

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА



ISSN 2410-0897

INDEX  COPERNICUS
I N T E R N A T I O N A L

ICV: 67,92

DOI: 10.31376/2410-0897-2022-1-48-10-197

ВІСНИК

ГЛУХІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА

Наукове видання

BULLETIN

OF OLEKSANDR DOVZHENKO HLUKHIV
NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Scientific publication

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ
PEDAGOGICAL SCIENCES

Випуск 1 (48), 2022

Issue 1 (48), 2022

Збірник наукових праць,
заснований у листопаді 2002 року
(виходить три рази на рік)

Глухів – 2022

ISSN 2410-0897

Свідоцтво Державної реєстраційної служби України
КВ № 17291-6061ПР від 18.11.2010 р.

**ВІСНИК
ГЛУХІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА**
Наукове видання
Збірник наукових праць
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

**BULLETIN
OF OLEKSANDR DOVZHENKO HLUKHIV
NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY**
Scientific publication
Collection of research papers
PEDAGOGICAL SCIENCES

Збірник належить до Переліку наукових фахових видань України категорії «Б», у яких можуть публікуватися результати досліджень здобувачів наукових ступенів доктора філософії і доктора наук за педагогічними спеціальностями 011, 012, 013, 014, 015 на підставі наказу Міністерства освіти і науки України від 26.11.2020 № 1471.

The journal is included in the «List of scholarly professional editions of Ukraine» of category «B» in which the results of the theses for obtaining the scientific degrees of Ph.D and Doctor of Sciences in Pedagogy may be published results of specialties 011, 012, 013, 014, 015 can be published on the basis of the Decree of the Ministry of Education and Science of Ukraine of November 26, 2020 No. 1471

Індексується в наукометричних базах:

Index Copernicus, PUBLONS, CrossRef, Open Research and Contributor ID (ORCID), WorldCat, InfoBaseIndex, «Polska Bibliografia Naukowa» (PBN), Google Scholar, Академічний бази даних ResearchBib, Науковій періодиці України.

Випуск 1 (48), 2022

Issue 1 (48), 2022

Рекомендовано до друку та поширення через інтернет на основі рішення вченої ради Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (протокол № 11 від 30.05.2022). Recommended for publication by the Academic Council of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University (proceedings № 11 from May 30, 2022).

Сайт видання: <http://visn-ped.gnpu.edu.ua>

Адреса редакції: ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА, вул. Києво-Московська, 24, м. Глухів, Сумська область, 41400
E-mail: visnukgnpu@gmail.com.
тел/факс (05444) 2-34-74

Editorial office address: OLEKSANDR DOVZHENKO HLUKHIV NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY,
Kyivo-Moskovska Str., 24, Hlukhiv, Sumy Region, 41400
E-mail: visnukgnpu@gmail.com;
tel. / fax (05444) 2-34-74

