.li/bszvx>
10. Ресент О. Україна в імперську добу (XIX – початок XX ст.). Київ, 2016.
11. Сергійчук В. Як росіяни привласнюють собі чуже ім'я, чужу історію, чужу землю. *УКРІНФОРМ*. 2022. URL: <http://surl.li/bszwl> (дата звернення: 10.04.2022).
12. Терно С. Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії) : посібник для вчителя. Запоріжжя, 2011. 105 с.
13. Технології розвитку критичного мислення учнів / Кроуфорд А., & Саул В., Метьюз С., Макінстер Д.; Наук. ред., передм. О. І. Пометун. К. : Вид-во «Плеяди», 2008. 220 с.
14. У кігтях двоголавих орлів. Творення модерної нації. Україна під скіпетрами Романових і Габсбургів. Керівник проекту В. Столяренко. Харків, 2016.

FORMATION OF STUDENTS 'CRITICAL THINKING (ON THE EXAMPLE OF IMPERIAL POLICY AGAINST UKRAINIANS)

SKAKALSKA IRINA

Doctor of History Science, Professor, Head of Department of History and Teaching Method Department
Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy
IrunaS@ukr.net

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8705-7971>

Introduction. *The author of the article summarizes the problems of practical teaching of history, extracurricular activities, meetings of the scientific circle and identifies the features of the formation of critical thinking in communication with students. On the example of Russia's imperial policy, it is important to show the importance of their own judgments of events. In this context, we see the urgency of the research problem. The aim of the work is to clarify the methodological conditions for the effective development of critical thinking of students on the example of imperial policy against Ukrainians.*

Research methods. *In the course of the research general scientific methods (analysis, synthesis, comparison) were used. SWOT analysis was used to highlight key features, innovations, and historical connections.*

The main results of the study. *The publication in the historical discourse analyzes the cognitive war in the times of imperial Russia, which was waged for centuries against the Ukrainians. Methods of studying the problem include the characteristics of the tools of cognitive warfare: substitution of concepts and meanings, banning the Ukrainian name on the Little Russian, planting foreign history, language and religion, destroying the intelligentsia and historical memory of the ethnic group. The publication emphasizes the methodological issues of the topic. After all, everything that the teacher says in lessons or extracurricular activities, students consume the information received, which is then passed on? These students will know a lot, but will they be able to use this knowledge? Ofcourse not. Therefore, the task of the education system is to form critical thinking in students. Scientific novelty of research results. Is to create a comprehensive study of the formation of critical thinking of schoolchildren on the example of the analysis of Russia's imperial policy.*

Conclusions and specific suggestions of the author. *Theoretical material of the topic, a number of practical and problem-oriented tasks focused on the formation of key competencies will allow us to conclude that history as a discipline contributes to the formation of students' critical thinking. In the circumstances of a full-scale war, critical thinking is not only a consequence of the democratic way of life, but also a factor in its formation, especially in our difficult and tragic period of history. Modern youth is, first of all, a potential for state development. According to its ability to think critically, the fate of society depends to some extent. Now Ukraine has a unique historical chance to defeat Russia and finally break free from its influence – economic, cultural, civilizational, to put an end to cognitive war.*

Keywords: *critical thinking, teaching methods, cognitive war, empire, history, culture.*

REFERENCES

1. Viiny informatsiinoi epokhy: mizhdystsyplinarnyi diskurs: monohrafiia [Wars of the information age: interdisciplinary discourse: a monograph] (2021) / za red. V. A. Krotiuka. Kharkiv: FOP Fedorko M. Yu. [in Ukrainian].
2. Vynnytskyi, M. (2021). Ukrainyskyi Maidan, rosiiska viina [Ukrainian Maidan, Russian war]. Lviv [in Ukrainian].

3. Hyrych, I. (2015). «Russkii mir»: vid kontseptu «Moskva – tretii Rym» do rashyzmu [«Russian Peace»: from the concept of «Moscow – the third Rome» to racism]. *Hromadskyi prostir*. Retrieved from: <https://www.prostir.ua/?blogs=russkij-mir-vid-kontseptu-moskva-tretij-rym-do-rashyzmu> [in Ukrainian].
4. Kalbarczyk, T. (2014). Nauka krytycznego myślenia. «*Analiza i Egzystencja*», 25, 7–17 [Po polsku].
5. Kant, Imanuel. (2004). Refleksii do krytyky chystoho rozumu [Reflections on the critique of pure reason] / Per. z nim. y latyny ta prym. I. Burkovskoho. K.: Yunivers [in Ukrainian].
6. Kot, S. (2020). Yak Rosiia pryvlasniuvala kulturnu spadshchynu Ukrainy: z istorii pohrabuvannia i vyvezennia [How Russia appropriated Ukraine's cultural heritage: from the history of looting and deportation]. *Den*, 113–114 [in Ukrainian].
7. Larchenko, V. (1997). Likvidatsiia politychnoi avtonomii Hetmanshchyny [Elimination of political autonomy of the Hetmanate]. Retrieved from: <http://surl.li/bszuf> [in Ukrainian].
8. Plokhii, S. (2018). Brama Yevropy. [Gate of Europe]. Kharkiv [in Ukrainian].
9. Polishchuk, Yu. (2015). Movna polityka Rosiiskoi vlady v Ukraini (kin. XVIII – ser. XIX st.) [Language policy of the Russian government in Ukraine (late 18th – mid 19th centuries)]. *Naukovi zapysky IPIEND im. I. Kurasa NAN Ukrainy*, 4. Retrieved from: <http://surl.li/bszvx> [in Ukrainian].
10. Reient, O. (2016). Ukraina v impersku dobu (XIX – pochatok XX st.) [Ukraine in the imperial era (XIX – early XX centuries)]. Kyiv [in Ukrainian].
11. Serhiichuk, V. (2022). Yak rosiiany pryvlasniuiut sobi chuzhe imia, chuzhu istoriiu, chuzhu zemliu [How Russians appropriate another's name, another's history, another's land]. *UKRINFORM*. Retrieved from: <http://surl.li/bszwl> [in Ukrainian].
12. Terno, S. (2011). Teoriia rozvytku krytychnoho myslennia (na prykladi navchannia istorii): [posibnyk dlia vchytelia] [Theory of the development of critical thinking (on the example of teaching history)]. Zaporizhzhia, 105 s. [in Ukrainian].
13. Tekhnolohii rozvytku krytychnoho myslennia uchniv [Technologies for the development of critical thinking of students] (2008) / Krouford A., & Saul V., Metiuz S., Makinster D.; Nauk. red.,peredm. O. I. Pometun. K.: Vyd-vo «Pleiady» [in Ukrainian].
14. U kihtiakh dvohlavykh orliv. Tvorennia modernoi natsii. Ukraina pid skipetramy Romanovykh i Habsburhiv [In the claws of double-headed eagles. Creation of a modern nation. Ukraine under the scepters of the Romanovs and Habsburgs] (2016). Kerivnyk proektu V. Stoliarenko. Kharkiv [in Ukrainian].

УДК 37.013.77

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2022-15.16>

ПСИХОЛОГІЯ ВІКТИМНОЇ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНОМУ СОЦІАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

ТЕРПЕЛЮК ВОЛОДИМИР ВОЛОДИМИРОВИЧ

доцент, к.пед.н., завідувач кафедри педагогіки та психології
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка
volter_312@ukr.net
orcid.org/0000-0002-8705-4014

ЗАБЛОЦЬКИЙ АНДРІЙ РУСЛАНОВИЧ

доктор філософії, старший викладач кафедри педагогіки та психології
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка
zablocka72@ukr.net
orcid.org/0000-0002-7315-0478

Стаття розглядає концептуальні основи аналізу понять «віктимність», «віктимізація», «жертва», «соціальні еталони», «стереотипізація», «атитюд», актуалізує проблему розкриття змісту цих понять в процесі аналізу психологічного стану схильності суб'єкта до певної віктимності у конкретній ситуації відповідно до соціальної норми, в умовах якої розкриваються причини перетворення особистості на жертву, в результаті чого виникають категорії реальних або потенційних жертв несприятливих умов соціалізації. Звертається увага на характеристики самої особистості та їх домінуюче значення у перетворенні підлітка у жертву, а також на самоорганізацію обдарованих людей, яка сприятиме внутрішньому розвитку та не допущенню віктимності в сучасному соціальному середовищі.

Ключові слова: «віктимність», «віктимізація», «жертва несприятливих умов соціалізації» (ЖНУС), «соціальні еталони», «стереотипізація», «атитюд», «ефекти соціалізації».

Постановка проблеми. Зміни, що відбуваються в українському суспільстві сьогодні, трансформують соціальну структуру, яка зазнає істотних змін в умовах загострення проблем соціальної нерівності та бідності. Ці зміни спостерігаємо у різних сферах життя, але у нашому дослідженні звернемо особливу увагу на освітній процес, де відбуваються кардинальні і стрімкі зміни, що призводять до різних поведінкових відхилень у підлітковому середовищі. Розглянемо «віктимність» як психологічну властивість особистості, як існуюче соціальне та особистісне явище.

Вперше поняття «віктимність» визначив Л. Франк, зазначаючи у своїх наукових розвідках про важливість дослідження віктимності на психологічному рівні, з метою визначення причин перетворення особистості на жертву.

У науці тривалий час розвивався напрямок віктимології з точки зору кримінології і поняття «жертва» трактувалося як «потерпілий від злочину».

У соціально-педагогічній науці одним із перших до питань віктимології звертається А. Мудрик. Вченим було сформульоване визначення соціально-педагогічної віктимології як галузі знання, що вивчає різні категорії людей – реальних або потенційних жертв несприятливих умов соціалізації [5]. На думку вченого, соціально-педагогічну віктимологію можна визначити як галузь знання, в якій: «на міждисциплінарному рівні вивчається розвиток людей із фізичними, психічними, соціальними і особистісними дефектами та відхиленнями, а також тих, чий статус (соціально-економічний, правовий, соціально-психологічний) в умовах конкретного суспільства зумовлює або створює передумови для нерівності, дефіцит можливостей для «життєвого старту» і (або) фізичного, емоційного, психічного, культурного, соціального розвитку та самореалізації...» [5, с. 290].

Дослідник В. Туляков розглядає віктимологію як «галузь знання на стику педагогіки, пси-

хології, соціології, кримінології та етнографії, що вивчає різні категорії людей – жертв несприятливих умов соціалізації» [10, с. 2]. Таке розуміння суттєво розширює сферу вивчення віктимологічної науки і дозволяє розглядати, окрім її кримінологічних аспектів, – психологічні і соціально-педагогічні.

У працях С. Пальчевського знаходимо таке трактування віктимології: «галузь знань, яка, будучи складовою частиною соціальної педагогіки, вивчає на міждисциплінарному рівні різноманітні категорії реальних та потенційних жертв несприятливих умов соціалізації...» [6, с. 173].

У дослідженнях поняття «жертва» В. Полушинський розглядає його на психологічному та соціальному рівнях. Вчений продукує думку щодо широкого розуміння поняття жертви і пропонує вирізняти такі категорії жертв: постраждали від неправомірних дій інших осіб, власної поведінки, збігу негативних обставин, нещасного випадку, тобто людина може стати жертвою не лише в процесі злочину, а й у будь-якій життєвій ситуації.

Мета статті – дослідити психологію віктимної особистості з урахуванням психологічної характеристики особи та її схильності до віктимної поведінки та умов соціального середовища, в яких перебуває особа і які роблять її жертвою несприятливих умов соціалізації (ЖНУС).

Виклад основного матеріалу дослідження. У дослідженнях науковців знаходимо твердження щодо важливості розгляду цієї проблеми саме з точки зору соціальної педагогіки, сутності віктимної поведінки, її чинників, особливостей віктимізації та віктимності у підлітковому віці як найбільш уразливому. Дослідники актуальність означеного питання обумовлюють тим, що діти та підлітки, котрі виховувались у несприятливих умовах, у більшій мірі, ніж їхні однолітки із благополучних сімей, підлягають сімейній, соціальній, кримінальній віктимізації. Аналізуючи різноманітні категорії реальних та потенційних жертв несприятливих умов соціалізації, соціально-педагогічна віктимологія досліджує чинники, що унеможливають соціальний, духовний, фізичний, емоційний,

культурний, розвиток особистості і її самореалізацію за сприятливих умов їх соціалізації, тобто на основі позитивних задатків людини та її внутрішньої спрямованості, яка виховується у морально здоровій сім'ї, але також стає жертвою. За словами О. Бовть «...віктимогенні внутрішньоособистісні конфлікти можуть відігравати суттєву роль у формуванні в дітей та підлітків віктимної поведінки» [1, с. 40].

У наукових дослідженнях існують різні підходи до типології жертв несприятливих умов соціалізації. Вчений С. Пальчевський, спираючись на праці А. Мудрика, виділяє три групи дітей – жертв несприятливих умов соціалізації:

- реальні (діти з психосоматичними дефектами і відхиленнями; інваліди, сироти і низка категорій дітей, що знаходяться під опікою держави або суспільних організацій);
- потенційні (діти з прикордонними психічними станами і з акцентуацією характеру; діти та підлітки, які народилися у неблагополучних сім'ях із низьким економічним, моральним чи/і освітнім рівнями, сім'ях мігрантів – із країни в країну, з регіону в регіон, із села в місто і з міста в село; метисів і представників інонаціональних груп);
- латентні (діти, які не змогли реалізувати закладені в них завдатки через об'єктивні обставини їх соціалізації) [6, с. 173–174].

Різні типи жертв несприятливих умов соціалізації, за твердженням А. Мудрика, не завжди представлені у «чистому вигляді» [5, с. 282].

Е. Кіричевська зауважує, що будь-яка дитина може стати жертвою різних форм насильства на вулиці, в компанії однолітків і навіть у школі. Однак існують певні категорії дітей (діти з фізичними вадами, особливостями поведінки – нетовариські, сором'язливі та замкнуті діти або, навпаки, діти з імпульсивною поведінкою чи зовнішності – руде волосся, ластовиння тощо; діти з поганими соціальними навичками; діти, що відчувають страх перед школою; «домашні діти», у яких відсутній досвід життя в колективі; діти, що страждають від різних хвороб; діти з низьким інтелек-

том і труднощами у навчанні), які стають жертвами шкільного насильства найчастіше [4, с. 175–176]. На думку дослідниці, це пов'язано із тим, що учні, котрі відносяться до тієї чи іншої категорії жертв, як правило, підпадають під такий поширений вид кривдження, як навішування ярликів чи присвоєння образливих прізвиськ. Під дією систематичних образ у них не лише розвиваються комплекси, утворюються бар'єри у спілкуванні, які перешкоджають встановленню сприятливих стосунків з однолітками, а й відбувається деформація Я-концепції та всіх її складових. Тобто, так званий первинний дефект, відхилення від загальноприйнятої норми, хай навіть лише у підлітковому середовищі, викликають вторинні зміни у розвитку особистості дитини, ведуть до перебудови її життєвої позиції, формують неадекватне чи ущемлене ставлення до світу і до себе. Як наслідок «рудий підліток» із заниженою самооцінкою може швидше стати жертвою знущань однолітків (тобто жертвою віктимного середовища), аніж дитина-інвалід зі стійким поглядом на світ і сформованою самоцінністю. Аналогічно може йти справа і у випадку з жертвами-девіантами: одні з них не вважають себе жертвами, маючи цілком благополучне самосприйняття; інші вважають себе жертвами життєвих обставин, що визначає їх ставлення і до життя, і до навколишніх людей; треті – взагалі зараховують себе до «вибраних», і це стає основою їх підвищеної самооцінки і презирства до оточуючих [4]. Звичайно, перераховані варіанти суб'єктивного сприйняття визначаються не тільки індивідуальними особливостями, але і ставленням найближчого оточення, в першу чергу, референтних груп, а також віковими особливостями. Всі вони в комплексі можуть призводити до того, що цілком благополучний в буденному значенні слова підліток вважатиме себе невдахою, нещасним, сприйматиме себе як жертву життєвих обставин. Поступово така ситуація може справді привести до психічних і соціальних відхилень, тобто перетворити його на реальну жертву.

Отже, дитина може стати жертвою несприятливих умов соціалізації не лише володіючи певним статусом (наприклад, дитина із психосоматичними дефектами і відхиленнями), але й під впливом середовища соціалізації (сім'ї, школи, однолітків), які, у свою чергу, можуть актуалізувати у неї неадаптивні риси характеру або ризиковану поведінку. Також підліток може бути теоретично віднесений до однієї із груп жертв несприятливих умов соціалізації, однак при цьому не почуватися жертвою, а демонструвати абсолютно адекватну поведінку.

Процес соціалізації пов'язаний із таким поняттям як соціальна норма – сукупність вимог, вироблених суспільством, які регулюють та контролюють поведінку індивіда чи групи людей [3]. Таким чином, особистість у процесі соціалізації осмислює нормативні вимоги, засвоює їх і вони стають регуляторами її поведінки у повсякденній життєдіяльності.

Розглядаючи поняття «віктимність», спостерігаємо, що у кримінологічній, психологічній та соціально-педагогічній літературі простежується неоднозначність у тлумаченні цього терміну. Дослідник К. Вишневецький, дотримуючись ситуаційного підходу, стверджує, що віктимність – це універсальна якість індивіда, який живе в суспільстві.

У низці робіт пропонується протилежний – особистісний – підхід у тлумаченні вказаного поняття. Зокрема, звертається увага на характеристики самої особистості та їх домінуюче значення у перетворенні підлітка у жертву. У межах такого підходу О. Бовть, Т. Вакуліч основою віктимності («жертвопридатності») вважають індивідуально- та соціально-психологічні особливості особистості, а також фізіологічні властивості дитини.

Аналізуючи різні підходи до визначення віктимності, ми схилиємося до комплексного підходу, оскільки він розглядає віктимність як наслідок об'єктивних і суб'єктивних чинників віктимізації, тобто враховується і вплив середовища, і самосприйняття підлітка.

Означений підхід також дозволяє розглядати віктимність як складний і багатогранний

феноменом. У зв'язку із цим деякі дослідники пропонують говорити про складові (компоненти, у деяких джерелах різновиди) віктимності.

Таким чином, враховуючи всі вище означені положення, у своєму дослідженні ми будемо розглядати віктимність підлітка як певний комплекс стійких психофізіологічних, індивідуально-психологічних та соціально-психологічних властивостей, які обумовлюють при взаємодії із зовнішніми обставинами підвищену схильність підлітка стати жертвою несприятливих умов соціалізації, однак можуть піддаватися корекції аж до їх повної нейтралізації чи усунення.

Віктимність людини перебуває у тісному взаємозв'язку зі ступенем та глибиною її соціалізації. Психологічні прояви останніх визначаються у соціальній психології поняттям «ефекти соціалізації», це певні еталони, із позиції яких вона оцінює рольову поведінку інших людей, це означає, що у свідомості особистості сформовані уявлення про соціально-психологічні особливості, які повинна мати людина для виконання певної соціальної ролі. Для цього використовується педагогічний інструментарій, який сприяє виробленню соціальних еталонів, де часто виступають різноманітні психотехнічні системи, оскільки такі еталони поряд із відповідними установками, нормами, традиціями слугують стабілізуючими чинниками психіки, що й забезпечує формування відповідного внутрішнього психологічного «світу» особистості.

Виконуючи функцію «стереотипу» в оцінці людей, соціальні еталони являють собою персоніфіковане вираження морально-етичних, демографічних та інших уявлень про поведінку, виконання обов'язків, реалізацію своїх прав людьми, які входять до певної соціальної спільноти. Еталони формуються на основі особистісних уявлень, понять і мають динамічний характер, оскільки з набуттям соціального досвіду постійно збагачуються і переосмислюються залежно від віку. Діти дошкільного віку формують їх на основі зовнішніх ознак, молодші школярі – функціональних, підлітки – вольових, юнаки – характерологічних та мотиваційних якостей,

старші вікові групи – характерологічних та професійних [9].