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:	EDITORIAL BOARD:
ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР: ЛУЦЕНКО ГРИГОРІЙ ВАСИЛЬОВИЧ, доктор педагогічних наук, професор (Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)	EDITOR-IN-CHIEF: HRYHORI LUTSENKO, Doctor of Pedagogical sciences, professor, the head of General education and education management (Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)
ЗАСТУПНИК ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА: КОВАЛЬЧУК ВАСИЛЬ ІВАНОВИЧ, доктор педагогічних наук, професор (Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)	DEPUTY EDITOR-IN-CHIEF VASYL KOVALCHUK, Doctor of Pedagogical sciences, professor (Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)
Відповідальний секретар: ХОЛЯВКО ІРИНА ВІКТОРІВНА, кандидат філологічних наук, доцент (Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)	Executive Secretary: IRYNA KHOLIIVKO, Candidate of Philological sciences, assistant professor of the Ukrainian language, literature and teaching methodics (Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)
ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:	MEMBERS OF THE EDITORIAL BOARD:
БАЗИЛЬ ЛЮДМИЛА ОЛЕКСАНДРІВНА, доктор педагогічних наук, доцент (Інститут професійно-технічної освіти НАПН України)	LIUDMYLA BAZYL, Doctor of Pedagogical sciences, assistant professor (Instytut Profesivno – Tekhnichnoyi Osvity Natsional'noyi Akademiyi Pedahohichnykh Nauk Ukrainy, Ukraine)
БУТЕНКО ГАЛИНА ОЛЕКСАНДРІВНА, кандидат наук з фізичного виховання і спорту (Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)	HALYNA BUTENKO, Physical Education and Sport sciences candidate (Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)
ГОЛЮК ОКСАНА АНАТОЛІВНА, кандидат педагогічних наук, доцент (Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Україна)	OKSANA HOLIUK, Candidate of Pedagogical sciences, assistant professor (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskiy State Pedagogical University, Ukraine)
КОВАЛЬЧУК АНДРІЙ АНДРІЙОВИЧ, кандидат наук з фізичного виховання і спорту (Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Україна)	ANDRII KOVALCHUK, Candidate of Physical Education and Sport sciences (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskiy State Pedagogical University, Ukraine)
КУГАЙ НАТАЛІЯ ВАСИЛІВНА, доктор педагогічних наук, доцент (Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)	NATALIIA KUHAJ, Doctor of Pedagogical sciences, assistant professor (Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)
КУЗЬМІНСЬКИЙ АНАТОЛІЙ ІВАНОВИЧ, доктор педагогічних наук, професор (Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)	ANATOLIY KUZMINSKYI, Doctor of Pedagogical sciences, professor (Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)
КУРОК ВІРА ПАНАСІВНА, доктор педагогічних наук, професор (Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)	VIRA KUROK, Doctor of Pedagogical sciences, professor (Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)
ЛОДАТКО ЄВГЕН ОЛЕКСАНДРОВИЧ, доктор педагогічних наук, професор (Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна)	YEVHEN LODATKO, Doctor of Pedagogical sciences, professor (Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine)
ЛУЦЕНКО ГАЛИНА ВАСИЛІВНА, доктор педагогічних наук, доцент (Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна)	HALYNA LUTSENKO, Pedagogical sciences doctor, assistant professor Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine)
ЯЛАНСЬКА СВІТЛАНА ПАВЛІВНА, доктор психологічних наук, кандидат педагогічних наук, професор (Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», Україна)	SVITLANA YALANSKA, Doctor of Psychological sciences, candidate of Pedagogical sciences, professor (National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic», Ukraine)
Eray EGMİR, Assistant Professor, Education Faculty-Department of Curriculum and Instruction (Afyon Kocatepe University, Turkey / Афьон Коджетене, Туреччина)	Eray EGMİR, PhD, Assistant Professor, Education Faculty-Department of Curriculum and Instruction (Afyon Kocatepe University, Turkey)
Ümit YILDIZ, Assoc. Prof. Dr., Faculty of Education, (Akdeniz University, Antalya, Turkey, / Університет Акденіз, Туреччина)	Ümit YILDIZ, PhD, Assoc. Prof. Dr., Faculty of Education, (Akdeniz University, Antalya, Turkey)

ЗМІСТ

Розділ 1

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Доброскок І. І., Мельник Т. А., Динько В. А. ПЕРЕДУМОВИ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ	10
Волкова Н. П., Лаврентьєва О. О. МЕТОДИКА РЕАЛІЗАЦІЇ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ	17
Драч І. І. РОЗВИТОК ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ВИКЛИКИ ТА ОРІЄНТИРИ.....	27
Загородня Л. П. ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ВСТУП ДО СПЕЦІАЛЬНОСТІ» МАЙБУТНІМ ВИХОВАТЕЛЯМ.....	37
Листопад О. А., Мардарова І. К. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ	46
Пінчук І. О. УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	56
Шетеля Н. І. НАЦІОНАЛЬНЕ ЗАКОНОДАВСТВО ЯК ОСНОВА ПРОМОЦІЇ АКсіОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ КУЛЬТУРНО-МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ	65
Аторіна В. М. ДИСЦИПЛІНА «МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ» ЯК ІНТЕГРОВАНІЙ СКЛАДНИК РОЗВИТКУ ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	72
Дмитренко А. П. СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	80

Розділ 2

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

Каленський А. А. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ЕКООРІЄНТОВАНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНІЙ) ОСВІТІ	87
Артемова Л. В., Борова В. Є., Марєєва Т. В. ВИБІР ІГРАШОК ДІТЬМИ РАНЬОГО ВІКУ – САМОРЕАЛІЗАЦІЯ МАЛЮКІВ	94
Марусинець М. М. ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ	103
Гриценко А. П. МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІТ-ТЕХНОЛОГІЙ У ХОДІ ВПРОВАДЖЕННЯ МОДЕЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ТА ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТНІХ ГАЛУЗЕЙ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	108
Кухарчук І. О. ФОРМУВАННЯ ПУНКТУАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ 8–9-Х КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	117
Курілова В. І., Кузюра Г. М., Пилипенко М. І. ПОШУК ШЛЯХІВ ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ТРЕНУВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ СЕКЦІЇ СПОРТИВНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ ЗІ СПОРТИВНИХ ЄДИНОБОРСТВ ДЛЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ	125
Льницька Л. В. «КОЛІРНА РЕФЛЕКСІЯ» В ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬО-КОМУНІКАТИВНОГО ВИХОВАННЯ	132
Корякін О. О., Гавриленко Ю. Д. ПІДГОТОВКА ВИСТУПУ ХОРОВОГО КОЛЕКТИВУ В СУЧАСНИХ РЕАЛІЯХ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ.....	139
Литвинов А. С., Черненко А. М. ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНИХ УЯВЛЕНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	151
Зенченко Т. Ф., Рева В. І. ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗДАТНОСТІ ДО САМООЦІНЮВАННЯ.....	159
Ходикіна І. В. МЕТОДОЛОГІЯ ОПАНУВАННЯ НАВИЧОК ЯКІСНОГО ПЕРЕКЛАДУ В ТЕМАТИЦІ КОРОНАКРИЗИ.....	167
Листопад Н. Л. ОСВІТНІЙ МЕДІАПРОСТІР ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖІВ	173

Розділ 3

ІСТОРИЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ

Гоголь Н. В. ПЕРІОДИЗАЦІЯ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ
КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ (1950-ТІ – 2016 РР.).....180

Човрій С. Ю. ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ МУКАЧІВСЬКОЇ
ДЕРЖАВНОЇ ВЧИТЕЛЬСЬКОЇ СЕМІНАРІЇ НА ЗАКАРПАТТІ У 1914–1938 РР.....189

CONTENTS

CHAPTER 1

ACTUAL ISSUES OF THE HIGHER EDUCATION

Dobroskok I., Melnyk T., Dynko V. DIGITAL TRANSFORMATION OF THE TRAINING SYSTEM FOR FUTURE OF BACHELORS OF VOCATIONAL EDUCATION	10
Volkova N., Lavrentieva O. INTERDISCIPLINARY LINKS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SOCIAL WORKERS	17
Drach I. DEVELOPMENT OF EUROPEAN HIGHER EDUCATION: CHALLENGES AND GUIDELINES.....	27
Zahorodnia L. PEDAGOGICAL METHODS OF TEACHING THE DISCIPLINE «INTRODUCTION TO THE SPECIALTY» TO FUTURE PRESCHOOL TEACHERS	37
Lystopad O., Mardarova I. DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL WORLDVIEW OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS	46
Pinchuk I. MANAGING FOREIGN LANGUAGES TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT IN MODERN EDUCATION ENVIRONMENT.....	56
Shetelia N. NATIONAL LEGISLATION AS A BASIS FOR THE IMPLEMENTATION OF THE AXIOLOGICAL APPROACH IN THE SYSTEM OF CULTURAL AND ARTISTIC EDUCATION	65
Atorina V. DISCIPLINE «METHODS OF THE DEVELOPMENT OF AESTHETIC COMPETENCE OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS» AS AN INTEGRATED COMPONENT OF DEVELOPMENT FUTURE PRESCHOOL TEACHERS' AESTHETIC COMPETENCE	72
Dmytrenko A. MEANING AND STRUCTURE OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS	80