Соціальні еталони, що класифікують людей за системою типізації, визначають таке психологічне явище, як стерео типізація – виявлення певних груп рис, властивостей, що приписуються особам, які виконують певні соціальні ролі і свідчать про ступінь та глибину соціалізації людини. Стереотипи розрізняють людей лише за зовнішніми ознаками. Стереотипізація вирізняється позитивною, і негативною функцією. Вона класифікує людей за окремими ознаками, що полегшує процес спілкування та формує спрощений підхід до людей та соціальних явищ, а також впливає на формування атитюду – (від англ. Attitude – становлення, установка) – соціальної установки, яка детермінує поведінку людини, розкриває її психологічне переживання і спрямованість, поєднуючи в собі особистісні смисли емоцій та їхній предметний зміст. Атитюд, як феномен соціальної установки, формується на основі попереднього досвіду, виявляє себе на усвідомленому та неусвідомленому рівнях у поведінці членів соціальної групи, забезпечує єдність сприйняття і ставлення до певної соціальної ситуації, поведінки окремих людей і готовність до спільної дії [7].

Функціонування атитюдів дає можливість координувати та організувати дії, спрямовані на реалізацію єдиної мети, веде до стандартизації сприймання соціальних явищ, цілеспрямовує характер поведінки у ситуаціях, що змінюються, звільняє від необхідності приймати певне рішення і контролювати поведінку в стандартних ситуаціях, зумовлює інертність діяльності, що гальмує пристосування до певних ситуацій, які вимагають зміни алгоритму поведінки. Розглянуті поняття «соціальні еталони», «стереотипізація», «атитюд» допомагають установити логіку переходу окремих груп потенційних жертв соціалізації у реальні та головну закономірність формування латентних жертв.

Сформовані ж на основі стереотипізації за зовнішніми ознаками без проникнення в їхню внутрішню сутність атитюди, звільняючи від зміни алгоритму поведінки їхнього носія в нових нестандартних ситуаціях, які

вкрай потребують такої зміни, рано чи пізно призводять до виникнення криміногенних ситуацій. Для латентних жертв несприятливих умов соціалізації чинником віктимізації є, насамперед, напластовані соціально та історично уявлення про межі норм людських можливостей, які видозмінюються. Латентні жертви несприятливих умов соціалізації вимагатимуть дещо інших підходів для вирішення своїх проблем. Для них необхідно допомогти, насамперед, зрозуміти своє призначення в житті і відчуті власні потенційні можливості. Посприяти у перших кроках до самого себе «справжнього». Такими «кроками» найчастіше є ситуації успіху у первинних референтних групах. Інколи цього достатньо, щоб «віднайти себе», самоствердити своє «Я». На жаль, актуальною залишається проблема байдужості людей до самих себе «справжніх». Важливим для особистості в реалізації своєї Я-концепції є самоосвіта та самовиховання. Соціальні еталони цієї групи разом з установками та нормами повинні формуватися не на основі тільки зовнішніх ознак, а на поєднанні їх із глибоким проникненням у внутрішню сутність об'єктів, явищ, процесів, вчинків. Стереотипи, на основі яких люди відрізняються лише за зовнішніми ознаками, в обдарованій особистості у переважній більшості випадків не спрацьовують. Таке психологічне утворення, як атитюд, що може зумовлювати інертність діяльності та гальмувати пристосування до нових ситуацій, які вимагають зміни алгоритму поведінки, заважають цим людям у пошуку шляху до автентичного життя, повертають до сприйняття світу людей в образах усереднених стереотипів, що, зрештою, рано чи пізно зумовлює відчуження людини від самої себе «справжньої» [8]. Тому обдарованих людей з метою їхньої самоорганізації необхідно хоч би в найзагальніших рисах ознайомлювати з образом людини у філософському значенні, бо ж обдарованість завжди передбачає розвиток певної внутрішньої якості з виходом за межі норм. Це допоможе їм уявити, а згодом і спроектувати дорогу до самого себе, але для цього необхідно, щоб був мудрий наставник, який би сам вірив у можливість успіху і вмів

би таку віру та впевненість вселити у свого підопічного.

Не менш важливим чинником несприятливих умов соціалізації для цього виду жертв буває сім'я, в якій не приділяється належна увага обдарованості дитини, не створюються сприятливі умови для її розвитку. Батьки намагаються використати обдарованість дитини для досягнення загальнонавчаних в обмеженому провінційному колі суспільства стандартів, не розуміючи, що тим самим нівелюють можливості дитини у самовизначенні. Це може гальмувати самореалізацію обдарованої особистості, коли вона самостійно буде шукати різного рівня референтні групи та намагатися віднайти своє місце та досягти успіху в них.

Таким чином, для зниження віктимності особистості необхідно звернути особливу увагу на навколишнє середовище і на самого себе. Статус жертви зникне, якщо особистість буде цілеспрямованою і здатна буде зрозуміти, що власні думки, вчинки, дії не повинні залежати від кого-небудь, а тільки від неї самої. Чим вищою буде самооцінка особистості (в розумних межах), тим менша вірогідність попасти в залежність від інших, тобто стати жертвою.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Розглянуті поняття «віктимність», «віктимізація», «жертва», «соціальні еталони», «стереотипізація», «атитюд» допомагають установити логіку переходу окремих груп потенційних жертв соціалізації у реальні, головну закономірність формування латентних жертв та усвідомити важливість проведення масштабних заходів, спрямованих на профілактику і девіктимізацію, що із утвердженням культури одвічних людських цінностей підвищить показники толерантного суспільства, в якому кожна особистість зможе знайти саму себе та своє чільне місце у гуманному соціумі.

У подальших наукових розвідках ми будемо досліджувати психолого-педагогічні особливості девіктимізації латентних жертв несприятливих умов соціалізації (ЖНУС) в системі соціальних еталонів, збагачених загальнолюдськими цінностями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Бовть О. Б. Вивчення соціально-психологічних чинників віктимної поведінки дітей та підлітків // *Проблеми загальної та педагогічної психології* : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка Акад. пед. наук України / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2009. Т. 11. Ч. 1. С. 39–49.
2. Вакуліч Т. М. Вивчення віктимності особистості неповнолітніх у психологічній літературі / Т. М. Вакуліч // *Проблеми загальної та педагогічної психології* : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка Акад. пед. наук України / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2009. Т. 11. Ч. 6. С. 46–52.
3. Галузинський В. М., Євтух М. В. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні. К. : ННТЛ, 2010.
4. Кіричевська Е. В. Чинники віктимізації сучасного старшокласника // *Проблеми загальної та педагогічної психології* : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка Акад. пед. наук України / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2009. Т. 11. Ч. 2. С. 170–180.
5. Мудрик А. В. Социализация человека : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [2-е изд., испр. и доп.]. М. : Академия, 2006. 304 с.
6. Пальчевський С. С. Соціальна педагогіка : навч. посіб. Київ : Кондор, 2005. 560 с.
7. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : підручник. 2-вид. К. : ЦУЛ, 2014. 320 с.
8. Сергєєнкова О.П. Загальна психологія : навчальний посібник. К. : ЦУЛ, 2012. 295 с.
9. Александров Ю. В. Психологія розвитку. Харків : ФОП Панов, 2015. 302 с.
10. Туляков В. А. Виктимология. К., 2003. 163 с. URL: <http://ex-jure.ru/law/news.php?newsid=1110>

PSYCHOLOGY OF VICTIM PERSONALITY IN THE MODERN SOCIAL CONDITIONS

TERPELIUK VOLODYMYR

Associate Professor, PhD, Head of the Department of Pedagogy and Psychology
Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

ZABLOTSKYI ANDRII

PhD, Senior Lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology
Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

Introduction. *Changes taking place in Ukrainian society today are transforming the social structure, which is undergoing significant changes in the conditions of exacerbation of social inequality and poverty. We observe these changes in various spheres of life, but in our study we pay special attention to educational process, where take place radical and rapid changes that lead to various behavioral in adolescent disorders. We consider "victimhood" as the psychological property of an individual, as an existing social and personal phenomenon.*

Purpose. *The aim of the article is to study the psychology of the victim's personality, taking into account the psychological characteristics of a person and ones predisposition to victim behavior and social conditions in which the person is and which make person a victim of adverse socialization conditions.*

Methods. *Theoretical (conceptual and comparative analysis of philosophical, sociological, psychological and pedagogical, scientific and methodological and reference encyclopedic literature, legal documentation to clarify the content of basic concepts and study the state of development of the research problem in theory and practice); empirical (content analysis, observation, study and generalization of independent characteristics and pedagogical experience).*

Results. *Analyzing different approaches to the definition of victimhood, we are inclined to an integrated approach, because it considers victimhood as a consequence of objective and subjective factors of victimization, i.e. takes into account influence of environment and self-perception of adolescent.*

This approach also allows us to consider victimhood as a complex and multifaceted phenomenon. In this regard, some researchers suggest talking about the components (components, in some sources varieties) of victimhood.

Thus, taking into account all the above provisions, in our study we will consider adolescent victimization as a set of stable psychophysiological, individual psychological and socio-psychological properties, which cause when interacting with external circumstances that can be corrected until they are completely neutralized or eliminated.

Originality. *The concepts of "victimhood", "victimization", "victim", "social standards", "stereotyping", "attitude" help to establish the logic of the transition of certain groups of potential victims of socialization into real, the main pattern of latent victims and realize the importance of large-scale events aimed at prevention and devictimization, which with the establishment of the cult of eternal human values will increase the performance of a tolerant society in which each individual will be able to find himself and his prominent place in a human society.*

Conclusion. *Further scientific researches will be devoted to exploration of psychological and pedagogical*

features of devictimization of latent victims of adverse social conditions in the system of social standards, enriched with universal values.

Keywords: "victimhood", "victimization", "victim of unfavorable conditions of socialization", "social standards", "stereotyping", "attitude", "effects of socialization".

REFERENCES

1. Bovt O. B. (2009). Vyvchennia sotsialno-psykholohichnykh chynnykiv viktyimnoi povedinky ditei ta pidlitkiv // *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii: zb. nauk. pr. In-tu psykholohii im. H. S. Kostiuka Akad. ped. nauk Ukrainy* / za red. S. D. Maksymenka. Kyiv, t. 11, ch. 1, s. 39–49 [in Ukrainian].
2. Vakulich T. M. (2009). Vyvchennia viktyimnosti osobystosti nepovnitnikh u psykholohichnii literaturi / T. M. Vakulich // *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii: zb. nauk. pr. In-tu psykholohii im. H. S. Kostiuka Akad. ped. nauk Ukrainy* / za red. S. D. Maksymenka. Kyiv, t. 11, ch. 6, s. 46–52 [in Ukrainian].
3. Haluzynskiy V. M., Yevtukh M. V. (2010). *Osnovy pedahohiky ta psykholohii vyshchoi shkoly v Ukraini*. K.: NNTL [in Ukrainian].
4. Kirychevska E. V. (2009). Chynnyky viktyimizatsii suchasnoho starshoklasnyka. // *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii: zb. nauk. pr. In-tu psykholohii im. H. S. Kostiuka Akad. ped. nauk Ukrainy* / za red. S. D. Maksymenka. Kyiv, t. 11, ch. 2, s. 170–180.
5. Mudryk A. V. (2006). *Sotsyalyzatsiya cheloveka: ucheb. posobyе dlia stud. vyssh. ucheb. zavedenyi* / [2-e yzd., yspr. y dop.]. M.: Akademyia, 304 s. [in Russian].
6. Palchevskiy S. S. (2005). *Sotsialna pedahohika: navch. posib*. Kyiv: Kondor, 560 s. [in Ukrainian].
7. Podoliak L. H., Yurchenko V. I. (2014). *Psykholohiia vyshchoi shkoly: pidruchnyk*. 2-vyd. K.: TsUL, 320 s. [in Ukrainian].
8. Serhieienkova O. P. (2012). *Zahalna psykholohiia: navchalnyi posibnyk*. K.: TsUL, 295 s. [in Ukrainian].
9. Aleksandrov Yu. V. (2015). *Psykholohiia rozvytku*. Kharkiv: FOP Panov, 302 s. [in Ukrainian].
10. Tuliakov V. A. (2003). *Vyktymolohyia*. K., 163 s. Retrieved from: <http://ex-jure.ru/law/news.php?newsid=1110>

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2022-15.17>

ОСОБИСТІСНІ ЯКОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ВАЖЛИВИЙ СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

ТІТАРЕНКО СВІТЛАНА АНАТОЛІВНА

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
titarenko17.01@gmail.com
orcid.org/0000-0001-5544-3376

Здійснено аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми розвитку особистісних якостей педагога. Встановлено, що успішність професійної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти залежить від професійно значущих особистісних якостей, а недостатній їх розвиток є причиною проблем у реалізації професійних завдань. До основних професійних особистісних якостей вихователя закладу дошкільної освіти віднесено: загальні якості (культурність, привабливість, гармонійність, уважність, спостережливість, комунікабельність, своєрідність, охайність, організованість, досвідченість); моральні якості (доброта, гуманізм, порядність, повага, емпатійність, благородство, працьовитість, чесність, совісність, справедливість, відповідальність, толерантність, скромність, ввічливість, відкритість, тактовність, гідність, сумлінність); інтелектуальні (ясність і критичність розуму, кмітливість, об'єктивність, винахідливість, цікавість, ерудованість, допитливість, мобільність, гнучкість, креативність); вольові якості (наполегливість, сміливість, витримка, стриманість, терплячість, стійкість, старанність, дисциплінованість, самостійність, незалежність, зосередженість, самовладання, активність, енергійність, рішучість, цілеспрямованість, ініціативність); емоційні якості (чуйність, артистизм, оптимізм, людинолюбство, сумлінність, любов до життя, ентузіазм, впевненість, дбайливість, виразність мовлення, «емоційне зараження»).

Ключові слова: професійна підготовка, особистісні якості, вихователь закладу дошкільної освіти, професійна компетентність.

Постановка проблеми. Сьогодні сучасне суспільство потребує всебічно розвинених, соціально активних особистостей, які мають фундаментальну наукову освіту, багату внутрішню культуру. Не дивлячись на те, що для будь-якого фахівця необхідні глибокі знання, для педагогічної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти особливо важливі професійно значущі особистісні якості.

Становлення педагога – це в першу чергу формування його як особистості і лише потім – як професійного працівника, що володіє спеціальними знаннями в певній галузі педагогічної діяльності. Не залишає сумнівів те, що успішність професійної діяльності залежить від професійно значущих особистісних якостей, а недостатній їх розвиток є причиною проблем у професійній діяльності.

Стандартом вищої освіти України галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка», спеціальності 012 «Дошкільна освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти [14] визначено компе-

тентності вихователя закладу дошкільної освіти, з-поміж яких зазначено здатність до міжособистісної взаємодії, що передбачає вміння здійснювати суб'єкт-суб'єктну взаємодію і розвивальне міжособистісне педагогічне спілкування з дітьми дошкільного віку та особистісно і соціально зорієнтоване спілкування з батьками.

У новому форматі організації спільної взаємодії вихователя з дітьми перший постає носієм культурних та моральних цінностей, зразків поведінки в суспільстві, способів кооперації засобами комунікації. Тому важливо, щоб вихователь мав сформовану систему цінностей, професійних компетентностей, загальну культуру, професійні особистісні якості, які повсякчас реалізовуватиме в умовах освітнього процесу закладу дошкільної освіти. Це актуалізує потребу цілеспрямованого розвитку професійно важливих особистісних якостей вихователів закладів дошкільної освіти, як важливого складника професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел свідчить про те, що впродовж останніх десятиріч проблему професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти розглянуто в працях Л. Артемової, В. Аторіної, Г. Беленької, А. Богуш, Н. Гавриш, І. Дичківської, А. Дмитренко, Л. Загородної, Л. Кідіної, І. Княжевої, А. Козак, Н. Луцан, Т. Марєєвої, Т. Поніманської та інших. Зокрема вчені виділяють такі аспекти цієї підготовки: до роботи з дітьми дошкільного віку (О. Анісімова, В. Бутенко, О. Вашак, Н. Грама, Н. Давкуш, С. Дяченко, Л. Іщенко, Р. Кондратенко, Т. Котик, Л. Куземко, А. Курчатова, Т. Лесіна, І. Луценко, В. Ляпунова, Н. Миськова, О. Монке, Л. Савченко, Т. Степанова, Н. Трофаїла, І. Трубник, О. Юрчук та інші); до роботи з батьками (Г. Борин, Т. Жаровцева, А. Залізник, Н. Ковалевська та інші).

Окремі питання підготовки майбутніх фахівців дошкільного профілю висвітлено в дисертаціях, а саме: формування професійної компетентності (Х. Шапаренко); формування професійної майстерності (Т. Швець); підготовка до інноваційної педагогічної діяльності (Л. Машкіна); увиразнення мовлення (Ю. Руденко); реалізація освітнього спілкування (дидактичний аспект) (О. Максимкіна); формування професійної (К. Коновалова, Ю. Смолянко) та риторичної (В. Тарасова) культури; психологічні особливості формування ціннісно-сислової сфери (С. Гусаківська); формування професійної спостережливості (Н. Цибуляк) та інші.

Науковим підґрунтям формування особистісної компетентності майбутніх вихователів ЗДО є низка досліджень, в яких розкрито тенденції розвитку сучасної системи підготовки майбутніх вихователів ЗДО (Г. Беленька, А. Богуш, О. Брежнева, Л. Зданевич, І. Луценко, Н. Мельник та ін.), зміст і технології підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти до професійної діяльності (Н. Гавриш, Н. Карпенко, О. Писарчук та ін.); схарактеризовано основні механізми розвитку професійної індивідуальності майбутніх вихователів ЗДО у закладах вищої освіти (А. Богуш, Н. Грама, О. Гура, Л. Загородня,

С. Колосова, Н. Теличко, Т. Швець та ін.); висвітлено процес формування професійної компетентності майбутніх вихователів ЗДО як результат фахової підготовки, що відображає: здатність встановлювати професійно особистісний контакт з дітьми і гуманне ставлення між учасниками освітньо-виховного процесу (Т. Андрющенко, О. Косенчук, І. Луценко, Н. Теличко, Х. Шапаренко та ін.); окреслено проблеми здатності до рефлексії, саморефлексії діяльності та формування загальної культури особистості дітей і батьків (І. Жалденко, Ю. Калічак, Н. Кічук, В. Удот та ін.).

В останні роки активно проводяться дослідження, присвячені використанню поняття «професійна компетентність» щодо педагогів дошкільної освіти. Науковці розглядають зміст і структуру професійної компетентності майбутніх вихователів ЗДО шляхом виокремлення різних її складників, що відображають особливості професійної діяльності такої категорії педагогічних працівників. Так, у структурі професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти Н. Довкуш виокремлює когнітивний, діяльнісний і професійно-особистісний компоненти [7, с. 8].

Досліджуючи структуру професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти більшість дослідників важливого значення надають саме особистісному складнику.

Досить цінним у педагогічній науці є дослідження Г. Беленької, яка в структурі професійної компетентності майбутніх вихователів ЗДО виокремлює декілька складників, які представлені як види готовності: психологічна – в аспектах мотиваційно-ціннісного та емоційно-оцінного ставлення до педагогічної дійсності (сенси й цінності суб'єкта); теоретична – відображає здатність вихователя моделювати і проєктувати педагогічний процес; знання закономірностей педагогічного процесу, їхнє урахування в роботі з дітьми; вільне володіння методикою виховання і навчання в різних вікових групах; технологічна – представлена групою процесуальних умінь щодо здійснення мети, вибору засобів вирішення педагогічних завдань і володіння

педагогічними технологіями реалізації педагогічних цілей; результативна – відображає здатність майбутніх вихователів ЗДО фіксувати результати своєї діяльності, аналізувати, узагальнювати досвід, прогнозувати свою діяльність; здійснювати аналіз ефективності використання технологій, методів і прийомів в освітньому процесі [3, с. 128].