CHAPTER 2

THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

Kalenskyi A. CONCEPTUAL FUNDAMENTALS OF ECO-ORIENTED PEDAGOGICAL METHODS IN VOCATIONAL EDUCATION	87
Artemova L., Borova V., Marieieva T. EARLY AGE CHILDREN'S CHOICE OF TOYS - THE SELF-REALIZATION OF KIDS	94
Marusinets M. FORMING ENVIRONMENTAL COMPETENCE FOR FUTURE BIOLOGY TEACHERS	103
Hrytsenko A. THE USE OF IT TECHNOLOGIES IN MODEL CURRICULA OF CIVIC AND HISTORICAL EDUCATION IN BASIC SECONDARY EDUCATION	108
Kukharchuk I. FORMATION OF PUNCTUAL COMPETENCE FOR STUDENTS OF 8-9TH GRADES IN UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS	117
Kurilova V., Kuzyura G., Pylypenko M. OPTIMIZATION OF THE EDUCATIONAL AND TRAINING PROCESS OF THE SECTION OF SPORTS AND PEDAGOGICAL IMPROVEMENT IN MARTIAL ARTS FOR FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION	125
Ilytska L. «COLOR REFLECTION» IN THE PROCESS OF ARTISTIC AND COMMUNICATIVE EDUCATION	132
Koriakin O., Havrylenko Yu. PREPARATION OF THE CHOIR PERFORMANCE IN THE MODERN REALITIES OF UKRAINIAN EDUCATION	139
Lytvynov A., Chernenko A. PROJECT ACTIVITY AS A MEANS OF FORMING ECONOMIC IDEAS IN JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS.....	151
Zenchenko T., Reva V. RISE AND DEVELOPMENT OF SELF-ASSESSMENT IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS.....	159
Khodykina I. HOW TO TEACH QUALITY TRANSLATION OF NEW WORDS ON THE TOPIC OF CORONAVIRUS CRISIS	167
Lystopad N. EDUCATIONAL MEDIA SPACE AS A MEANS OF FORMING THE DIGITAL CULTURE OF PEDAGOGICAL COLLEGE STUDENTS	173

CHAPTER 3

HISTORY OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL THEORY AND EDUCATIONAL PRACTICE

Hohol N. PERIODIZATION OF THE DEVELOPMENT OF SCHOOL LITERARY EDUCATION BASED ON A CULTURAL APPROACH (1950s – 2016s)	180
Chovriy S. THE HISTORICAL Aspect OF THE ESTABLISHMENT AND DEVELOPMENT OF MUKACHEVO STATE TEACHER TRAINING SEMINARY IN TRANSCARPATHIA IN 1914–1938	189

Розділ 1

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

CHAPTER 1

ACTUAL ISSUES OF THE HIGHER EDUCATION

УДК: 378.147:004-044.922

DOI: 10.31376/2410-0897-2022-1-48-10-17

ПЕРЕДУМОВИ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Доброскок Ірина Іванівна

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри професійної освіти

Університет Григорія Сковороди в Переяславі

e-mail: irina.dobroskok@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-3937-8428

Мельник Тарас Андрійович

аспірант кафедри професійної освіти

Університет Григорія Сковороди в Переяславі

e-mail: taras33@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-9429-4035

Динько Володимир Анатолійович

кандидат педагогічних наук, директор

ДПТНЗ «Бориспільський професійний ліцей»

e-mail: proflicey_borysp@ukr.net

ORCID ID: 0000-0001-6773-0540

У статті проаналізовано актуальні проблеми подальшої розбудови системи підготовки майбутніх бакалаврів професійної освіти в контексті викликів сьогодення. Визначено основні тенденції, їх вплив на поточну ситуацію на ринку праці, а також доцільність цифрової трансформації освітнього процесу майбутніх бакалаврів професійної освіти з урахуванням становлення цифрової економіки. Висвітлено взаємозв'язок між підготовкою кадрів для професійної освіти та спроможністю населення адаптуватися до змін, які зумовлені такими явищами, як глобалізація, старіння населення і високодинамічний розвиток економічних відносин. Висвітлено низку характерних ознак цифровізації, існування яких є логічним результатом переосмислення прогресивних практик. Означено цінність цифрової трансформації системи підготовки майбутніх бакалаврів професійного навчання.