Аналізуючи професійну компетентність майбутніх вихователів вчені О. Косенчук та Н. Бахмат визначають її як багатофакторне явище, що охоплює систему теоретичних знань і способів їхнього застосування в конкретних педагогічних ситуаціях, ціннісні орієнтації майбутніх вихователів, а також інтегративні показники їхньої культури (мова, стиль спілкування, ставлення до себе і своєї діяльності, до суміжних галузей знання тощо) [11, с. 250].

Значну увагу розвитку особистісним якостям вихователя приділяє А. Богуш. Дослідниця поняття «професійна компетентність майбутніх фахівців дошкільного виховання» визначає як інтегративну професійно-особистісну характеристику, що охоплює сукупність цінностей, мотивів, знань, умінь, досвіду, особистісних та психологічних якостей, які забезпечують здатність фахівця ефективно виконувати професійні функції й завдання, сприяють самореалізації та саморозвитку особистості. Професійна компетентність дає можливість фахівцю успішно виконувати різноманітні види професійної діяльності, поєднує в собі великий спектр практичних дій і знань, показує ступінь сформованості професійної культури фахівця і визначає результати його роботи [5, с. 44].

Отже, науковці в характеристиці професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти поєднують психолого-педагогічні знання, вміння і професійно важливі особистісні якості, об'єднуючи їх в теоретичний, практичний і особистісний компоненти.

Мета дослідження. Здійснити аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми розвитку особистісних якостей педагога. Визначити основні особистісні якості вихователя закладу дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Безумовно ефективність діяльності закладу дошкільної освіти залежить не лише від програм навчання і виховання, а й безпосередньо від особистості педагога. Тому вихователь має бути доброзичливим, відкритим у ставленні до вихованців і батьків, уміти налагодити співробітництво з усіма учасниками освітнього процесу в повсякденному житті, оскільки побут дає найбільше можливостей для розвитку дошкільників.

Низка науковців виділяє особистісні якості, якими повинен володіти випускник закладу вищої освіти, незалежно від фаху: відповідальність перед справою та людьми, добропорядність, соціопривабливість, єдність слова та діла (О. Мельничук, А. Яковлєва); фізичне, психічне та моральне здоров'я, освіченість, загальнокультурну грамотність (Г. Скок); креативність, контактність, самоконтроль (Е. Зеєр).

Вихователь сучасного закладу дошкільної освіти повинен володіти мистецтвом спілкування з людьми і дітьми. Відомий вітчизняний педагог В. Сухомлинський відзначав, що виховання – це людські стосунки. Хороший педагог – це насамперед людина, яка любить дітей, знаходить радість у спілкуванні з ними, вірить у те, що кожна дитина може стати доброю людиною, вміє дружити з дітьми, бере близько до серця дитячі радощі і прикрощі, знає душу дитини, ніколи не забуває, що він сам був дитиною» [15].

У контексті дослідження проблеми професійних особистісних якостей О. Кононко зауважує, що важливим завданням закладів вищої освіти є не лише якісна професійна підготовка педагогічних кадрів, а й формування особистісної компетентності студентської молоді, виховання в неї моральної за змістом та активної за формою життєвої позиції, розвиток цілісної наукової картини світу та адекватного Я-образу. Особистісну компетентність дослідниця тлумачить як інтегральну характеристику майбутнього фахівця, яка засвідчується його здатністю свідомо мотивувати, організовувати, регулювати, контролювати та адекватно оцінювати результативність своєї життєдіяльності й вкладених у неї особис-

тісних зусиль, творчо й соціально прийнятно самовиражатися, ефективно розв'язувати проблеми, реалізовувати свої потенційні можливості, орієнтуватися на духовні цінності, набувати індивідуального досвіду, домагатися життєвого успіху [10, с. 77].

До основних психолого-педагогічних умов розвитку особистісної компетентності студентської молоді О. Кононко відносить:

- розвиток рефлексивних рис особистості, адекватного Я-образу;
- формування цілісної реалістичної картини світу, наукового світогляду та смислу життя – особистого та професійного;
- вправління в умінні довіряти особистісному досвіду, поводитися упевнено, мобілізуватися на долання перешкод та досягнення успіху;
- виховання системи духовних цінностей;
- забезпечення балансу соціальних та індивідуальних потреб, професійних та особистих інтересів;
- прищеплення корисних звичок: час від часу заглядати всередину себе, звертати увагу на свої почуття;
- утверджуватися у своїх намірах; підтримувати себе у складних ситуаціях;
- тримати оптимальний темп життя; не брати на себе забагато;
- не боятися провалів і помилок;
- визнавати чесноти інших, довіряти певному колу людей, прощати тощо [10, с. 82–83].

За твердженням В. Войтко, особистісні якості педагога є благодатним ґрунтом, на якому виростає його психологічна культура. До основних особистісних якостей учителя вчений відносить здатність учитися впродовж життя, самовдосконалюватися, володіти майстерністю «емоційного зараження» та психологічного магнетизування, мати постійну орієнтацію на виховну діяльність, привабливий зовнішній вигляд, порядність, скромність, гордість, чесність, принциповість, дбайливість, повагу, гідність, благородство, здатність до творчості тощо [6].

На думку І. Зязюна, педагогу окрім наявності у нього знань і умінь необхідні певні особистісні якості, оскільки сам педагог є інстру-

ментом впливу на дитину (і цим інструментом є його душа), то він має бути чуттєвим до іншої людини, гуманним у своїх помислах [8].

Дослідниця Г. Беленька у своїх наукових розвідках зауважує, що формування особистості дитини багато в чому залежить від світоглядних позицій педагога, його філософії буття, яка безпосередньо впливає на дитину. Специфіка структури професійної компетентності вихователя полягає в тому, що вона містить в собі характеристики особистісних якостей людини. Для низки професій, які існують у нашому суспільстві, вони не є основоположними при наявності у фахівця знань, умінь, відповідальності. Для педагога, на думку Г. Беленької, особистісні характеристики є навіть більш значущими, чим його ЗУНи (знання, уміння і навички), тому дослідниця визначає професійну компетентність вихователя як інтегроване поняття, яке охоплює світоглядні позиції особистості, глибоку обізнаність і практичні уміння в обраній галузі діяльності, розвинуті професійно значущі якості, побудований на цьому фундаменті авторитет [4].

Основні особистісні якості, які необхідні у професійній діяльності сучасного вихователя закладу дошкільної освіти виокремила Т. Поніманська. До них дослідниця віднесла здатність до рефлексії й контролю результатів педагогічної діяльності, співробітництва з дитиною на засадах гуманізації, розвитку її особистості, здатність до емоційної й моральної підтримки дитини, прагнення до емоційної близькості у спілкуванні з нею, спрямування на психологічний комфорт і своєчасний розвиток особистості, бажання поповнювати професійні знання, постійно займатися самонавчанням і самовихованням для вдосконалення своєї педагогічної майстерності, здатність виявляти і враховувати у вихованні інтереси дітей та їхнє право на повагу [13].

Важливими особистісними якостями педагога, які допомагають йому успішно вирішувати професійні завдання, І. Бех вважає гуманізм та толерантність [2].

Л. Лохвицька, досліджуючи проблему професійної підготовки майбутніх вихователів, зауважує, що особливості процесу підготовки

майбутніх педагогів до виховання дітей полягають в осмисленні студентами необхідності свого особистісного удосконалення; розвитку комплексу професійних рис, якостей, здібностей; формуванні професійної компетенції і власного морального потенціалу; вивченні матеріалу змістового наповнення навчальних курсів для впровадження їх у власній професійній діяльності [12].

Український дослідник О. Кокун виокремлює такі особистісні складові професійного становлення фахівця: спрямованість особистості (система мотивів, ціннісних орієнтацій, професійної позиції та соціально-професійного статусу); професійна компетентність (сукупність знань, умінь та способів виконання діяльності); професійно-важливі якості (психологічні якості, що визначають продуктивність діяльності) та професійно значимі психофізіологічні властивості (зорово-рухова координація, окомір, нейротизм, екстраверсія, реактивність тощо) [9, с. 20–21].

На сьогодні вітчизняними і зарубіжними вченими нараховується понад сто двадцять професійних якостей педагога, які, на нашу думку, важливі в процесі реалізації професійних завдань. Виділимо лише ті з них, які найчастіше зустрічаються в психолого-педагогічній літературі. До них відносять емоційність, товариськість, пластичність поведінки (Т. Поніманська та ін.), здатність розуміти дітей і керувати ними (М. Монтессорі та ін.), любов та інтерес до дітей (Ш. Амонашвілі, Л. Артемова та ін.), емпатію (Т. Поніманська, А. Штейнліць та ін.), змістовність і яскравість мови, педагогічний такт і педагогічну вимогливість (А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Луцан та ін.), розподіл уваги (Г. Костюк, Р. Павелків, О. Цигипало та ін.). Цілком очевидно, якщо говорити про цілісну особистість, не завжди можна знайти потрібні якості в одній людині, проте прагнення та наполегливість майбутнього педагога зроблять процес розвитку особистісних якостей більш результативним.

Іншу класифікацію особистісних якостей педагога пропонує В. Абрамян. Учений вважає, що через основні педагогічні здібності – гностичні, конструктивні, проєктивні, комунікативні, організаторські – виявляються

педагогічні й психологічні якості вчителя. До педагогічних якостей В. Абрамян відносить такі, як: здатність доступно викладати матеріал, розуміти інтереси того, хто навчається, здатність захоплювати колектив, педагогічний такт, мовні здібності, педагогічну вимогливість; до психологічних – працьовитість, цікавість, активність, зосередженість, організованість, уважність, самовладання, наполегливість [1, с. 40–46].

Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури дозволив нам виділити особистісні якості, необхідні вихователю закладу дошкільної освіти для успішної професійної діяльності:

- загальні якості: культурність, привабливість, гармонійність, уважність, спостережливість, комунікабельність, своєрідність, охайність, організованість, досвідченість та ін.;
- моральні якості: доброта, гуманізм, порядність, повага, емпатійність, благородство, працьовитість, чесність, совісність, справедливість, відповідальність, толерантність, скромність, ввічливість, відкритість, тактовність, гідність, сумлінність та ін.;
- інтелектуальні: ясність і критичність розуму, кмітливість, об'єктивність, винахідливість, цікавість, ерудованість, допитливість, мобільність, гнучкість, креативність та ін.;
- вольові якості: наполегливість, сміливість, витримка, стриманість, терплячість, стійкість, старанність, дисциплінованість, самостійність, незалежність, зосередженість, самовладання, активність, енергійність, рішучість, цілеспрямованість, ініціативність та ін.;
- емоційні якості: чуйність, артистизм, оптимізм, людинолюбство, сумлінність, любов до життя, ентузіазм, впевненість, дбайливість, виразність мовлення, «емоційне зараження» та ін.

Слід підкреслити, що вихователю – це не просто людина, наділена сукупністю властивостей, характеристик, якостей. Вихователю є особистістю і професіоналом лише у тому випадку, якщо ця сукупність властивостей та

якостей становить єдине ціле, в основі якого лежить мотиваційна сфера, що забезпечує соціальну, пізнавальну і професійно-педагогічну спрямованість.

Висновки. Отже, особистісні якості вихователя закладу дошкільної освіти є важливим складником їх професійної підготовки. Встановлено, що успішність професійної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти залежить від професійно значущих особистісних якостей, а недостатній їх розвиток є причиною проблем у реалізації професійних завдань. До основних професійних особистісних якостей вихователя закладу дошкільної освіти ми віднесли: загальні якості (культурність, привабливість, гармонійність, уважність, спостережливість, комунікабельність, своєрідність, охайність, організованість, досвідченість та ін.); моральні якості (доброта, гуманізм, порядність, повага, емпатійність, благородство, працьовитість, чесність, совісність, справедливість, відповідальність, толерантність,

скромність, ввічливість, відкритість, тактовність, гідність, сумлінність та ін.); інтелектуальні (ясність і критичність розуму, кмітливість, об'єктивність, винахідливість, цікавість, ерудованість, допитливість, мобільність, гнучкість, креативність та ін.); вольові якості (наполегливість, сміливість, витримка, стриманість, терплячість, стійкість, старанність, дисциплінованість, самостійність, незалежність, зосередженість, самовладання, активність, енергійність, рішучість, цілеспрямованість, ініціативність та ін.); емоційні якості (чуйність, артистизм, оптимізм, людинолюбство, сумлінність, любов до життя, ентузіазм, впевненість, дбайливість, виразність мовлення, «емоційне зараження» та ін.)

Перспективами подальших наукових досліджень вважаємо ґрунтовне вивчення різноманітних засобів розвитку професійних особистісних якостей майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах фахової підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Абрамян В.Ц. Театральна педагогіка. Київ : Лібра, 1996. 224 с.
2. Бех І. Виховання особистості : підручник. Київ : Либідь, 2008. 848 с.
3. Беленька Г.В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія. Київ : Університет, 2011. 320 с.
4. Беленька Г.В. Характеристика поняття «професійна компетентність вихователя дітей дошкільного віку» / Дошкільна освіта: теоретико-методичні аспекти : [навч.-метод. посібник] / за заг. ред. Н.В. Кудикіної / [укл.: О.В. Коваленко, О.В. Мартинчук]. Київ : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2011. С. 33–61.
5. Богущ А.М. Компетентнісний підхід до комунікативно-мовленнєвої професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти. Комунікативно-мовленнєвий супровід ставлення україномовної особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти півдня України : навч. посіб. Одеса, 2013. С. 32–92.
6. Войтко В.І. Про психологічну культуру вчителя. Київ : Знання, 1974. 45 с.
7. Довкуш Н.В. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до прогностичної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Ялта, 2011. 20 с.
8. Зязюн І.А. Філософія педагогічної наукової методології. *Професійна освіта: педагогіка і психологія. Україно-польський журнал*. 2007. Вип. 9. С. 49–69.
9. Кокун О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : монографія. Київ : Інформ.-аналіт. агенство, 2012. 200 с.
10. Кононко О. Особистісна компетентність майбутнього педагога: зміст, структура, умови формування. *Інноватика у вихованні : зб. наук. пр.* Вип. 10 / упоряд. О.Б. Петренко ; ред. кол. : Н.М. Коляда, Н.Б. Грицай, Т.С. Ціпан та ін. Рівне : РДГУ, 2019. С. 75–85.
11. Косенчук О.Г., Бахмат Н.В. Модель інформаційно-комунікаційного забезпечення управління якістю дошкільної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Вип. 1 (69). С. 246–257.
12. Лохвицька Л. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до процесу морального виховання дітей. *Рідна школа*. 2012. № 11 (995). Листопад. С. 70–74.
13. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : підручник. Київ : «Академвидав», 2015. 448 с.
14. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 01 «Освіта/Педагогіка», спеціальність 012 «Дошкільна освіта» : Наказ Міністерства освіти і науки України від

21 листопада 2019 р. № 1456. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/22/2019-11-22-012doshkilna-B.pdf> (дата звернення: 12.04.2022).

15. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю. Вибрані твори : в 5-ти т. Т. 2. Київ : Радянська школа, 1977. С. 419–654.

THE TEACHER'S PERSONAL QUALITIES OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION AS AN IMPORTANT COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING

TITARENKO SVITLANA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Preschool Pedagogy and Psychology
Oleksandr Dovzhenko National Pedagogical University

Introduction. *Today, modern society needs well-developed, socially active individuals who have the basic scientific education, the rich internal culture. Despite the fact that any specialist needs deep knowledge, professionally significant personal qualities are especially important for the pedagogical activity of a preschool teacher.*

Purpose. *To analyze the psychological and pedagogical literature on the development of the teacher's personal qualities. To determine the educator's main personal qualities of the preschool institution.*

Methods. *To achieve this goal, a set of interrelated methods of scientific research was used: analysis, synthesis, concretization, classification, comparison, generalization of scientific sources on the research topic; study of pedagogical experience.*

Results. *Of course, the effectiveness of preschool education depends not only on the programs of education and upbringing, but also directly on the personality of the teacher. Therefore, the educator must be friendly, open to students and parents, be able to establish cooperation with all participants in the educational process in everyday life, as life provides the greatest opportunities for the development of preschoolers.*

According to O. Kononko, an important task of higher education institutions is not only high-quality professional training of teachers, but also the formation of personal competence of student youth, moral education in content and active in life, development of a holistic scientific picture of the world and adequate self-image.

T. Ponimanska singles out the main personal qualities that are necessary in the professional activity of a modern educator of a preschool institution. These include the ability to reflect and control the results of pedagogical activities, cooperation with the child on the basis of humanization, development of his personality, ability to emotional and moral support of the child, the desire for emotional intimacy in communication with it, focusing on psychological comfort and timely personality development. desire to replenish knowledge, engage in self-study and self-education to improve their pedagogical skills, the ability to identify and take into account the interests of children in education and their right to respect.

Today, domestic and foreign scientists have more than 120 professional qualities of a teacher, which, in our opinion, are important in the implementation of professional tasks. Let's highlight only those that are most common in the psychological and pedagogical literature. These include emotionality, camaraderie, plastic behavior, the ability to understand and manage children, love and interest in children, empathy, content and brightness of language, pedagogical tact and pedagogical demands, and others. Obviously, if we talk about a holistic personality, it is not always possible to find the right qualities in one person, but the aspirations and persistence of the future teacher will make the process of mastering personal qualities more effective.

Originality. *The basic personal qualities that are necessary in the professional activity of a modern educator of a preschool institution are determined.*

Conclusion. *Thus, an educator is not just a person endowed with a set of properties, characteristics, qualities. The educator is a person and a professional only if this set of properties is a single whole, which is based on the motivational sphere, which provides social, cognitive and professional-pedagogical orientation. The main personal qualities of a modern educator of preschool education include: humanism, kindness, sensitivity, tact, justice, self-criticism, openness, optimism, ingenuity, creativity, democracy, desire for self-improvement, activity, honesty, diligence, emotional stability, resilience pedagogical reflection, observation, empathy, prognosticity, communicativeness, politeness, endurance, attractive appearance, neatness, etc.*

Keywords: *professional training, personal qualities, educator of preschool education institution, professional competence.*

REFERENCES

1. Abramian V.Ts. (1996) Teatralna pedahohika [Theatrical pedagogy]. Kyiv: Libra, 224 s. [in Ukrainian].
2. Bekh I. (2008) Vykhovannia osobystosti: pidruchnyk [Education of personality]. Kyiv: Lybid, 848 s. [in Ukrainian].
3. Bielienka H.V. (2011) Formuvannia profesiinoi kompetentnosti suchasnoho vykhovatelya doshkilnoho navchalnoho zakladu: monohrafiia [Professional competence formation of a modern educator in a pre-school educational institution] / Doshkilna osvita: teoretyko-metodychni aspekty: [navch.-metod. posibnyk]. Kyiv: Universytet, 320 s. [in Ukrainian].
4. Bielienka H.V. (2011) Kharakterystyka poniattia «profesiina kompetentnist vykhovatelya ditei doshkilnoho viku» [Characteristics of the concept "professional competence of preschool teachers] / za zah. red. N.V. Kudykinoi / [ukl.: O.V. Kovalenko, O.V. Martynchuk]. Kyiv: Kyivsk. un-t imeni Borysa Hrinchenka, s. 33–61 [in Ukrainian].
5. Bohush A.M. (2013) Kompetentnisnyi pidkhid do komunikatyvno-movlennievoi profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity [Competence approach to communicative-speech professional training of future specialists of preschool education]. Komunikatyvno-movlennievyi suprovid stavlenia ukrainomovnoi osobystosti maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity pivdnia Ukrainy: navch. posib. Odesa, s. 32–92 [in Ukrainian].
6. Voitko V.I. (1974) Pro psykholohichnu kulturu vchytelia [About the psychological culture of the teacher]. Kyiv: Znannia, 45 s. [in Ukrainian].
7. Dovkush N.V. (2011) Pidhotovka maibutnikh vykhovatelyv doshkilnykh navchalnykh zakladiv do prohnostychnoi diialnosti: avtoref. dys. kand. ped. nauk [Preparation of future educators of preschool educational institutions for prognostic activity]: 13.00.04. Yalta, 20 s. [in Ukrainian].
8. Ziazium I. A. (2007) Filosofiia pedahohichnoi naukovoï metodolohii. Profesiina osvita: pedahohika i psykholohiia [Philosophy of pedagogical scientific methodology. Vocational education: pedagogy and psychology]. *Ukraino-polskyi zhurnal*, vyp. 9, s. 49–69 [in Ukrainian].
9. Kokun O.M. (2012) Psykholohiia profesiinoho stanovlennia suchasnoho fakhivtsia: monohrafiia [Psychology of professional development of a modern specialist]. Kyiv: Inform.-analit. ahenstvo, 200 s. [in Ukrainian].
10. Kononko O. (2019) Osobystisna kompetentnist maibutnoho pedahoha: zmist, struktura, umovy formuvannia. *Innovatyka u vykhovanni: zb. nauk. pr.* Vyp. 10. / uporiad. O.B.Petrenko; red. kol.: N.M. Koliada, N.B. Hrytsai, T.S. Tsipan ta in. [Personal competence of the future teacher: content, structure, conditions of formation]. Rivne: RDHU, s. 75–85 [in Ukrainian].
11. Kosenchuk O.H., Bakhmat N.V. (2019) Model informatsiino-komunikatsiinoho zabezpechennia upravlinnia yakistiu doshkilnoi osvity [Model of information and communication support of quality management of preschool education]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, vyp. 1 (69), s. 246–257 [in Ukrainian].
12. Lokhvytska L. (2012) Psykholoho-pedahohichna pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity do protsesu moralnoho vykhovannia ditei [Psychological and pedagogical training of future specialists in preschool education for the process of children's moral education]. *Ridna shkola*, no. 11 (995), Lystopad, s. 70–74 [in Ukrainian].
13. Ponimanska T.I. (2015) Doshkilna pedahohika: pidruchnyk [Preschool pedagogy]. Kyiv: «Akademvydav», 448 s. [in Ukrainian].
14. Standart vyshchoi osvity Ukrainy: pershyi (bakalavrskyi) riven, haluz znan 01 «Osvita/Pedahohika», spetsialnist 012 «Doshkilna osvita»: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 21 lystopada 2019 r. № 1456. Retrieved from: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha_osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/22/2019-11-22-012doshkilna-B.pdf (accessed 12 April 2022) [in Ukrainian].
15. Sukhomlynskyi V.O. (1977) Sto porad uchytelvi [One hundred tips for teachers]. *Vybrani tvory: v 5-ty t. T. 2*. Kyiv: Radianska shkola, s. 419–654 [in Ukrainian].

УДК 373.2.011.3-051:[7.01+008]

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2022-15.18>

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ СУТНОСТІ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ

ХОДУНОВА ВІКТОРІЯ ЛЕОНІДІВНА

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

v.l.khodunova@gmail.com

orcid.org/0000-0001-7751-9992

У статті розглянуто загальнонаукові положення щодо проблеми «художньої культури». Актуалізовано, з точки зору філософії, культурології, педагогічних джерел, різноманітність підходів до визначення поняття «художня культура». Виокремлено понятійно-категоріальний апарат, за допомогою якого констатовано, що «художня культура» розуміється як складне утворення, що об'єднує всі види мистецтва, сприйняття творів мистецтва та матеріальних предметів, що мають естетичну цінність, і характеризують масові художні уподобання та смаки того чи іншого суспільства, процес художньої творчості, його результати, систему заходів зі створення, збереження, розповсюдження художніх цінностей.

Встановлено, що у сучасному науковому обігу поняття «художня культура» використовується у близькому значенні з терміном «мистецтво», яке є однією із форм суспільної свідомості: видом людської діяльності, що відбиває дійсність у конкретно-чуттєвих образах, відповідно до певних естетичних ідеалів. Охарактеризовано унікальність впливу мистецтва на духовний розвиток особистості, формування її внутрішнього світу, потреби особистості сприймати, відчувати, оцінювати та перетворювати цей світ й саму себе «за законами краси». Запропоновано декілька класифікації мистецтв сучасних науковців, що розглядаються як форми творчої діяльності, які склалися історично та володіють здатністю художньої реалізації життєвого змісту. Визначено можливі ознаки, за якими утворюється видове різноманіття мистецтв. що різняться способами її матеріального втілення: генетична (за походженням виду), структурна (за просторовою або часовою ознакою), психологічна (за пріоритетом об'єктивних або суб'єктивних чинників у творчому процесі або ж на основі способів сприймання творів певного виду мистецтва), експресивна (за способом вираження або зображення дійсності), функціональна (утилітарність чи не утилітарність), семіотична (на основі мовних засобів певного мистецтва), матеріальна (за матеріалом, що використовується для художнього висловлювання).

Ключові слова: художня культура, мистецтво, сучасне мистецтво, види мистецтва, духовний розвиток особистості.

Постановка проблеми. Соціальна напруга, події сьогодення та кризові явища в соціально-політичному та економічному житті в Україні загострили проблему духовності. Увага суспільства звертається на концентрацію внутрішнього потенціалу людини, що сприяє розвитку її творчого потенціалу та художньої культури. Саме художня культура, пронизуючи всі аспекти життєдіяльності, від розуміння та творчого культурних надбань, освоєння навколишньої дійсності й мистецтва за законами краси, свободи творчості та форм культурного самовираження, виступає потужним чинником соціального розвитку, різноманітності підходів до поняття «художня культура», оскільки від рівня художньої культури особистості, суспільства, широти інтересів

у сфері мистецтва, глибини його розуміння й розвиненої здібності адекватної оцінки художніх цінностей, здатності захищати, зберігати, розвивати і створювати красу залежать долі самої культури і прогрес людства [7]. Відповідно до актуальних суспільних запитів, проблема художньої культури стає предметом осмислення багатьох науковців. Тому вбачаємо за необхідне здійснити характеристику основних категорій поняття художня культура з позицій різних рівнів наукового пізнання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій доводить, що поняття «художня культура» як соціальний феномен приваблює все більшу кількість дослідників різних галузей науки: філософів (М. Бердяєв, І. Зязюн, М. Каган, О. Лосєв та ін.); педагогів (Л. Масол, Н. Миро-

польська, О. Рудницька, Г. Шевченко та ін.); мистецтвознавців (В. Громов, А. Канцедікас, Т. Кузнєцова, А. Салтиков та ін.). Ідеї представників «художньої культури» широко представлені в дослідженнях Л. Анучиної, О. Бурової, О. Єжова, М. Кагана, В. Радкевича, О. Ларміна, Д. Ліхачоав, Ю. Лотмана, А. Мікуліної, В. Нестеренко, Л. Новикова, Г. Покотило, О. Уманець, О. Шило та інш. Актуальними у контексті дослідження є праці, присвячені проблемі формування естетичної культури особистості І. Беха, О. Комаровської, В. Лозової, Г. Локарева, О. Семашко та ін; цінностей культури і мистецтва (Г. Ващенко, Г. Костюшко, Ю. Руденко, М. Стельмахович та ін.). Численними педагогічними дослідженнями доведено, що важливим чинником формування і розвитку особистості є мистецтво. Його могутній потенціал підкреслюють дослідження В. Бутенко, С. Горбенко, Н. Масол, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, Г. Пономарьової, М. Роганова, О. Рудницької, О. Хижна, Г. Шевченко, О. Шевню, О. Щолокової та ін.

Мета статті. Здійснити характеристику основних категорій поняття «художня культура» та «мистецтво» з позицій різних рівнів наукового пізнання.

Виклад основного матеріалу. Погоджуємося з Г. Лабковською, яка наголошує, що взаємодія художнього і естетичного у розвитку особистості реалізується самим образом життя й атмосферою культурної життєдіяльності. Образ життя кожного суспільства, як і кожної окремої особистості, яка є його складовою, має свій власний неповторний естетичний зміст. Даний зміст багато в чому залежить від культурної атмосфери, яка оточує людину, і яка характеризує особливості людей, їх поведінку і мислення в інших сферах діяльності, побуту і дозвілля [11].

Словник термінів і понять з художньої культури визначає «художню культуру» як культуру творення мистецтва, культуру його поширення, пропаганди, культуру його сприймання, розуміння, насолоди мистецтвом, нарешті культуру естетичного виховання [4].

У контексті нашого дослідження ми робили акцент на підходах до трактування поняття

«художня культура», що дає змогу найбільш повно врахувати всі її особливості.

Автори збагатили поняття «художня культура» такими характеристиками: мистецтво, що визначає механізми пізнання феномена людини та довколишнього середовища, акумулятором знання, соціального суспільного досвіду (В. Радкевич); сукупність процесів і явищ духовно-практичної діяльності людини, яка створює, розповсюджує, опановує твори мистецтва (О. Рудницька); система, єднання художньої культури суспільства, особистості, художньої діяльності, креативність, діалогове мислення, полікультурні орієнтації, прагнення до освоєння соціокультурного досвіду, синтез художнього та нехудожнього, локального й універсального, класичного та некласичного, інноваційного і традиційного (О. Єжова); складне, багат шарове утворення, яке об'єднує всі види мистецтва, процес художньої творчості, його результати, систему заходів зі створення, збереження, розповсюдження художніх цінностей, виховання творчих кадрів, глядацької аудиторії, що пов'язана з практикою, наявністю творчого мислення, переживання, уяви, художньою діяльністю; покликана формувати внутрішній світ людини, сприяти розвитку людини як творця культурних цінностей (А. Микуліна); інтегративна якість особистості, яка включає художні здібності, естетичні знання, практичні вміння, необхідні у творчій діяльності (Н. Крилова); діяльність, що об'єднує в собі пізнавальну, оцінну, комунікативну функції, відображає реальність, одночасно створює особливу штучну реальність, подвоює життєвий світ, служить уявним доповненням, продовженням, іноді заміною реального життя (Б. Єрасов); підсистема єдиної загальнолюдської культури, що функціонує в певному суспільстві, зумовлює суб'єктно-особистісний аспект історії, сприяє формуванню соціальної активності учасників історичних подій (О. Семашко); сукупність процесів і явищ духовної та практичної діяльності (В. Шейко); самопізнання людини в суспільно-історичному, соціальному, національному розумінні (Г. Покотило) [14].

Попри кількість думок щодо художньої культури, більшість науковців стверджує, що

художня культура є галуззю культури, яка розуміється як складне утворення, що об'єднує всі види мистецтва, процес художньої творчості, його результати, систему заходів зі створення, збереження, розповсюдження художніх цінностей, виховання митців, які є найголовнішими носіями досліджуваного явища.

Розгляд положень теорії художньої культури дав змогу представити її за такою логікою: «художня потреба – художнє творіння – художнє споживання художніх цінностей» [1].

Оскільки формування художньої культури здійснюється на всіх етапах вікового розвитку творчої особистості, то вбачаємо за необхідне уточнити наше розуміння вікових меж, у яких доречним є вживання цього терміна. Важливі для нашого дослідження положення знаходимо в розробленій М. Каганом «теорії культурації» людини, відповідно до чинника, що зумовлює цей процес. На думку М. Кагана, процес культурації починається на етапі дитинства, що триває до 7 років. Формуючою силою, при цьому є художнє спілкування, що дозволяє в ігровій формі відображати поведінку і дії дорослих [8].

Н. Киященко, беручи до уваги позицію М. Кагана, вважає, що з раннього віку дитина долучається до пізнання навколишнього світу, через наслідування оволодіває елементами культури дій і спілкування з людьми. Саме гра є первинним і продуктивним способом пробудження творчих здібностей, розвитку в дитини уяви та накопичення перших естетичних вражень. Одержуваний через спілкування й діяльність досвід, формує в дітей дошкільного віку елементарне естетичне ставлення до дійсності й мистецтва [10, с. 12].

Продовжуючи ці дослідження, Г. Белов зазначає, що у наступні вікові етапи духовне й практичне освоєння системи культурних цінностей продовжується. Автор відзначає пряму залежність швидкості оволодіння спеціальністю, майстерністю від культурно-естетичного рівня молодих робітників, фахівців різних галузей [2].

Діяльнісна домінанта – «знання про світ», на думку М. Кагана, змінюється при переході від «віку гри» до «віку вчення» і відтісняє здатність продуктивної уяви, а також емо-

ційну чуйність. При цьому, самостійна предметно-творча діяльність характеризується кількома змістовними властивостями – світогляд особистості та системи цінностей. Віковий період, від продуктивної праці до пенсійного віку, являє собою постійне розширення особистісного культурного тезауруса та безперервне духовне збагачення [8].

Всі означені вище здобутки теорії «культурації», Б. Єрасов розглядає крізь призму демографічних, соціальних і соціально-психологічних та інших факторів: «Тож задіяні механізми як стихійного, так і свідомого (цілеспрямованого) характеру, що визначаються в цілому середовищем спілкування і умовами діяльності індивідів, їх естетичними параметрам». Серед основних функцій художньої культури автор визначає: пізнання реального світу, відображення світу ідеального, вираження внутрішнього світу художника, спілкування людей, прояв творчого, ігрового початку [11, с. 74–78].

Ф. Шиллер вважає, що «повна відсутність естетичної та художньої культури означала б, що почуття людини (або групи суспільства) настільки нерозвинені, що вона взагалі не може відрізнити красу від неподобства, абсолютно нездатна або відчувати задоволення від краси (і відрази до неподобства), від художніх цінностей, або створювати щось мало естетичне або художнє значення» [8].

У сучасному науковому обігу поняття «художня культура» використовується у близькому значенні з терміном «мистецтво».

Закон України «Про культуру» визначає мистецтво як творчу художню діяльність у сферах: літератури, архітектури, скульптури, живопису, графіки, декоративно-вжиткового мистецтва, музики, танцю, театру, кіно та інші види діяльності людини, що відображають дійсність у художніх образах.

Великий тлумачний словник сучасної української мови трактує мистецтво як творче відображення дійсності в художніх образах, творча художня діяльність [5].

Згідно з Енциклопедичним словником з культури, мистецтво є однією із форм суспільної свідомості: вид людської діяльності, що відбиває дійсність у конкретно-чуттєвих

образах, відповідно до певних естетичних ідеалів. У широкому сенсі мистецтвом називають досконалим вмінням в якійсь справі, галузі; майстерність [9].

Енциклопедія «Культурологія ХХ століття», пов'язує мистецтво зі здатністю суб'єкта до естетичного освоєння життєвого світу, його відтворення в образно-символічному ключі з опорою на ресурси творчої уяви.

Філософський енциклопедичний словник подає узагальнене розуміння мистецтва як знакової семіотичної галузі людської культури, яка на відміну від інших засобів комунікації, позначена намаганням в усіх своїх повідомленнях поєднати відтворювану в цій галузі конкретність світу з тими чи тими його узагальненими сенсами.

Філософське трактування категорії «мистецтво» пояснює розвиток мистецтва як елемента духовної культури, що обумовлюється як загальними закономірностями буття людини й людства, так і естетично-художніми закономірностями, естетико-художніми поглядами, ідеалами, традиціями.

Л. Паньків у своєму дослідженні розкриває етимологію поняття «мистецтво», а саме: походить від німецького *meister* (майстер), яке в свою чергу пов'язується з латинським *magister* (вчитель, начальник), що утворене шляхом поєднання слів *magis* (великий) та *histor* (знавець, умілець), а згодом – *histrion* (актор). Семантично поняття «мистецтво» є надзвичайно багатозначним. У численних спробах мислителі різних часів намагались окреслити його сенс за ознаками: «відображення дійсності», «вираження почуттів», «потреба у красі й досконалості», «засіб самовираження» тощо [13].

В. Скуратівський вважає фундаментальною рисою мистецтва його орієнтацію на конкретність світу у її зв'язку з утверджуваними культурою «стратегемами», що на думку вченого й визначає надзвичайну тривалість мистецтва у всьому часі й просторі людської історії від давнини до сучасності [6].

Ряд дослідників зазначають, що поняття «мистецтва» відомо ще з античності, зокрема, за Аристотелем, це «поетика», що стосується дії, образної репрезентації. За визначенням

Платона, мистецтво – це копіювання природи тощо, «техне» – ремесло, наука, хитрість, вправність – забезпечує завершеність твору, вираженість його образу. На думку Л. Левчук, мистецтво є «своєрідною азбукою знань усіх можливих засобів художньої мови», що виражає акт творчої дії, заснованої на натхненні (власне сенсоутворення). І. Кант наголошує на естетичній цінності мистецтва. Ф. Шіллер вважає «мистецтво» важливим засобом духовного самовдосконалення особистості. Джерелом духовної комунікації вважає «мистецтво» М. Біблер. Як засіб соціального виховання розглядає «мистецтво» Г. Сковорода. Творенням естетичних почуттів та естетичної насолоди називає «мистецтво» В. Діденко [17, с. 258–260].

У сучасних теоретичних концепціях мистецтво трактують як: духовно-практичне освоєння дійсності за законами краси (Л. Паньків); художня творча діяльність (А. Яковлева, Т. Афонська); форма суспільної свідомості та сфера творчої людської діяльності (О. Отич); освоєння світу крізь призму цінностей (Л. Сандюк, Н. Щубелкі).

Визначення сутності художньої культури як мистецтва дає змогу зробити висновок про роль мистецтва у формуванні особистості, входження людини у світ краси, який стає для неї важливим орієнтиром засвоєння певних пізнавальних і культурних цінностей. Різними науковими джерелами мистецтво трактується як особлива підсистема духовної сфери суспільства, що являє собою творче відображення дійсності в художніх образах та є одним із засобів естетичного оволодіння світом. Так, Г. Підкурманна наголошує, що людина зі сформованою художньою культурою, здатна не лише до осягнення особистісного смислу художньої цінності, що міститься у творах мистецтва, а й бути активним учасником процесу пошуку смислу свого існування, здійснення себе. О. Отич, вважає, що мистецтво, впливаючи на внутрішній світ особистості, залучає її до людських емоцій, виховує здатність орієнтуватися в навколишньому житті, пробуджує сприйнятливості до прекрасного, стимулює розвиток образного мислення, асоціативної пам'яті, художньої

уяви. На думку С. Куче, художня культура має бути притаманна кожній високорозвиненій людині, що особливо важливо. Як стверджує Р. Чумічева, мистецтво відображує соціально значущі цінності, до яких спрямовується «ідеальне, вище», «Я» людини. Через мистецтво у безпосередньо-емоційній формі відбувається трансформація цінностей суспільства в особистісно значущі. Самосвідомість, саморегуляція, на думку автора, у формуванні яких мистецтво має велике значення, намагається немов би «підтягнути» особистість до високого рівня ціннісних орієнтацій, котрі воно відображає. За словами Л. Оршанського, «мистецтво характеризує здібності, таланти і потреби особистості сприймати, відчувати, оцінювати та перетворювати цей світ й саму себе «за законами краси». Н. Миропольська підтверджує, що вплив творів мистецтва на особистість здійснюється через переживання, почуття, тим самим відкриваючи шлях до порівняння, зіставлення, самостійних висновків, що відіграє виняткову роль у розвитку. Адже мистецтво, за словами Н. Гатеж, впливаючи на внутрішній світ особистості, залучає її до людських емоцій, виховує здатність орієнтуватися в навколишньому житті, пробуджує сприйнятливості до прекрасного, стимулює розвиток образного мислення, асоціативної пам'яті, художньої уяви.