***Ключові слова:** професійна освіта, професійна підготовка, бакалаври професійного навчання, цифровізація, трансформація освітнього середовища.*

Постановка проблеми. У вітчизняному освітньо-науковому дискурсі з кожним роком набувають усе більшої популярності міркування щодо необхідності кардинальної трансформації ландшафту вищої освіти. Ця видозміна продиктована значною кількістю аргументів, з-поміж яких варто виокремити значний ціннісно-технологічний розрив між актуальними потребами суспільства та інституційними спроможностями закладів вищої освіти (далі – ЗВО), який стосується не лише аспектів забезпечення якості підготовки, а й осучаснення освітнього середовища відповідно до кращих закордонних практик і розумінь, що являє собою член суспільства і активний учасник ринку праці нової формації. Без сумніву, запит на цифровізацію вищої освіти в наш час можна вважати одним із індикаторів готовності до змін, адже на відміну від минулих десятиліть, сьогодні важливість заходів, спрямованих на розбудову діджитал-середовища, є більш ніж очевидною не лише для прогресивної категорії здобувачів вищої освіти. Тож коло прихильників стратегії всеосяжної цифрової трансформації дедалі розширюється. Однак ЗВО як платформа для синергії внутрішніх та зовнішніх стейкхолдерів освітнього процесу за своєю сутністю не є сукупністю

однорідних механізмів, а радше виступає каталізатором соціально-економічних і культурно-ціннісних суспільних перетворень. Технічна оснащеність, цифрова грамотність меценатів і роботодавців з великого бізнесу, що частково формують політику інновацій в сфері ІТ, і представників академічної спільноти відрізняються здебільшого сфокусованістю на різних складових формування системи підготовки в межах відмінного понятійно-категорійного апарату, але при цьому наявність подібного плюралізму думок позитивно впливає на інтелектуально-творчий пошук, оскільки таким чином він стає багатовимірним. Академічні першоджерела термінів та норм за таких умов не є загрозою успішної модернізації ЗВО як інституції в сучасному світі, а радше потребують поетапної та виваженої адаптації до реалій нашого часу. Тому необхідно детальніше проаналізувати дієві світові практики у намаганні визначити місце підготовки майбутніх бакалаврів професійного навчання у сучасному висококонкурентному ринковому середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Явище цифрової трансформації в освіті проаналізовано в низці публікацій як зарубіжних (J. Schmidt, M. Tang, J. Stojanović, T. Chatwal, K. Kulkarni та ін.), так і вітчизняних дослідників (В. Биков, В. Бабаєв, І. Доброскок, Н. Морзе, О. Жерновникова, В. Сухонос та ін.). Зокрема, основоположні тенденції цифрової трансформації освіти висвітлено в роботах таких науковців, як Т. Новицька, С. Новицький та ін. Наукові розвідки в аспекті цифрової трансформації (діджиталізації) вищої освіти здійснювали Д. Лук'яненко, О. Барна, О. Буйницька, О. Сипченко, Л. Ляхоцька та ін. Важливість цифрової стратегії як атрибуту освітнього середовища ЗВО, зокрема, входить до кола наукових інтересів О. Біличенко, Г. Алексєєвої, Л. Каштанової, А. Гуржія, О. Подденежного та ін. Концептуальні засади прогресивних підходів в 21 столітті осмислено дослідниками з Світового банку, Європейського банку реконструкції і розвитку, Всесвітнього економічного форуму та ін.

Метою статті є виявлення передумов цифровізації вищої освіти та умов забезпечення позитивного впливу на розбудову діджитал-середовища системи підготовки майбутніх бакалаврів професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. Вища освіта як один із ключових чинників формування конкурентоспроможності людського капіталу є досить непересічним благом за своєю сутністю, оскільки вкрай складно достеменно визначити, хто отримує більшу вигоду від нього – індивід чи суспільство, галузь чи її представник, працівник чи роботодавець. Адже, з одного боку, набуття компетентностей є завданням і мотивацією конкретного здобувача вищої освіти, однак з іншого – випускник ОП проєктуватиме свій навчальний досвід на робоче середовище, таким чином змінюючи його. Відмінність системних змін структури підготовки педагогічних кадрів порівняно з майбутніми випускниками орієнтованих на бізнес-процеси ОП, полягає насамперед в тому, що кожен ЗВО має власну систему уявлень і принципів стосовно того, яким чином найкраще вдасться досягнути програмних результатів навчання; до того ж, за існуючих умов успішність підготовки педагогів навряд можна виміряти за допомогою економічних категорій. Утім навіть попри вичерпність аргументів на користь канонічних підходів у викладанні та організації освітнього процесу за методиками попередніх періодів, невідповідність освітнього середовища ритму життя та ціннісним орієнтирам сучасного суспільства призводить до зниження рівня конкурентоспроможності ЗВО. Під впливом сучасних змін, пов'язаних з розвитком ринку інформаційних технологій, цифровізація (діджиталізація) з кожним роком охоплює більше галузей і секторів економіки, адже пошуки шляхів підвищення продуктивності та ефективності є однією з передумов максимальної реалізації власного потенціалу. На думку колективу авторів на чолі з В. Куйбідою, «цифровізацію (digitalization) у широкому розумінні слід трактувати як процес впровадження цифрових технологій для вдосконалення життєдіяльності людини, суспільства і держави» [1]. Поняття цифровізації тісно пов'язане із цифровими компетентностями, набуття яких є однією із сучасних рис конкурентоспроможності, а отже, є сферою інтересів як державного сектору, так і приватного. Цифрова компетентність відповідно до Концепції розвитку цифрових компетентностей (схвалено Кабміном від 3 березня 2021 року) тлумачиться як «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, інших особистих якостей у сфері інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність із використанням таких технологій». Очікувані результати Концепції охоплюють такі зміни: прискорення цифрової трансформації в Україні; значне підвищення рівня цифрових навичок та цифрових компетентностей

в суспільстві, рівня конкурентоспроможності держави, якості людського капіталу; створення індикаторів моніторингу стану розвитку цифрових навичок та цифрових компетентностей тощо [2]. Організація економічної співпраці і розвитку (ОЕСР) в аналітичних матеріалах під назвою «Trends Shaping Education 2019» описує діджиталізацію як використання цифрових технологій, даних та взаємозв'язку між ними задля утворення нових або ж зміни вже існуючих активностей [3]. Також зміст розділу «Digital Age(s)» містить актуальні запитання, пов'язані з осмисленням ролі освіти в процесі діджиталізації та цифрової залученості представників усіх вікових груп, одне з-поміж яких варто виокремити: професійна освіта та освіта дорослих забезпечує підготовку багатьох нинішніх і майбутніх працівників суспільства. Однак чи використовуються при цьому найсучасніші технології? Якщо ні, то який найкращий спосіб це змінити? Як зауважує О. Сипченко, цифровізацію всіх напрямків діяльності університету можна віднести до тактичних кроків в рамках загального прагнення до цифровізації вищої освіти [4]. Втім, окрім прагнення до розбудови існуючого механізму функціонування шляхом цифрової трансформації в межах ЗВО не має стати самоціллю, адже цифровізація більшою мірою пов'язана з формою, а не змістом. Проаналізуємо сучасні соціально-економічні та культурно-ціннісні зміни, відображення змісту та специфіки яких стане фундаментом для формування додаткових конкурентних переваг, з одного боку, системи підготовки майбутніх бакалаврів професійного навчання, з іншого – професійної освіти в цілому.