Оскільки мистецтво акумулює духовний досвід, створює, зберігає, транслює світові, загальнолюдські цінності у художніх образах і через них впливає на свідомість людини, ряд науковців (Є. Подольська, В. Лихвар, К. Іванова) розглядають мистецтво значно ширше, як сам процес художньої творчості, його результати і систему заходів по створенню, збереженню і розповсюдженню художніх цінностей.

Суттєвим є висновок науковців про те, що мистецтво є важливим чинником формування і розвитку особистості. За словами Г. Падалки, саме мистецтво покликане відтворити цінність буття людини, протистояти руйнаціям технократичного мислення, вузькому підходу до усвідомлення сенсу людського буття з позицій бездушного практицизму і утилітаризму. Залучаючи людину до світу духовних цінностей, Ю. Борєв прослідковує модель

людської діяльності, спрямованої назовні (пізнання, оцінювання, творення, спілкування) та усередину (самопізнання, самооцінювання, самотворення, самоспілкування). О. Щолокова, переконує, що повнота сприймання та засвоєння художніх та естетичних цінностей мистецтва залежить від контакту з чуттєвою сферою особистості. В. Томашевський стверджує, що від естетичної культури письменників, художників, музикантів, архітекторів, кінорежисерів, дизайнерів та інших діячів художньої культури залежить естетична спрямованість їх творів, змістовність духовних цінностей, які акумулюються в мистецтві, характер передачі естетичних почуттів, переживань тощо. Т. Андрущенко доводить, що: «Мистецтво в усій його різновидності видів і жанрів є каталізатором творчих потенцій особистості, воно здатне не тільки змінювати психічний стан людини, але й характер і мотиви її діяльності. Залучаючи людину до світу духовних цінностей, художні твори ніби примушують її переживати і усвідомлювати ці цінності, однак, лише за умови глибоко індивідуального їх переживання, самовизначення в них, «переробки» їх у власній душі [12, с. 213].

Мистецтво як складна специфічна форма пізнання світу, акумулює духовний досвід багатьох поколінь, народів, представників різних культур. Як пояснює Л. Паньків, створює, зберігає, транслює світові, загальнолюдські цінності у художніх образах і через них впливає на свідомість людини. Його могутній пізнавальний і виховний потенціал пов'язаний з естетичною природою, завдяки якій досягаються потаємні найскладніші процеси духовного життя людини, її внутрішнього світу [13, с. 45–46].

Звертаючись до класифікації мистецтв, Ю. Борєв звертає увагу на декілька аспектів: естетичне багатство та багатоманіття дійсності; духовне багатство та багатоманіття естетичних потреб самого митця; багатство та багатоманіття культурних традицій та художніх засобів мистецтва [3].

Перші тлумачення про природу різних видів мистецтв знаходимо у працях Г.Лессінга, де автор розкриває принципову різницю мистецтв «за предметом». Згодом, у своєму уяв-

ленні про види мистецтв, Г. Гегель визначає їх стильову характеристику: суворість (нехтує привабливістю і витонченістю форм); ідеальність (передає життєдайність і реалістичність зображуваного прекрасного); приємність (відповідає потребам глядача і спрямований на те, щоб справляти зовнішнє враження на глядача й подобатися глядачу). У наступному розвитку видів мистецтв, І. Кант класифікує їх таким чином: мистецтва словесні (красномовство й поезія); мистецтва пластичні (мистецтва чуттєвої правди – скульптура та архітектура й мистецтво чуттєвого споглядання – живопис); мистецтва гри відчуттів (музика). Б. Віппер додає, що мистецтво класифікується за способом наявності існування і сприйняття художнього образу в просторі й часі, де за основу беруться чуттєві точки дотику людини з зовнішнім світом.

У контексті актуальності мистецтва на певному етапі, А. Зісь визначає його у трьох формах: просторові види мистецтв (архітектура, скульптура, монументальний живопис); мистецтво як особливий тип художньої творчості (театр, естрада, цирк, опера, оперета, балет, мюзикл); пари мистецтв (музика і література, музика і живопис та ін.), які є інтерпретацією художнього образу одного виду мистецтва специфічними засобами іншого, переведення з одного художнього ряду в інший.

Уявлення про види мистецтв деталізовано М. Каганом, який поділяє їх на онтологічні (просторово-часові і просторові види мистецтв); семіотичні (містять певну художню інформацію, яку вона має донести від митця до публіки); зображальні (живопис, графіка, скульптура, фотографія) та незображувальні (музика, література) [8].

Поліхудожність у класифікації мистецтв, що відрізняється, перш за все, «природою мови висловлювання, тобто природою народження, а отже і сприймання цілісного художнього образу», знаходимо у дослідженні Ся Гаоян [15], способами її матеріального втілення (слово в літературі, звук у музиці, пластичні та колористичні матеріали в зображувальному мистецтві тощо [6].

Н. Горщенко наголошує, що мистецтво не буває головним або другорядним, але в пев-

ний період може набувати найбільшого значення якийсь один із видів мистецтва, який стає найбільш масовим і впливовим [6].

Аналіз сучасних наукових джерел уможливив розуміння видів мистецтва за таким поділом: просторові (пластичні), де образ розгорнутий у просторі (архітектура, декоративне мистецтво, зображувальне мистецтво (живопис, графіка, скульптура, фотомистецтво); часові, де образ розвивається в часі (музика, література); просторово-часові, або видовищні, де образ характеризується і тілесністю, і тривалістю (хореографія, театр, екранне мистецтво (кіномистецтво, телебачення), естрадно-циркове мистецтво (естрада, цирк).

В. Халізев, В. Пронін подають власну класифікацію видів мистецтва: архітектура, скульптура, живопис, графіка, література, музика, хореографія, декоративно-прикладне, екранне, естрадно-циркове, театральне мистецтво, фотомистецтво.

Подасмо опис окремих видів мистецтв, що розглядаються як форми творчої діяльності, які склалися історично та володіють здатністю художньої реалізації життєвого змісту у дослідженні Ю. Горщенко:

Архітектура – це мистецтво проектувати та зводити будинки, споруди та їх комплекси, що організують матеріальне просторове середовище життєдіяльності людей відповідно до призначення, технічних можливостей, суспільно-значущих ідей і відповідно до законів краси. Архітектура складає суттєву частину матеріальної культури, а також входить до сфери духовної культури. В архітектурі образно-естетичне начало тісно пов'язане з її соціальною функцією, історією розвитку суспільства, його світоглядними і суспільно-політичними ідеями.

Живопис є видом образотворчого мистецтва, твори якого формуються за допомогою фарб. Ідея живописного твору конкретизується в темі та сюжеті і втілюється за допомогою малюнку, композиції та кольору. У живописних творах передається складний світ людського життя, сповненого високих почуттів, емоційних станів, ціннісних орієнтацій, життєвих планів та перспектив. Живопис демонструє найтонші риси людини, сповненої фізичної, психічної й духовної краси.

Графіка включає малюнок та засновані на ньому друковані зображення. Важливі засоби художньої виразності у графіці — умовність зображення предмета, незавершеність, лаконізм, що дозволяють створювати образно-виразні метафори, різко загострювати образ (графічна сатира та гротеск).

Скульптура є видом образотворчого мистецтва, твори якого мають об'ємну, тривимірну форму. Основними художніми засобами у скульптурі виступає побудова об'ємних фігур, вибір пропорцій, постановка їх у просторі, передання поз, жестів, фактури тощо.

Література характеризують такі особливості, як-от: літературні образи позбавлені візуальної достовірності, література особливо активізує інтелект, впливає на фантазію, відкриває широкі можливості осягнення внутрішнього духовного світу людей, їхнього спілкування.

Музика ґрунтується на здатності людини асоціювати слухові відчуття із власними переживаннями і процесами зовнішнього світу [6].

Хореографія є видом мистецтва, в якому основними засобами створення художнього образу є динамічні рухи та пози людського тіла, поетично осмислені й організовані у просторі і часі.

Театр, специфічним засобом виразності якого є сценічна дія, виникає у процесі гри актора перед публікою. Важливими особливостями театрального мистецтва є його колективний характер; особлива роль актора, який є безпосереднім носієм дійово-ігрового начала. В театрі створення образу актором відбувається на очах у глядача, що поглиблює духовний вплив на останнього (на відміну від кіно), тут має місце емоційний контакт між сценою та публікою, безпосередній зворотний зв'язок актора з глядачем.

Екранне мистецтво розподіляється на мистецтво кіно та телебачення. Кіномистецтво належить до так званих «технічних мистецтв», твори якого формуються за допомогою кінозйомки реальних, спеціально інсценованих або відтворюваних засобами мультиплікації подій. Телебачення відрізняється від кіно камерністю середовища сприйняття, періодичністю зв'язку з аудиторією, здатністю інформувати про події безпосередньо.

Естрада — це синтетичне видовищне мистецтво, що поєднує малі форми драми, комедії, музики, а також співу, художнього читання тощо.

Специфіка *циркового мистецтва* полягає у створенні художніх образів за допомогою акторського мистецтва. рухів, трюків.

Фотомистецтво — відносно новий вид образотворчого мистецтва, твори якого створюються засобами фотографії. Він склався на рубежі XIX–XX ст., його основними засобами виразності є вибір пропорцій, ракурсу, емоційно-сміслового використання фототехніки.

Декоративне мистецтво належить одночасно до сфер створення матеріальних і духовних цінностей. У тісному зв'язку з декоративно-прикладним мистецтвом знаходиться дизайн — новий різновид естетичної діяльності, що виник у XX ст. і є художньо-конструктивною діяльністю з оформлення предметного світу людини (зокрема предметів масового попиту) на засадах раціональної доцільності та краси.

Дослідники сходяться на думці в тім що, окрім традиційної класифікації, останнім часом зустрічається і нова: генетична (за походженням виду); структурна (за просторовою або часовою ознакою); психологічна (за пріоритетом об'єктивних або суб'єктивних чинників у творчому процесі або ж на основі способів сприймання творів певного виду мистецтва); експресивна (за способом вираження або зображення дійсності), функціональна (утилітарність чи не утилітарність); семіотична (на основі мовних засобів певного мистецтва); матеріальна (за матеріалом, що використовується для художнього висловлювання) [16].

Поруч із літературою, музикою, театром і кінематографом виділяють також візуальні мистецтва (традиційні образотворчі мистецтва та медіаційні й інформаційні); акціонізм (сучасні процесуально-видовищні мистецтва, наприклад, хепенінг, перформанс тощо). У традиційних видах мистецтва скульптури, живопису, графіки та видах мультимедійних, комп'ютерних, відео мистецтвах застосовуються сучасні інформаційно-комунікаційні технології такі як медіа-інсталяція, медіа-перформанс, відео-арт та інші, надає можливості

поширювати мистецькі твори всіх напрямів та видів сучасного мистецтва [12].

При цьому виділяються наступні особливості у сучасному мистецтві: спрямованість у минуле; одночасне створення образів, які демонструють проблеми сучасної людини; синтез різних стилів, методів, звертання до релігійної, містичної тематики; прагнення до театральності та пов'язані з нею пародійність та іронічність художнього мислення. Погоджуємося із дослідниками, що сучасні види мистецтва мають спрямованість у минуле; одночасне створення образів, які демонструють проблеми сучасної людини; поєднують різні стилі, методи; пов'язані з нею пародійністю художнього мислення.

З урахуванням сказаного можна стверджувати, що поява сучасних видів мистецтв взаємозалежна з культурними змінами в суспільстві, з розвитком сучасних інноваційних технологій, орієнтується на безперервний науково-технічний прогрес. На відміну від класичних видів образотворчого мистецтва, сучасні види мистецтва мають на меті конструювання мистецького простору та створення концепції взаємодії між людиною та суспільством,

У сучасній мистецтвознавчій літературі склалася певна система класифікації мистецтв, хоча єдиної донині немає. Види мистецтва в дослідженні розглядаємо як форми творчої діяльності, які склалися історично та володіють здатністю художньої реалізації життєвого змісту, що різняться способами її матеріального втілення (слово в літературі,

звук у музиці, пластичні та колористичні матеріали в зображувальному мистецтві тощо) [6].

Висновки. Узагальнення численних наукових джерел дало підстави розглядати художню культуру як багатоаспектну систему до типології якої існує чимало підходів:

– єднання художньої культури суспільства, особистості; інтегративна якість особистості, яка включає художні здібності, естетичні знання, практичні вміння, необхідні у творчій діяльності;

– діяльність, що об'єднує в собі пізнавальну, оцінну, комунікативну функції, відображає реальність, одночасно створює особливу штучну реальність, подвоює життєвий світ, служить уявним доповненням, продовженням, іноді заміною реального життя;

– сукупність процесів і явищ духовної та практичної діяльності; об'єднує всі види мистецтва, процес художньої творчості, його результати, систему заходів зі створення, збереження, розповсюдження художніх цінностей, виховання творчих кадрів, глядацької аудиторії.

Багатоаспектність визначення терміну дала нам змогу деталізувати зміст поняття «мистецтво» та визначити можливі ознаки, за якими утворюється видове різноманіття мистецтв, що різняться способами її матеріального втілення.

Подальшого вивчення потребують питання духовного розвитку особистості в процесі художньо-ціннісного пізнання мистецтва та самовиявлення і самореалізації у творчій діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Анучина Л. В., Бутова О. К., Уманець О. В. Естетика : навч. посіб. Харків : Право, 2010. С. 93.
2. Белов Г. А. Художественное проектирование. М. : Просвещение, 1979. 176 с.
3. Боров Ю. Б. Эстетика. М. : Высш. шк., 2002. С. 166.
4. Васик М. В. Словник термінів і понять з художньої культури. Шепетівка, 2011. С. 26.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. В. Т. Бусел. К. : ВТФ"Перун", 2001. 1440 с.
6. Горщенко Ю. А. Розвиток естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи в процесі вивчення мистецьких дисциплін : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2015. 264 с.
7. Зеленська Н. О. Естетична й художня культура – найважливіші складові формування творчої особистості. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки.* 2014. № 2 (74). С. 74–78.
8. Каган М. С. Философия культуры : учеб. пособ. Санкт-Петербург, 1996. 310 с.
9. Корінний М. М. Короткий енциклопедичний словник з культури. К. : Україна, 2012. 384 с.
10. Киященко Н. И. Эстетика жизни : учеб. пособ. М. : ИНФРА, 1999. С. 12.

11. Лабковская Г. С. Эстетическая культура и эстетическое воспитание. М. : Просвещение, 1983. С. 19.
12. Матвеева Л. Л. Культурология : навч. посіб. К. : Либідь, 2005. 512 с.
13. Паньків Л. І. Формування художніх орієнтацій старшокласників у процесі музично-театральної діяльності: теорія, методологія, методика : монографія / за наук. ред. О. П. Щолокової. Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2020. С. 152.
14. Семенюк А. Ю. Формування художньої культури майбутніх художників-конструкторів у процесі професійної підготовки : дис. ... кандидата пед. наук :13.00.04. Одеса, 2019. 251 с.
15. Ся Гаоян. Специфіка видів мистецтва як орієнтир для поліхудожньої підготовки майбутнього вчителя музики. *Молодь і ринок* 2019. № 1 (168). С. 147.
16. Шмельова Т. В. Специфіка класифікації мистецтв у сучасній науці. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2013. Вип. 3. С. 167–179.

THEORETICAL ANALYSIS OF THE ESSENCE OF ARTISTIC CULTURE

KHODUNOVA VICTORIA

Ph.D (Candidate of Pedagogical Sciences)

Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Preschool Education
National Pedagogical Dragomanov University

Introduction. *In accordance with the current social demands of today, the problem of art culture is especially relevant. From the influence of art culture on the individual, the result is the focus on art, depends on the breadth of interests in the field of art, the ability to protect, preserve, develop and create beauty according to the laws of beauty.*

Purpose. *To characterize the main categories of the concept of "artistic culture" and "art" from the standpoint of different levels of scientific knowledge.*

Methods. *In the research is used theoretical methods: analysis of philosophical, sociological, psychological and pedagogical literature; generalization of theoretical approaches to the problem of "artistic culture" in order to outline the conceptual apparatus, to identify the semantic features of "artistic culture" and "art"*

Results. *The article considers general scientific provisions on the problem of "artistic culture". The variety of approaches to the definition of the concept of "artistic culture" has been updated from the point of view of philosophy, culturology and pedagogical sources. The conceptual and categorical apparatus has been singled out, with the help of which it has been stated that "artistic culture" is understood as a complex formation that unites all kinds of art. It is established that in modern scientific circulation the concept of "artistic culture" is used in a similar sense to the term "art", which is one of the forms of social consciousness: a type of human activity that reflects reality in sensual images, according to certain aesthetic ideals. Several classifications of the arts of modern scientists are proposed, which are considered as forms of creative activity that have developed historically and have the ability to artistically realize the meaning of life. The possible signs by the types of diversity of arts are formed and determined. Differing in the ways of its material embodiment.*

Originality. *Theoretical principles of the concept of "artistic culture" are scientifically substantiated. The essence and content of the concepts "artistic culture" and "art" are specified. Several modern classifications of arts are considered. The unique influence of art on the spiritual development of the individual, the formation of his inner world, the needs of the individual to perceive, feel, appreciate and transform this world and himself "according to the laws of beauty".*

Conclusion. *The concept of "artistic culture" is characterized as a complex formation that unites all arts, the process of artistic creativity, its results, a system of measures to create, preserve, disseminate artistic values, education of artists who are the main carriers of the phenomenon. It is established that in modern scientific circulation the concept of "artistic culture" is used in a similar sense to the term "art", which is one of the forms of the social consciousness: a type of human activity that reflects reality in sensual images, according to certain aesthetic ideals. Several classifications of the arts of modern scientists are proposed, which are considered as forms of creative activity that have developed historically and have the ability to artistic realization of life.*

Keywords: *artistic culture, art, modern art, types of art, spiritual order of the art.*

REFERENCES

1. Anuchyna, L. V. (2010). *Estetyka* [Aesthetics]. Kharkiv: Pravo [in Ukrainian].
2. Belov, H. A. (1979). *Khudozhestvennoe proektyrovanye* [Artistic design]. M.: Prosveshchenye [in Russian].
3. Borev, Yu. B. (2002). *Estetyka* [Aesthetics]. M.: Vyssh. shk. [in Russian].
4. Vasyk M. V. (2011). *Slovnnyk terminiv i poniat z khudozhnoi kultury* [Dictionary of terms and concepts from artistic culture]. Shepetivka [in Ukrainian].
5. Busel, V. T. (2001). *Velykyi tumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy* [Great Explanatory Dictionary of the Modern Ukrainian Language]. Kyiv: VTF "Perun" [in Ukrainian].
6. Horshchenko, Yu. A. (2001). Rozvytok estetychnykh otsinnykh sudzhen maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly v protsesi vyvchennia mystetskykh dystsyplin [Development of aesthetic evaluation judgments of future primary school teachers in the process of studying artistic disciplines]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Odessa [in Ukrainian].
7. Zelenska, N. O. (2014). Estetychna y khudozhnia kultura – naivazhlyvishi skladovi formuvannia tvorchoi osobystosti [Aesthetic and artistic culture are the most important components of the formation of a creative personality]. *Visnyk Zhytomirskoho derzhavnoho universytetu – Pedahohichni nauky*, 2 (74), 74–78 [in Ukrainian].
8. Kahan, M. S. (1996). *Fylosofyia kultury* [Kulturphilosophie]. Sankt-Peterburh [in Russian].
9. Korinnyi, M. M. (2012). *Korotkyi entsyklopedychnyi slovnyk z kultury* [Short encyclopedic dictionary of culture]. Kyiv [in Ukrainian].
10. Kyiashchenko, N. Y. (1999). *Estetyka zhyzny*. M.: YNFRA, s. 12.
11. Labkovskaia, H. S. (1983). *Estetycheskaia kultura y estetycheskoe vospytanye* [Aesthetic culture and aesthetic vospitanie]. M.: Prosveshchenye [in Russian].
12. Matvieieva, L. L. (2005). *Kulturolohiia* [Culturology]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
13. Pankiv, L. I. (2020). *Formuvannia khudozhnykh oriientsii starshoklasnykiv u protsesi muzychno-teatralnoi diialnosti: teoriia, metodolohiia, metodyka: monohrafiia* [Formation of artistic orientations of high school students in the process of musical and theatrical activity: theory, methodology, methodology]. O. P. Shcholokova (Ed.). NPU imeni M. P. Drahomanova. Kyiv [in Ukrainian].
14. Semeniuk, A. Yu. (2009). Formuvannia khudozhnoi kultury maibutnikh khudozhnykiv-konstruktoriv u protsesi profesiinoï pidhotovky [Формування художньої культури майбутніх художників-конструкторів у процесі професійної підготовки]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Odesa [in Ukrainian].
15. Sia Haoian (2019). Spetsyfika vydiv mystetstva yak oriientyr dlia polikhudozhnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia muzyky [Specificity of art forms as a reference point for polyhudozhny training of the future music teacher]. *Molod i rynek*, 1, 147.
16. Shmelova, T. V. (2013). Spetsyfika klasyfikatsii mystetstv u suchasniï nautsi [Specificity of classification of arts in modern science]. *Visnyk Zhytomirskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka*, 3, 167–179.

ОСВІТА ЗА РУБЕЖЕМ



UDC [37.09:330.1]+378.013-057.8:004:371.5(07)

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2022-15.19>

STEM TRAINING – A FORMULA OF SUCCESS

SPIROV KR. M.

Prof. PhD (TU-Sofia)

orcid.org/0000-0003-0581-1884

DOBREVA J. K.

Mag. Teacher (3rd SU- Sliven)

ILIEVA M. K.

Mag. Eng. (University of London)

Abstract. The information revolution, creation of the computers, the Internet and especially information and communication technologies have radically changed the opportunities and learning environment. The new educational paradigm and "Teaching learners to discover knowledge to solve problems". The problems in science and life are most often interdisciplinary, and schooling is conducted discipline by discipline.

The article proposes a transition from subject-centric organization of the learning process (vertical organization, subject, after subject) to interdisciplinary organization (horizontal organization, problem-oriented).

STEM training is proposed as the basis for this change. The origin of this training and the stages it goes through are considered. An analysis of its goals and advantages has been made. The difficulties of its implementation are also pointed out.

Soft skills achieved through STEM training include problem solving, critical thinking, creativity, curiosity, decision making, leadership, entrepreneurship, acceptance of failures and more. Regardless of the future career path chosen by these children, these skill sets have a long way to go to prepare them to be innovative. However, with the right curriculum, STEM subjects also provide children with opportunities to develop basic traits, including empathy, perseverance and cooperation. STEM adds quality to the educational program.

An overview of STEM training in New Zealand, Australia, England, the United States, India, Finland, South Korea and France. The types of laboratories for building STEM environment in the educational institutions of Bulgaria are also considered.

Keywords: STEM, STEAM, STREAM, training, soft skills, stages of STEM, STEM around the world.

Introduction. According to the traditional educational paradigm, the goal of education is the formation of "Knowledge-skills-habits". It is based on knowledge that becomes skills, and skills become habits. This paradigm was indispensable until the advent of computers, the Internet and information and communication technologies. Why? Because before their appearance, the teachers in the educational establishments and the teachers in the universities were the bearers of the knowledge and only in school and libraries the children could acquire knowledge.

Since the end of the last century, as a result of the information revolution, knowledge has suddenly become much easier to access. This has led to a change in the educational paradigm. Now the goal of the learning process is: "To teach learners

to discover knowledge to solve problems." It is based on the problems to be solved (the activity), and knowledge is a means for that.

In this article we will present an interdisciplinary approach called STEM (Science, Technology, Engineering, Math) in which knowledge is formed in the process of problem solving. Why an interdisciplinary approach? Because jobs in the real world are interdisciplinary.

HORIZONTALLY AND VERTICALLY ORGANIZED LEARNING PROCESS

The first change that needs to be made in the learning process is the transition from vertical to horizontal organization. In the vertical organization of the learning process, also called subject-centric, each discipline is independent and the knowledge of its subject area is studied. In a

horizontally organized learning process, the basis is the problems that can be solved with knowledge from several subject areas. That is why we need to educate children on how disciplines integrate and work together.

- They need to develop a variety of skills (especially soft skills) and a passion for research and development.

- Education is no longer about memorizing facts. Instead, it is about learning how to think critically and evaluate information.

- How to apply knowledge, research and problem-solving skills.

- Skills should be taught in an applied way, as part of a larger whole, rather than the traditional approach of individual subject lessons.

In England, for example, they do not have the disciplines of physics, chemistry and biology, but study these three traditional subjects, such as Science. In our country in grades 1-4 there are disciplines Man and nature (physics, chemistry and biology) Man and society (geography and history). When these subjects are studied separately from the 5th grade, the children experience difficulties. Why? Because for them Geography and history are Man and society.

STEM training is such an interdisciplinary approach.

STEM is a curriculum based on the idea of teaching students in four specific disciplines – science, technology, engineering and mathematics – in an interdisciplinary approach based on real-life applications.

However, the STEM approach is much more than "gluing" concepts together. This is a philosophy of education that encompasses teaching skills and subjects in a way that resembles real life. Instead of teaching the four disciplines as separate and discrete subjects, it integrates them into a consistent learning paradigm based on real application.

STAGES IN THE DEVELOPMENT OF STEM TRAINING

Stage I – STEM political agenda. The emergence of STEM is a US response to its possible postponement of global supremacy. In the 1990s, the acronym SMET (Science, Mathematics, Engineering and Technology) was first used by the US National Science Foundation (NSF)

to create an educational initiative. STEM arises from the initial abbreviation "SMET" after negative feedback. The aim of this educational initiative is to provide students with critical thinking skills that will enable them to solve problems and better realize themselves in the labor market.

Stage II – the struggle for the introduction of STEM. Encouraging governments to increase the number of students choosing STEM subjects is a challenge for teachers. STEMs are considered as separate disciplines.

Stage III – STEM is interpreted as SteM Science and mathematics are the most recognizable STEM fields and most teachers feel comfortable teaching them, creating "educational silos". Teachers adhere to the traditional teaching of science and mathematics, and have virtually ignored technology and engineering components. Educators who are not involved in engineering or technology are disturbed by the processes involved.

Stage IV – rise of STEM training. To the name STEM was added "training", which becomes "STEM training" to emphasize the role of teachers in the implementation of the political agenda. The two main factors considered are: curriculum structure and the level of skill and / or teacher training.

- The STEM movement calls for the integration of these subjects into local curricula to prepare learners for the technology age.

- Professional realization in the 21st century requires a set of unique life skills.

- In addition, the complex challenges presented need complex solutions.

- In this way, STEM education helps learners gain access to state-of-the-art knowledge and training to deal with tomorrow's problems.

Stage V – integrated STEM training. It is defined as the teaching and learning of two or more STEM subjects, or between a STEM and a non-STEM subject (eg arts). That's why "A" (from Arts, Arts) stands happily in the middle of the acronym STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics), which is becoming STEAM: a modern, interdisciplinary approach to research and innovation that is currently entering school education.

- STEAM adds "Arts" to the elements of STEM, which takes advantage of the creative and innovative thinking caused by the arts.

– STEAM is a way to bridge the conventional link between science and art and use the principles of the arts to maximize the outcome of STEM training

– Creative miracle and imagination hidden from hearing about the arts mixed with STEM

– Also the arts and science help to teach morality, values, ethics and responsibility.

– Allows students to link their learning to these critical areas, along with the arts, element design principles and standards, to provide the full range of learning at their disposal

– History shows us again and again how knowledge and skills in the absence of empathy can be really catastrophic. In this way, the arts make the growth and development brought about by STEM inclusive and sustainable.

VI "Reading" is added to STEM and STEAM, and a fundamental tool for development

– STREAM includes another layer to STEM and STEAM by adding "Reading" to the equation.

– Reading or literacy encourages critical thinking and creativity.

– By introducing reading as a key element in discovering new knowledge, STREAM provides a complete learning experience.

Why should STEM be expanded?

– The change of STEM to STREAM makes education more accessible and inclusive for more children

– STEAM and STREAM develop empathy in learners, encouraging them to use their knowledge and skills for moral values. These added layers act as the moral compass of the STEM movement, constantly questioning its goals and ultimate goal.

– The arts and reading encourage people with an analytical mind to be more creative and think outside the box. They drive innovation that is crucial to navigation in today's rapidly changing world.

– STEM has a controversial reputation among learners. Many students prefer to do almost anything rather than study STEM subjects.

– Combining the arts and reading with STEM makes everyday learning more exciting and exciting. It enhances students' inherent moti-

vation and connects them through shared experiences. STEAM and STREAM help to better define the real application of STEM.

– Playing with strengths is important for success. However, it is even more important for people with values to grow up. For young children in particular, holistic education is crucial for the development of their overall well-being. In addition, the challenges of tomorrow are complex and unpredictable. Thus, today's children need extensive interdisciplinary knowledge and skills, as well as the ability to work together to succeed in the future.

– The science and literacy, combined with STEM studies, provide the foundation needed for students to thrive in life.

We need to educate children on how different subject areas integrate and work together.

– They need to develop diverse sets of skills (professional and soft skills) and a passion for research and growth.

– Education is no longer about memorizing facts. Instead, it is about learning how to think critically and evaluate information.

– How to apply knowledge, research and problem-solving skills.

– Skills should be taught in an applied way, as part of a larger whole, rather than the traditional approach of individual subject lessons.

STEM subtopics

– Learning about STEM through creative expression.

– Wider connection of STEM with the arts / music, dance, theater, crafts, creative writing, photography / – connection between art and science.

– Connecting crafts with computers, electronics, laser technology, sensors, robots, design and technology.

– Pedagogical approaches, challenges or training based on real world problems.

OBJECTIVES OF STEM TRAINING

– "The implementation of the program aims to motivate students to study science, mathematics and technology, increase educational outcomes, acquire a system of competencies, lasting, comprehensive knowledge, key skills and attitudes oriented to the practice, development and career guidance of students, their focus on technological professions".

– Education in Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) focuses on preparing future generations for career success. The skills acquired from STEM training go beyond those needed to succeed in STEM fields, preparing children with different interests that are realized in each professional field to have valuable sets of skills that allow them to be successful.

– STEM-based learning teaches children more than the concepts of science and mathematics. Focusing on hands-on learning with real-world applications helps to develop different sets of skills, including creativity and 21st century skills. 21st century skills include media and technology literacy, productivity, social skills, communication, flexibility and initiative.

– Soft skills achieved through STEM training include problem solving, critical thinking, creativity, curiosity, decision making, leadership, entrepreneurship, acceptance of failures and more.

– Regardless of the future career path chosen by these children, these skill sets have a long way to go to prepare them to be innovative. However, with the right curriculum, STEM subjects also provide children with opportunities to develop basic traits, including empathy, perseverance and cooperation. STEM adds quality to the educational program.

WHAT IS STEM EDUCATION IN DIFFERENT COUNTRIES?

SOUTH KOREA (L6)

– The South Korean Ministry of Education issued a nationwide policy program in 2011 that includes promoting the integration of science, technology, engineering, the arts and mathematics education.

– A unique feature of STEM integration in South Korea is the integration of STEM with arts that include the fine arts, language arts, liberal arts, and the physical arts.

– STEAM programs in South Korea call for the inclusion of all school subjects that can provide rich learning opportunities. STEAM's integrated initiatives in Korea include both in-school and out-of-school training.

– While the STEAM reform movement is in line with STEM reform in other countries, its added arts component is inspired by the simultaneous social discourse of educating creative and competent citizens in the 21st century.

NEW ZEALAND (L 1)

The New Zealand government recently encouraged schools to promote STEM training in the hope that it would alleviate STEM skills shortages. The Ministry of Education supports teacher training programs such as Teach First and Manaiakalani Digital Teachers Academy, which help place highly effective STEM graduates and digitally confident teachers in education.

The Nation of Curious Minds National Strategy Plan is a ten-year government initiative to promote the importance of science and technology in New Zealand. Since 2015, it has funded more than 175 projects worth more than NZD 6 million.

FRANCE (L 2)

A wide variety of STEM-related courses and programs are offered at each level. Enrollment and completion of STEM-related training courses at ISCED levels 5 and 6 in France is above the OECD and European Union (EU) averages and is also higher than in Australia.

However, the country remains concerned both that the share is not high enough to meet current economic needs and that the percentage of higher education students following these trends declined in the 1990s and 2000s.

While France is performing relatively well internationally, the problem of low and declining participation in STEM training continues to exist there. The review provides information on the French attitude towards STEM education, factors influencing student motivation and an analysis of the gender balance in the STEM areas in France. Increasing the number of researchers, especially in STEM-related areas, is an economic priority for recovery, stability and growth in the coming years.

FINLAND (L 4)

Finnish education focuses mainly on the education of its teachers. In Finland, every teacher decides what steps to take, the teaching profession is very popular, highly respected and it is difficult to become a teacher in Finland.

There is no classroom system in schools, but multidisciplinary training modules, where the focus is on practical work and the teacher must awaken a hunger for knowledge.

STEM training schools have been opened in the country. Innovative education – new ways of learning, new environment, project-based learning in integration with art classes

Museums and libraries are full of children and young people, and the purpose of education is to transmit skills needed in real life. This is due to the high results of PISA.

ENGLAND (L 6, L 7)

A 2016 report entitled UK STEM educational landscape, conducted by the Royal Academy of Engineering, emphasized that the UK needs better coordinated STEM education from an early age in order to have a long-term impact. This includes changing negative stereotypes related to STEM careers and providing better professional development for teachers to help them apply teaching in a real context.

The UK Government recognizes the importance of encouraging students from an early age to appreciate and increase their understanding of science.

There is a wide range of public, private and third sector initiatives aimed at supporting STEM engagement for young people. These include STEM training and the WISE campaign. These organizations can turn to the Foundation for Educational Funds (EEF) for funding, an independent charity that funds innovative educational approaches that have the potential to increase achievement and improve outcomes.

AUSTRALIA (L 1)

In 2015, all Australian Ministers of Education agreed to the National School Education Strategy STEM 2016–2026, which focuses on the development of mathematical, scientific and digital literacy; and promoting problem-solving, critical analysis and creative thinking skills. The strategy aims to provide improvements in STEM learning and has two main objectives:

- all students graduate with strong basic STEM knowledge and related skills;
- Students are inspired to take on more challenging STEM subjects.

Australian Government also funds several early learning initiatives. and school. This includes an

investment of a \$ 6 million in the Early Learning STEM Education Scheme (ELSA, a digital STEM learning platform for pre-school children). They will invest a \$ 4 million in the Young Scientists STEM professional development program for early childhood educators and teachers. The STEM Professionals in Schools program facilitates partnerships between schools and industry to bring real STEM into the classroom.

United States (L 6)

The United States recognizes the need to invest in STEM education in order for young people to be competitive in the labor market.

In September 2017, President Donald Trump signed a presidential memorandum to expand access to high-quality STEM education for young people. This will put STEM education, in particular computer science, at the top of the Ministry of Education's priorities. It also aims to provide at least \$ 200 million a year in grants to the area.

INDIA (L 6 L 7)

India is the second most populated country in the world. In 2015, Prime Minister Narendra Damodardas Modi launched the Skill India campaign, which aims to train more than 400 million young people in various skills by 2022. One such skill is STEM education. One challenge facing the country is the design of infrastructure and a curriculum in support of this goal.

Since the beginning of the campaign, the focus has been on developing innovation and production skills from an early age. The STEM Foundation of India is working in partnership with the Indian Department of Science and Technology to promote STEM training across the country.

Other organizations playing a key role in the development of STEM education in India include STEM Champ and EduTech.

All of these efforts in developed countries to reform STEM education must meet the challenges of the twenty-first century, which require strengthening the STEM workforce to address

True STEM education must increase students' understanding of how things work and improve their use of technology. STEM education also needs to introduce more engineering during pre-school education. Engineering is directly involved in problem solving and innovation, two high-priority topics on each country's agenda.

ESTABLISHMENT OF A NATIONAL STEM SKILLS ENVIRONMENT TOMORROW

The project "Creating a national STEM environment for tomorrow's skills" has started in Bulgaria. All 2243 schools will be able to apply for several major types of STEM projects.

Types of school STEM centers:

– **Workshop / Makerspace corners** – creating separate spaces in rooms or offices (corners) for creativity and digital technologies or transforming one or two classrooms in a similar place. Activities in this school space should be aimed at (but not limited to) solving problems of real life and the world of business, economics and modern global challenges, such as creating effective engineering solutions to environmental problems, creating industrial prototypes with 3D printers, decisions for social causes, etc.;

– **Research laboratories** – small or complementary projects for practical equipment and stations in natural sciences, provision of research needs, applied research and laboratory work. Equipping one or two office spaces, storage rooms or classrooms for a laboratory, or installing laboratory stations in several offices. The project may also include mobile / portable digital laboratory kits, technical equipment, licenses for access to platforms with electronic content in science, etc., necessary for the applied work of students;

– **Classroom for creative digital creators** – encouraging students' interest in digital science and the creation of digital content, but on a smaller scale – for example, one or two classrooms with adjoining common spaces. Building an innovative learning space and learning content and can include various hardware and software technologies – according to the needs of students, kits for robotics and engineering, 3D printer, electronic boards and microcomputers, creative corners, zoos, etc.;

– **Center for young researchers** study spaces should be organized in corners and areas, allowing a different, flexible curriculum and organization of the day. The environment may include areas for indoor and outdoor applications (biological and physical sciences), zoos, stations for applied programming projects (application

development, visual products), robotics with age-appropriate tools, etc.;

– **Center for Technologies in Creative Industries** – will provide a technological learning environment and innovative learning content for students interested in developing training companies for digital / video games, mobile applications, media products, product development, digital marketing, graphics and design, etc.. The center may include equipping classrooms with computers and other technological solutions, specific software in accordance with the needs of the creative industries (for drawing, animation, modeling, editing, editing, 3D design, remote control, etc.); creative corners and spaces; video studio and filming equipment; recording studio; simulation equipment, virtual and augmented reality, video and audio equipment for linguistic activities;

– **Center for Digital Creators** – provides general education activities, including digital technologies, as well as creates motivation for career development in the following areas: application programmer, system programmer, profile "Hardware and Software Technologies", profile "Entrepreneur" and others. According to the vision and needs of the particular school, this type of center can offer 3D equipment, electronic boards and microcomputers, a set of programming tools and robotics. The center may also include the creation of makerspace workshops;

– **Center for Natural Sciences, Research and Innovation** – the center could provide work to students on applied projects that solve real cases and problems of business, research, experiments and analysis. The center may contain practical laboratories in traditional natural sciences, as well as more specific environments such as laboratories in biotechnology, genetic analysis, pharmaceuticals, elements of food production, agricultural technology, soil analysis, etc. – according to the needs of the specific school;

– **High-tech equipped and connected classrooms (VOSKS):** Each school will be able to apply for VOSKS. Equipping classrooms to ensure efficient, unrestricted and equal access to modern and digital educational content available to all participants in the learning process through educational cloud platforms built by the Ministry.

REFERENCES

1. Consultant Report Securing Australia's Future STEM: Country Comparisons. Retrieved from: <https://acola.org/wp-content/uploads/2018/12/Consultant-Report-Korea.pdf>
2. Literature Review – STEM Education in France. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/264545202_Literature_Review_Literature_Review_-_STEM_Education_in_France/
3. STEM initiatives and issues in New Zealand. Retrieved from: <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A56915/>
4. STEM education in Finland: What you might not know. Retrieved from: <https://www.edunation.co/blog/science-education-finland/>
5. STEM: country comparisons: international comparisons of science, technology, engineering and mathematics (STEM) education. Final report. Retrieved from: <https://dro.deakin.edu.au/view/DU:30059041/>
6. STEM education around the world. Retrieved from: <https://howtostem.co.uk/stem-education-around-world/>
7. The UK STEM Education Landscape. Retrieved from: <https://www.raeng.org.uk/publications/reports/uk-stem-education-landscape/>
8. Creating a national STEM skills environment for tomorrow. Retrieved from: <https://mon.bg/bg/13>

СТЕМ ОСВІТА – ФОРМУЛА УСПІХУ

СПРОВ КР. М.

д.т.н. (ТУ-Софія)

ДОБРЕВА Я. К.

маг. вчитель (З СУ- Слівен)

ІЛЬЄВА М. К.

маг. інж. (Лондонський університет)

Проблема. Інформаційна революція, створення комп'ютерів, Інтернету і особливо інформаційно-комунікаційних технологій докорінно змінили можливості та середовище навчання. На часі нова освітня парадигма та пошук інструментарію, що дозволить учням відкривати знання для вирішення проблем. Проблеми в науці та житті найчастіше мають міждисциплінарний характер, а навчання у школі відбувається в межах конкретної дисципліни.

У статті пропонується перехід від предметно-центричної організації процесу навчання (вертикальна організація: предмет після предмета) до міждисциплінарної організації (горизонтальна організація: проблемноорієнтована).

Основою для цієї зміни пропонується навчання STEM. Розглядається походження цього навчання та етапи, які воно проходить. Проведено аналіз його цілей та переваг. Також вказано на труднощі його реалізації. М'які навички, отримані під час навчання STEM, включають вирішення проблем, критичне мислення, креативність, цікавість, прийняття рішень, лідерство, підприємливість, прийняття невдач тощо. Незалежно від майбутнього кар'єрного шляху, обраного дітьми, цей набір навичок допоможе пройти довгий шлях, щоб підготувати їх до інновацій. Крім того, за правильної навчальної програми предмети STEM також дають молодим людям можливість розвинути основні риси, зокрема емпатію, наполегливість та співпрацю. STEM додає якості освітній програмі.

Здійснено огляд навчання STEM у Новій Зеландії, Австралії, Англії, США, Індії, Фінляндії, Південній Кореї та Франції. Також розглянуто типи лабораторій для побудови STEM- середовища в навчальних закладах Болгарії.

Мета – розкрити міжнародний досвід навчання STEM, представити міждисциплінарний підхід під назвою STEM (Science, Technology, Engineering, Math), у якому знання формуються в процесі вирішення проблем, в освітньому середовищі Болгарії.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети застосовано аналітико-прогностичний та логіко-системний методи, які допомогли узагальнити та систематизувати зарубіжний досвід STEM-освіти та визначити пріоритети побудови STEM середовища в навчальних закладах Болгарії.

Основні результати дослідження. У Болгарії стартував проект «Створення національного середовища STEM для навичок завтрашнього дня». Усі 2243 школи зможуть подати заявку на кілька основних типів STEM-проектів. Представлено типи шкільних STEM- центрів: куточки Workshop / Makerspace, науково-дослідні лабораторії, клас для креативних цифрових творців, навчальні приміщення, центр технологій у креативних індустріях, центр цифрових творців, центр природничих наук, досліджень та інновацій, високотехнологічно обладнані та підключені класи (VOSKS).

Наукова новизна результатів дослідження. Відповідно до традиційної освітньої парадигми, метою освіти є формування «знань-навичок-звичок». Вона базується на знаннях, які стають навичками, а навички

стають звичками. Ця парадигма була незмінна до появи комп'ютерів, інтернету та інформаційно-комунікаційних технологій, адже до їх появи вчителі в навчальних закладах і викладачі в університетах були носіями знань і тільки в школі та бібліотеках діти могли здобувати знання.

З кінця минулого століття, в результаті інформаційної революції, знання стали набагато більш доступні. Це призвело до зміни освітньої парадигми. Тепер мета навчального процесу: «Навчити учнів відкривати знання для розв'язування задач». Вона базується на проблемах, які необхідно вирішити (діяльність), а знання є засобом для цього.

Висновки та конкретні пропозиції авторів. Справжня STEM-освіта має покращити розуміння студентами того, як усе працює, та покращити використання технологій. STEM-освіта також має впроваджувати більше інженерії під час дошкільної освіти. Інженерія безпосередньо бере участь у вирішенні проблем та інноваціях, двох високопріоритетних тем на порядку денному кожної країни. Зазначеному сприяють типи шкільних STEM центрів:

Куточки Workshop / Makerspace створення окремих просторів у кімнатах чи офісах (кутках) для творчості та цифрових технологій або перетворення однієї чи двох класних кімнат на подібне місце. Діяльність у цьому шкільному просторі має бути спрямована (але не обмежуючись) на вирішення проблем реального життя та світу бізнесу, економіки та сучасних глобальних викликів, таких як створення ефективних інженерних рішень екологічних проблем, створення промислових прототипів за допомогою 3D-принтерів, рішення соціальних цілей тощо;

Науково-дослідні лабораторії невеликі або додаткові проекти для практичного обладнання та станцій у природничих науках, забезпечення потреб у дослідженнях, прикладних досліджень та лабораторних робіт: обладнання одного-двох офісних приміщень, складських приміщень або класних кімнат під лабораторію, або встановлення лабораторних станцій у кількох офісах. Проект також може включати мобільні/портативні цифрові лабораторні набори, технічне обладнання, ліцензії на доступ до платформ з електронним контентом з науки тощо, необхідні для прикладної роботи студентів;

Клас для креативних цифрових творців – заохочення інтересу учнів до цифрової науки та створення цифрового контенту, але в меншому масштабі – наприклад, одна або дві аудиторії з суміжними загальними просторами. Інноваційний навчальний простір може включати різні апаратні та програмні технології – відповідно до потреб студентів, набори для робототехніки та інженерії, 3D-принтер, електронні дошки та мікрокомп'ютери, творчі куточки, зоопарки тощо;

Навчальні приміщення центру молодих дослідників мають бути організовані в кутках і зонах, що дозволить зробити гнучкий навчальний план та організацію дня. Середовище може включати зони для внутрішнього та зовнішнього застосування (біологічні та фізичні науки), зоопарки, станції для проектів прикладного програмування (розробка додатків, візуальні продукти), робототехніки з інструментами, що відповідають віку тощо;

Центр технологій у креативних індустріях забезпечить технологічне середовище навчання та інноваційний навчальний контент для студентів, зацікавлених у розвитку навчальних компаній для цифрових/відеоігор, мобільних додатків, медіа-продуктів, розробки продуктів, цифрового маркетингу, графіки та дизайну тощо. Центр може включати оснащення навчальних кабінетів комп'ютерами та іншими технологічними рішеннями, специфічним програмним забезпеченням відповідно до потреб творчих індустрій (для малювання, анімації, моделювання, монтажу, 3D-проектуювання, дистанційного керування тощо); творчі куточки та простори; відеостудія та знімальне обладнання; студія запису; імітаційне обладнання, віртуальна та доповнена реальність, відео- та аудіотехніка для лінгвістичної діяльності;

Центр цифрових творців забезпечує загальноосвітню діяльність, у тому числі цифрові технології, а також створює мотивацію до кар'єрного розвитку за напрямками: програміст прикладних програм, системний програміст, профіль «Апаратні та програмні технології», профіль «Підприємець» та інші. Відповідно до бачення та потреб конкретної школи, цей тип центру може запропонувати 3D обладнання, електронні дошки та мікрокомп'ютери, набір інструментів програмування та робототехніку. Центр може також включати створення майстерень виробників;

Центр природничих наук, досліджень та інновацій може надавати студентам можливість працювати над прикладними проектами, що вирішують реальні справи та проблеми бізнесу, дослідження, експерименти та аналіз. Центр може містити практичні лабораторії з традиційних природничих наук, а також більш специфічні середовища, такі як лабораторії з біотехнології, генетичного аналізу, фармацевтики, елементів харчового виробництва, агротехніки, аналізу ґрунту тощо – відповідно до потреб конкретної школи;

Високотехнологічно обладнані та підключені класи (VOSKS): кожна школа зможе подати заявку на VOSKS. Обладнання аудиторій для забезпечення ефективного, необмеженого та рівного доступу до сучасного та цифрового освітнього контенту, доступного всім учасникам навчального процесу через створені Міністерством освітні хмарні платформи.

Ключові слова: STEM, STEAM, STREAM, навчання, soft skills, етапи STEM, STEM у всьому світі.

УДК 37.091.12:36-051

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2022-15.20>

СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА

ШЕВЧЕНКО ЖАННА МИХАЙЛІВНА

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціології та соціальної роботи
Інституту гуманітарних та соціальних наук
Національний університет «Львівська політехніка»
zhannaostap@ukr.net
orcid.org/0000-0002-4019-639X

У статті представлено стратегічні лінії розвитку практичної підготовки соціальних працівників у Республіці Польща. 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.

Встановлено, що у вдосконаленні вітчизняної системи практичної підготовки соціальних працівників доцільним є вивчення і виявлення можливостей упровадження прогресивних ідей практичної підготовки фахівців соціальної сфери у польських університетах.

Визначено, що удосконалення системи практичної підготовки соціальних працівників в Україні, її розвиток адекватно до європейських стандартів можливий за умови активного вивчення прогресивних ідей зарубіжного досвіду підготовки відповідних фахівців у вітчизняну практику роботи закладів вищої освіти.

Ключові слова: стратегії розвитку, практична підготовка, соціальний працівник, професіоналізація, практико-орієнтований підхід.

Постановка проблеми. Динамічність соціальних процесів у світі спрямована 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.

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.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. 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. Скржипчак, 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) та ін.

Загальні проблеми розвитку освіти в Польщі представлено в дисертаціях вітчизняних і польських дослідників в *історико-педагогічному напрямі*: І. Адабек (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. Мушиньскі (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 висвітлено лише в деяких публікаціях: Г. Беднарчука, У. Контни, М. Коморської, Т. Лесіної, О. Литвак, Е. Маринович-Хетки, Л. Цибулько, М. Чеховської-Белуги та ін.

Вивчення вітчизняних науково-педагогічних праць і досліджень, у яких розглядаються системи освіти зарубіжних країн, показало, що не є виокремленими релевантні для українського освітнього контексту елементи позитивного досвіду практичної підготовки соціального працівника у вищій школі Польщі.

Мета статті – дослідження стратегічних ліній розвитку практичної підготовки соціальних працівників у Республіці Польща з метою ґрунтовного вивчення і виявлення можливостей упровадження прогресивних ідей у вітчизняну професійну підготовку фахівців соціальної сфери.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі пріоритетним вектором роботи польських науковців та 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 і глобалізації європейського суспільства; розвиток іміджу праці соціального праців-

ника і становлення ідентичності особистості фахівця соціальної сфери; надання якісних практичних соціальних послуг.

Однак про парадигму суспільства добробуту говорять як про майбутнє: у багатьох центральних та місцевих середовищах недостатньо бажання застосовувати стратегічне мислення та дію, про що свідчать, серед іншого, слабкі відомчі стратегії, а також слабкі місцеві стратегії розв'язання соціальних проблем, підготовлені на рівні повітів та комун. Польські вчені та практики зауважують, що проблема полягає в тому, як інтегрувати нову парадигму в систему соціальної допомоги та інтеграції [12; 13; 14].

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.

Стратегія розвитку системи соціальної допомоги та соціального забезпечення у Республіці Польща пов'язана із системними змінами, які безпосередньо мають вплив на розвиток практичної підготовки соціальних працівників (бази практик, майбутнє перше робоче місце тощо), зокрема:

1) *прогресивна інституціоналізація* соціальної допомоги (яка як така сприяє стаг-

нації та рутинності діяльності, але не може бути зведена до них);

2) *децентралізація* соціальної допомоги (пов'язана зі зростаючою роллю територіального самоврядування в соціальній політиці та розширенні її структур);

3) *професіоналізація* соціальних послуг (перш за все, кваліфікованим сервісом цих послуг – соціальними працівниками). Усі три тенденції визначалися рішеннями державних керівників, прийнятими на початку дев'яностих років ХХ ст., але напрями змін, що виявилися в той час, знайшли продовження і залишаються «живими» й сьогодні [7, с. 135–136].

У польській вищій школі при формуванні практичної підготовки фахівців для соціальної роботи враховуються національні інтелектуальні досягнення в науковій і практичній соціальній сфері, що впливають із 30-річного досвіду трансформації та динамічного розвитку та імплементації європейських традицій у соціальній сфері.

Професіоналізація соціальних послуг виявилася у підвищенні формальних вимог до практичної підготовки соціальних працівників. Можна сказати, що стандартизація освіти для соціальної роботи передувала стандартизації соціальної роботи як послуги. У наступному десятилітті, поряд із поширенням активізуючого підходу в соціальній політиці, *постулат інтеграції* змісту освіти і професійної практики підвищився. У кількох центрах академічної освіти робилися спроби побудувати «Школи соціальної роботи», зосереджені на конкретних теоріях або підходах. В останні роки виявлена соціальна робота з сім'єю, а також спостерігається відродження екологічного методу соціальної роботи. Паралельно здійснювалися зміни в усіх трьох зазначених напрямках. Стратегія інституціоналізації виявилася найсильнішою, що значною мірою визначило форму польської версії децентралізації соціальної допомоги та іміджу й ідентичності професійних соціальних послуг [14, с. 35–36].

У галузі соціальної роботи Польщі віддаль між теорією і практикою у соціальній галузі суттєво спричинена інституціональною струк-

турою цього виду професійної діяльності. Стратегії соціальної роботи, зокрема стратегії, які допомагають вийти з кризи, сприяють стабілізації особистого внутрішнього стану, розвитку психічного здоров'я, внутрішнього балансу (W. V. Hansen), адаптовані в теорії та практиці Польщі, представлено у табл. 1.

В умовах викликів сьогодення «практична підготовка соціальних працівників» у вищій школі Польщі розглядається науковцями як багатофакторна структура, головне завдання якої полягає у набутті кожним студентом особистісного смислу діяльності, формуванні фахової майстерності, постійно зростаючому інтересі до роботи з клієнтами, а також у розвитку успішності в діяльності [5].

Базисною умовою створення ефективних варіантів практичної підготовки соціальних фахівців є дотримання *спеціальних принципів*, визначених польськими педехологами: *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).

Очевидно, що ключовою парадигмою вищої освіти у практичній підготовці соціального працівника європейського типу стає її орієнтація на особистість [14, с. 128]. Важливо зауважити, що наукова спільнота соціальних політиків Польщі відкрита для суттєвої дискусії про майбутні системи соціального забезпечення та соціальної роботи.

У процесі дослідження з'ясовано, що зміни у ставленні до системи соціальної допомоги в Польщі зазнають впливу численних процесів, таких, як: історичний досвід Польщі з еволюцією національної політики догляду, а потім соціальної допомоги; глобалізація, європеїзація та інтернаціоналізація соціальної політики, що спричинило численні перетворення у застосуванні методів та інструментів підтримки; маркетингізація, прива-

Стратегії соціальної роботи в Польщі (W.B. Hansen)

Стратегії, що допомагають вийти з кризи, сприяють стабілізації особистого внутрішнього стану, розвитку психічного здоров'я, внутрішнього балансу	
1. Стратегія «нормативних переконань» («przekonania normatywne»)	– це виклик неправильних норм, переконання і соціальні очікування (наприклад, всі агресивні.) Протистояння шляхом кадрування цих переконань із фактами і на цій основі вибудовування норм, вірування й очікування реальних і позитивних реакцій
2. Стратегія «особистих рішень» («osobistepostanowienia»)	полягає у прийнятті особистих і єдиних положень, які вони регулюють щодо важливих життєвих виборів. Це зміцнює самооцінку, почуття відповідальності та самоконтроль
3. Стратегія «формування системи цінностей» («kształtowanie systemu wartości»)	полягає у виявленні, іменуванні та прийнятті цінностей, які для нас є найбільш важливими. Вона захищає від ризику поведінки, яка порушує вагомі цінності, такі, як здоров'я та життя
4. Стратегія «інформація про реальні наслідки» («informowanie o realnych konsekwencjach»)	це передача інформації про реально пошкоджені, прямі та віддалені наслідки ризикованих рішень
5. Стратегія «конструктивного навчання декламації» («uczenie konstruktywne goodmawiania»)	полягає у формуванні вміння впоратися з внутрішніми впливами і впливом інших людей або груп, щоб прийняти колективну поведінку як ризиковану
6. Стратегія «альтернативні шляхи життя» («alternatywne sposoby życia»)	це виявлення інших, альтернативних форм дозвілля та надихання і розвиток талантів
7. Стратегія «встановлення цілей» («wyznaczanie celów»)	полягає у визначенні цілей, вимог, мотивації до досягнень
8. «Стратегія прийняття рішень» («uczenie podejmowania decyzji»)	полягає в підвищенні здатності приймати раціональні рішення при здійсненні вибору
9. Стратегія «підвищення самооцінки» («zwiększanie poczucia własnej wartości»)	вивчає способи боротьби з негативним ставленням до себе, для того, щоб підвищити самооцінку
10. Стратегія «здатності контролювати стрес» («umiejętność opanowania stresu»)	полягає у підвищенні навичок подолання ситуації в умовах фрустрації та стресу
11. Стратегія «доступності допомоги» («dostępność pomagania»)	полягає у збільшенні знань про наявні місця та форми допомоги, а також спрямовується на отримання соціальної підтримки
12. Стратегія «набуття соціальних навичок» («nabywanie umiejętności społecznych»)	полягає у підвищенні здатності встановлювати позитивні міжособистісні контакти

Джерело: [1, с. 329; 7, с. 284–285]

тизація та економізація соціальної політики, і нарешті її соціалізація [14, с. 125].

Польські вчені та практики, з огляду на нові соціальні проблеми, дискутують про одну з найбільш серйозних проблем щодо того, хто такий соціальний працівник ХХІ ст., чи повинен він бути адміністративним або польовим працівником, чи повинен він бути соціальним працівником або працівником громади, чи повинна соціальна робота бути вільною професією для контракту або постійної роботи.

Визначення ролі соціального працівника є надзвичайно важливим із точки зору його освіти, підвищення кваліфікації та можливостей підтримки активного ставлення лідера та фасилітатора місцевого розвитку в соціальній сфері. Учені висловлюються про необхід-

ність змінити стереотипний образ соціальної роботи та про те, як запустити професійну PR-політику, змінюючи негативний імідж соціальних послуг. Виявлено особливості цілей підготовки соціальних працівників вищої школи Польщі, які засвідчують, що в рамках гуманізації освіти необхідно посилити практичну спрямованість навчання.

Спираючись на дані про закордонні системи підготовки фахівців, науковці Польщі виокремлюють *три моделі підготовки фахівця соціальної сфери* із включенням до неї видів практик та стажування (Н. Квятеовська): на першій моделі відбувається вивчення теорії, на тривалій другій – накопичення фахових практичних навичок; здійснюється паралельне засвоєння теорії і проведення практик;

передують практика, теоретичне навчання відбувається пізніше [12, с. 13–23].

Під сучасною практичною підготовкою соціальних працівників розуміємо процес формування фахівця нового типу, здатного швидко й адекватно реагувати на зміни, що відбуваються у суспільстві, компетентно вирішувати соціальні проблеми в установах і закладах соціальної роботи, на всіх рівнях управління.

Провідним методологічним регулятором процесу практичної підготовки соціальних працівників є *практико-орієнтований підхід*, налаштований на спрямування студента від педагогічної парадигми, сконцентрованої на процес навчання, до орієнтації на вміння практично навчатись через досвід. Найбільш повно відображає єсут *практико-орієнтованого підходу* програма, розроблена британськими вченими М. Доуел і С. Шардлоу [3, с. 25–38].

Практична реалізація *практико-орієнтованого підходу* в соціальній роботі передбачає не тільки ознайомлення майбутніх соціальних працівників та соціальних працівників-практиків із новими методами соціальної роботи, але й служить науково-дослідною базою для пошуку дієвих практичних механізмів та умов адаптації цих методів до конкретних клієнтів

з урахуванням перспектив розвитку і визначення їхнього місця в житті.

Основною метою практичного навчання є впровадження теорій індивідуальності і самопізнання із завданнями дослідження процесів формування зрілості соціальних компетентностей та індивідуального вибору сфери діяльності. Розвиток фахівця представниками цих теорій трактується як процес формування саморозуміння, а професійні пріоритети і досягнення кар'єри пояснюються спробою реалізувати свої прагнення та власним розумінням свого призначення.

Представлені форми роботи студента (табл. 2, 3, 4) у процесі практичної підготовки соціальних працівників у Поморській академії у Слупську і Вармінсько-Мазурському університеті в Ольштині демонструє суб'єктно-суб'єктну взаємодію учасників освітнього процесу із практичним спрямуванням студента на майбутню професію.

Аналіз навчальних планів та програм підготовки у вищій школі Республіки Польща дозволяє стверджувати, що практична підготовка студентів до соціальної роботи відбувається у процесі засвоєння теоретичних знань, проходження практики, науково-дослідної діяльності, а також під час позааудиторної практично спрямованої самостійної роботи.

Таблиця 2

Інтеграція самостійної роботи студента та консультацій з викладачем

Модулі навчальних дисциплін	Форми роботи	Год.
Міжособистісна комунікація в соціальній роботі	Консультації з викладачем <i>Самостійна робота студента</i>	47 28
Художні майстерні з елементами драми	Консультації з викладачем: <i>Самостійна робота студента</i>	32 18
Знання про людський розвиток у життєвому циклі	Консультації з викладачем <i>Самостійна робота студента</i>	32 18
Вступ до соціальної роботи	Консультації з викладачем <i>Самостійна робота студента</i>	64 61
Сімейна педагогіка	Консультації з викладачем <i>Самостійна робота студента</i>	32 18
Соціальна педагогіка	Консультації з викладачем: <i>Самостійна робота студента</i>	64 61
Методологія соціальних досліджень	Консультації з викладачем <i>Самостійна робота студента</i>	49 76
Спеціальна педагогіка	Консультації з викладачем <i>Самостійна робота студента</i>	32 18
Методика соціальної роботи 1	Консультації з викладачем <i>Самостійна робота студента</i>	47 28
Методика соціальної роботи 2	Консультації з викладачем <i>Самостійна робота студента</i>	49 51

За напрямом підготовки «Соціальна робота» формування освітньої програми підготовки соціального фахівця забезпечується актуалізацією мотивації на практичний компонент підготовки та перше робоче місце в країні та у європейському вимірі. 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).

Ефективність практичного навчання базується на базисних знаннях польських соціальних працівників із практики роботи, які закладені у програми підготовки бакалавра і магістра соціальної роботи та спрямовуються у меті, формах і методах роботи викладача та студента, відображених у силабусах навчальних дисциплін, рекомендацією літератури до

Таблиця 3

Форми роботи студента при виконання модулів навчальних дисциплін у вищій школі Польщі. Соціальна робота (вибірково)

Навчальні дисципліни	Форми роботи	К-сть год.
Міжособистісна комунікація в соціальній роботі	1) <i>Контактні години з викладачем:</i> – участь у практичних вправах – консультації	47 45 2
	2) <i>Самостійна робота студента:</i> – підготовка до практичних колоквиумів міжособ. навичок – підготовка до практичних занять – підготовка та реалізація артистичних проєктів	28 20 8
Вступ до соціальної роботи	1) <i>Контактні години з викладачем:</i> – участь в лекціях (інформативних, інтерактивних, – із постановкою проблеми та мультимедійною презентацією) – робота на практичних заняттях – консультації	64 30 30 4
	2) <i>Самостійна робота студента:</i> – підготовка до екзамену – підготовка до колоквиуму – підготовка до практичних занять	61 25 11 25
Сімейна педагогіка	1) <i>Контактні години з викладачем:</i> – участь в лекціях – робота на практичних заняттях – консультації	32 15 15 2
	2) <i>Самостійна робота студента:</i> – підготовка до тестів колоквиуму – підготовка до практичних занять – підготовка до контрольної роботи	18 6 5 7
Спеціальна педагогіка	1) <i>Контактні години з викладачем:</i> – участь у лекціях – робота на практичних заняттях – консультації	32 15 15 2
	2) <i>Самостійна робота студента:</i> – підготовка матеріалів до дискусії – підготовка до презентації – підготовка проєкту – рецензія фільму	18 5 4 6 3
Методика соціальної роботи 1	1) <i>Контактні години з викладачем:</i> – практичні заняття – участь у лекціях – консультації	47 30 15 2
	2) <i>Самостійна робота студента:</i> – підготовка до колоквиуму – підготовка до письмового тесту – підготовка до практичних занять – підготовка до контрольної роботи	28 5 5 13 5

освітніх компонентів та самостійної роботи [1, с. 373–378].

Системний аналіз програм практичної підготовки соціальних працівників у польській вищій школі дозволяє зауважити важливий критерій оцінки самої активності студента під час засвоєння та закріплення програмового матеріалу навчального курсу (презентацій проєктів, конферсаторіумів, колоквіумів, виконання завдань, тестів, есе) тощо. Щодо форм організації діяльності студентів у процесі практичного оволодіння знаннями і вміннями, то це, насамперед, лекція, проте традиційна лекція сьогодні вже не є домінуючою формою здобуття знань.

У польській вищій школі прийнято перелік практичних форм роботи студента для оцінки результатів навчання зі спеціальності. На факультеті соціальних наук Поморської академії в Слупську затверджено різновекторні практичні форми роботи [6]. Важливо звернути увагу на оцінювання загальної активності студента на занятті (табл. 4).

Слід підкреслити, що у порівнянні з вітчизняними закладами вищої освіти, самостійній роботі студентів у польських вишів

надається значно важливіше практичне значення, що підкріплено не лише законодавчо, а й фактично регулюється в освітньому процесі з оплатою консультацій викладачу.

Особлива увага звертається на ефективність самонавчання студентів, використання інноваційних технологій, запровадження комплексу спеціальних засобів навчання, на активну 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).

Компаративний аналіз освітніх програм підготовки дозволяє зауважити, що як у вітчизняній вищій школі, у польській вищій школі спостерігається автономія щодо навчальних дисципліни за вибором студента та послідов-

Таблиця 4

Шкала оцінювання активності студента на заняттях
(Вибіркові навчальні дисципліни з програми підготовки фахівців
Соціальна робота у Поморській академії у Слупську)

Навчальна дисципліна	Форми роботи студента на заняттях	Шкала оцін. %
Соціологія сім'ї	Активність студента на заняттях	25 %
	Виконання залікового есе	50 %
	Презентація залікової роботи	25 %
Соціальна педагогіка	Активність студента на заняттях	25 %
	Проєкт	50 %
	Презентація проєкту	25 %
Соціальна психологія	Колоквіум	50 %
	Активність студента на заняттях	30 %
	Виконання завдання	20 %
Основи організації та менеджменту	Підсумковий тест	80 %
	Активність студента на заняттях	20 %
Соціально-культурна анімація	Виконання завдання	50 %
	Активність студента на заняттях	50 %
Коучінг в соціальній роботі	Колоквіум	50 %
	Виконання завдання	20 %
	Активність студента на заняттях	30 %
Соціальний працівник як організатор освітнього середовища	Виконання завдань	50 %
	Активність студента на заняттях	50 %

ності їх вивчення (РА – Поморська академія в Слупську, WMU – Вармінсько-Мазурський університет в Ольштині, UW – Варшавський університет, KUL – Люблінський Католицький Університет Яна Павла II, UMCS – Університет Марії Кюрі-Склодовської) [2; 4; 6; 8; 9; 10] тощо.

Відзначимо належний рівень інтеграції теоретичної та практичної підготовки соціальних працівників у Польщі, яка досягається завдяки: тісній співпраці вищої школи і агентств та соціальних інституцій; спільній розробці навчальних планів; проведенню наглядних сесій та тренінгів для керівників практики на базі вишу; поділу навчального тижня на аудиторні заняття та відвідування агентства; проходженню практики паралельно з теорією.

Вартим для запозичення у вітчизняну практику вищої школи є досвід організації практичного навчання польських студентів через досвід на практиці. Цілі практики студентів визначено Радою з освіти в галузі соціальної роботи, що враховуються в освітніх програмах вищої школи Польщі. Основним умінням після проходження професійної практики в Польщі має бути здатність студента зібрати матеріали, необхідні для написання соціальних проєктів. Робота над соціальними проєктами майбутніх соціальних працівників корелюється із чинними програмами соціального забезпечення,

Регіональними проєктами щодо необхідності дослідження актуальних соціальних проблем у регіоні. Такий досвід практику-

ється в Україні, але не набув системного характеру.

Таким чином, удосконалення системи практичної підготовки соціальних працівників в Україні, її розвиток адекватно до європейських стандартів можливий за умови активного вивчення прогресивних ідей зарубіжного досвіду підготовки відповідних фахівців у вітчизняну практику роботи закладів вищої освіти.

Висновки. Отже, на основі логіко-системного аналізу вітчизняної та зарубіжної науково-педагогічної літератури та 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.

Практична підготовка соціальних працівників у Республіці Польща становить складний і динамічний процес, який перманентно змінюється відповідно до міжнародних стандартів, нормативних вимог, соціальних змін і потреб на вказаний вид послуг; значною мірою – це забезпечується завдяки інтеграції практичного компонента до змісту освітніх програм і планів.

До напрямків подальшої роботи відносимо здійснення компаративного аналізу підготовки соціальних працівників в Україні та країнах ЄС щодо забезпечення професійного самовдосконалення фахівців заявленої спеціальності засобами сучасних інноваційних технологій соціальної роботи тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Бенера В. Є., Шевченко Ж. М. Практична підготовка соціальних працівників у вищій школі Республіки Польща : монографія. Тернопіль : ФОП Паляниця В.А., 2020. 435 с.
2. Варшавський університет (м. Варшава, Польща). URL: sumdu.edu.ua/images/stories/gen_info/structure (дата звернення: 15.04.2022).
3. Доуэл М., Шадлоу С. Практика социальной работы / пер. с англ. ; под ред. Б. Ю. Шапиро. Москва : АО «Аспект Пресс», 1995. 237 с.
4. Люблінський Католицький Університет Яна Павла II. Соціальна робота (Люблін, Польща). URL: <http://study.lublin.eu/ua> (дата звернення: 16.04.2022).
5. Поліщук В. Інтеграція як провідна тенденція міжнародного розвитку соціальної роботи і соціальної освіти у ХХІ столітті. *Розвиток педагогічних наук в Україні і Польщі на початку ХХІ століття* : зб. наук. пр. / редкол.: Василь Кремень (голова), Анатолій Кузьмінський, Франтішек Шльосек та ін. ; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, Черкаський нац. ун-т імені Богдана Хмельницького. Черкаси, 2011. С. 212–218.

6. Поморська Академія в Слупську (Польща). URL: <https://www.google.com/search?q=поморська+академія+в+слупську> (дата звернення: 07.04.2022).
7. Соціальна робота у Республіці Польща : навчально-методичний посібник / авт.-упор. В. Є. Бенера, Ж. М. Шевченко. Кременець : КОГПА, 2019. 248 с.
8. Факультет соціальної роботи в Польщі. URL: <https://www.osvitapol.info/fakulteti/fid/202> (дата звернення: 14.04.2022).
9. Факультет Суспільних Наук (Wydział Nauk Społecznych) Кафедра суспільної педагогіки (Katedra Pedagogiki Społecznej) Вармінсько-Мазурського університету в Ольштині. URL: <http://wns.uwm.edu.pl/ps> (дата звернення: 15.04.2022).
10. Форми навчання в польських університетах – Освіта.УА. URL: osvita.ua/abroad/higher_school/poland/42747/ (дата звернення: 14.04.2022).
11. 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.
12. Kwiatkowska H. Kierunki przemian funkcji zawodowych nauczyciela / H. Kwiatkowska. *Ruch Pedagogiczny*. Warszawa, 1990. № 1-2. S. 13–23.
13. Przedsiębiorczość społeczna a praca socjalna. Nowa Praca Socjalna. Autorzy: Tomasz Barszczewski, Wojciech Duranowski, Magdalena Omen, Olga Pankiv, Agnieszka Rymśa. *Przedsiębiorczość społeczna a praca socjalna* / Pedakcja naukowa: Olga Pankiv, Wojciech Duranowski. Warszawa, 2014. 200 p.
14. Współczesne tendencje w pomocy społecznej pracy socjalnej. Pracazbiorowapodredakcją Mirosława Grewińskiego i Jerzego Krzyszkowskiego. Publikacja przeznaczona jest do bezpłatnej dystrybucji. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego. 2011. 126 p.

STRATEGIES FOR THE DEVELOPMENT OF PRACTICAL TRAINING OF SOCIAL WORKERS IN THE REPUBLIC OF POLAND

SHEVCHENKO ZHANNA

Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior Lecturer, Department of Sociology and Social Work Institute of Humanities and Social Sciences
Lviv Polytechnic National University

Introduction. *In improving the domestic system of practical training of social workers, we consider it appropriate to refer to the experience of the Republic of Poland in order to thoroughly historical and pedagogical study and identify opportunities for the implementation of progressive ideas in the training of social workers.*

Improving the system of practical training of social workers in Ukraine, its development in accordance with European standards is possible provided the active study of progressive ideas of foreign experience in training relevant professionals in the domestic practice of higher education.

Purpose. *The study of strategic directions of development of practical training of social workers in the Republic of Poland was carried out in order to thoroughly study and identify opportunities for the implementation of progressive ideas in the domestic training of social workers.*

Methods: *logical-systemic – aimed at disclosing strategies for the development of practical training of social workers in the Republic of Poland; structural-comparative – in order to systematize the scientific literature, program documents and compare their content; historical-comparative – in order to compare events, phenomena and facts in their historical development.*

Results. *Based on the logical and systematic analysis of domestic and foreign scientific and pedagogical literature and generalization of its authors, it was found that the process of practical training of social workers in higher education in Poland is a process of gradual qualitative dynamic changes in its organization, content in theory and practice. historical and pedagogical process of formation.*

Originality. *The effectiveness of practical training is based on the basic knowledge of Polish social workers on work practice, which are included in the bachelor's and master's programs in social work and are aimed at the purpose, forms and methods of work of teachers.*

Conclusion. *Thus, improving the system of practical training of social workers in Ukraine, its development in accordance with European standards is possible provided the active study of progressive ideas of foreign experience in training relevant professionals in the domestic practice of higher education.*

Keywords: *development strategies, practical training, social worker, professionalization, practice-oriented approach.*

REFERENCES

1. Benera, V. Ye., Shevchenko, Zh. M. (2020). *Praktychna pidhotovka sotsialnykh pratsivnykiv u vyshchii shkoli Respubliki Polshcha* [Practical training of social workers in higher education in the Republic of Poland]. Ternopil: FOP Palianytsia V.A. [in Ukrainian].
2. Varshavskiyi universytet (m. Varshava, Polshcha) [University of Warsaw (Warsaw, Poland)]. *sumdu.edu.ua*. Retrieved from: sumdu.edu.ua/images/stories/gen_info/structure [in Ukrainian].
3. Douэл, M., Shadlou, S. (1995). *Praktyka sotsyalnoi raboty* [The practice of socialwork]. Moskva: AO «Aspekt Press» [in Russian].
4. Liublinskyi Katolytskyi Universytet Yana Pavla II. Sotsialna robota (Liublin, Polshcha) [John Paul II Catholic University of Lublin. Social work (Lublin, Poland)]. *study.lublin.eu*. Retrieved from: <http://study.lublin.eu/ua> [in Ukrainian].
5. Polishchuk, V. (2011). Intehratsiia yak providna tendentsiia mizhnarodnoho rozvytku sotsialnoi roboty i sotsialnoi osvity u XXI stolitti [Integration as a leading trend in the international development of social work and social education in the XXI century]. *Rozvytok pedahohichnykh nauk v Ukraini i Polshchi na pochatku XXI stolittia – Development of pedagogical sciences in Ukraine and Poland at the beginning of the XXI century*. Cherkasy: Cherkaskyi nats. un-t imeni Bohdana Khmelnytskoho, pp. 212–218 [in Ukrainian].
6. Pomorska Akademiia v Slupsku (Polshcha) [Pomeranian Academy in Slupsk (Poland)]. *www.google.com*. Retrieved from: <https://www.google.com/search?q=pomorska+akademiia+v+slupsku+> [in Ukrainian].
7. Benera, V. Ye., Shevchenko, Zh. M. (2019). *Sotsialna robota u Respublitsi Polshcha* [Social work in the Republic of Poland]. Kremenets: KOHPA [in Ukrainian].
8. Fakultet sotsialnoi roboty v Polshchi [Faculty of Social Work in Poland]. *www.osvitapol.info*. Retrieved from: <https://www.osvitapol.info/fakulteti/fid/202> [in Ukrainian].
9. Wydział Nauk Społecznych. Katedra Pedagogiki Społecznej. Uniwersytet Warmińskomazurski W Olsztynie. *wns.uwm.edu.pl*. Retrieved from: <http://wns.uwm.edu.pl/ps> [in Poland].
10. Formy navchannia v polskykh universytetakh [Forms of study in Polish universities]. *osvita.ua*. Retrieved from: osvita.ua/abroad/higher_school/poland/42747/ [in Ukrainian].
11. Shevchenko, Zh. M. (2018). Transformatsii tekhnolohii navchannia u praktychnii pidhotovtsi sotsialnoho pratsivnyka u Polshchi [Transformations of learning technologies in the practical training of social workers in Poland]. *Istoryko-pedahohichni studii – Historical and pedagogical studies*, 11-12, 186–193 [in Ukrainian].
12. Kwiatkowska H. (1990). Kierunki przemian funkcji zawodowych nauczyciela /H.Kwiatkowska. *Ruch Pedagogiczny*. Warszawa, № 1-2, s. 13–23 [in Poland].
13. Przedsiębiorczość społeczna a praca socjalna. Nowa Praca Socjalna. Autorzy: TomaszBarszczewski, Wojciech Duranowski, Magdalena Omen, Olga Pankiv, Agnieszka Rymsha. *Rzedsiębiorczość społeczna a praca socjalna / Redakcja naukowa: Olga Pankiv, Wojciech Duranowski*. Warszawa, 2014. 200 r. [in Poland].
14. Współczesne tendencje w pomocy społecznej i pracy socjalnej. Praca zbiorowa pod redakcją Mirosława Grewińskiego i Jerzego Krzyszkowskiego. Publikacja przeznaczona jest do bezpłatnej dystrybucji. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego. 2011. 126 r. [in Poland].

НОТАТКИ

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

Збірник наукових праць

Серія: Педагогічні науки

Випуск 15

Комп'ютерна верстка – В. Удовиченко

Підписано до друку 31.05.2022 р. Зам. № 0922/363.
Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк.
Ум. друк. арк. 22,09.
Тираж 100 примірників.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1
Телефони: +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.