Глобалізація. Однією із загальновідомих базових переваг глобалізації є доступ до міжнародного ринку праці. Та не менш популярним в наш час є переміщення виробничих потужностей до країн, що розвиваються, в пошуках кваліфікованої робочої сили, найм якої передбачає відносно незначні витрати на фонд оплати праці (порівняно з працівниками з країн Центральної і Західної Європи). Тож унаслідок становлення і розвитку культури масового споживання за останні декілька десятиліть міграція капіталу стала важливим чинником забезпечення вдоволення попиту на товари і послуги, який продовжує зростати. В аспекті підготовки майбутніх бакалаврів професійного навчання це явище має значний вплив з двох причин: по-перше, значна кількість міжнародних компаній суттєво переосмислила ставлення до цінності диплому бакалаврського та магістерського рівнів вищої освіти, надаючи перевагу запрошенню в компанії, перш за все, індивідів, яким притаманні такі ключові вміння 21 століття як критичне мислення, креативність та робота в команді. Відповідно, випускник закладу професійної освіти за умов належної підготовки матиме рівні шанси долучитись до перспективного стартапу чи визнаного бренду на глобальному ринку з більш освіченим конкурентом. Однак робота в кращих компаніях світу передбачає більш вигідні фінансові умови насамперед через їхню технологічну зорієнтованість. Незалежно від обраної з-поміж пропонованих у вітчизняних ЗВО спеціалізацій за ОП (технологія виробів легкої промисловості, аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології, цифрові технології, транспорт) педагог навчатиме майбутніх учасників ринку праці, які матимуть незначні шанси лишатись осторонь цифровізації: обладнання в цих галузях стає автоматизованим; сировинні і товарні запаси обліковуються за допомогою технології Internet of Things (IoT – Інтернет речей), машини з метою уникнення зайвих витрат ресурсів оснащуються різноманітними датчиками, попередньо розрахованими траєкторіями руху та маршрутами пересування, а показники ефективності працівників стають більш вимірюваними завдяки Big Data (Великим даним). Саме тому перспектива кар'єрного зростання в більшості секторів зайнятості глобалізованого світу формує підґрунтя для цифрової трансформації підготовки майбутнього бакалавра професійної освіти, і є не лише атрибутом освітнього середовища ЗВО, а й вимогою забезпечення кадрів належної якості для різних галузей економіки.

Старіння населення. До основних наслідків та викликів старіння населення, зокрема, варто віднести зменшення продуктивності праці та зменшення частки економічно активного населення [5]. Як зазначає О. Кваша «характерною особливістю національного ринку праці за період з 2010 по 2017 роки є значне падіння чисельності економічно активного населення у віці 15–70 років відповідно з 20 894,1 тис. осіб до 17 854,4 тис. осіб. Особливо глибоке падіння рівня економічної активності спостерігалось у 2014 в порівнянні з 2013 роком – з 64,9% до 62,4%» [6]. Ці соціально-демографічні зміни безпосередньо впливають і на професійну підготовку. Оскільки продуктивність за відсутності трудових ресурсів молодшого покоління падатиме, виникає запит на кібернетизацію та модернізацію робочих місць: все більшим попитом користуватимуться вакансії, пов'язані з

контролем за виробничими лініями та сервісним обслуговуванням спроектованих систем, що передбачає достатній рівень цифрової культури для попереднього відбору на посаду, навіть попри наявні вимоги щодо короткострокового навчання або стажування. Оскільки старіння населення як феномен виникає внаслідок зменшення народжуваності та зростання очікуваної тривалості життя, виникає і й попит на суспільні послуги, пов'язані з доглядом та комфортним життям літніх людей. Однак ці послуги, як показує досвід багатьох економічно розвинених країн, навряд будуть обмежуватись лише медичним доглядом і формуванням додаткових логістичних ланцюжків доставки товарів і послуг. Концепція «активного старіння» (active ageing) існує вже досить давно, вперше її тлумачення було висвітлено в буклеті ВООЗ ще у 2002 році, і сутність її полягає в оптимізації можливостей, пов'язаних зі здоров'ям, залученістю та безпекою в аспекті покращення життя літніх людей [7]. Зокрема, ця концепція охоплює постійну економічну і соціальну участь у житті суспільства, і незалежно від того, чи мають люди старшого віку бути безпосередніми учасниками ринку праці, важливою є наявність підтримки, за якою вони можуть звернутися в разі необхідності. До різновидів соціальної інтеграції можна віднести менторство, проведення майстер-класів, виконання обов'язків почесного радника в організації/інституції тощо. Таку підтримку, в тому числі, зможуть надавати і студенти, яких навчатимуть майбутні бакалаври професійної освіти, спеціалізація яких пов'язана з цифровими технологіями, оскільки вікові особливості можуть знижувати мобільність, і навіть попри наявну можливість офлайн-взаємодії не варто забувати про те, що необхідні створення демонстраційних матеріалів та користування пристроями відтворення потребує належного рівня цифрової обізнаності. Тому діджиталізація процесу їх підготовки потребує чіткого розуміння рамок дослідження цієї проблеми вже сьогодні.

Високодинамічний розвиток економічних відносин. Незважаючи на поширення гострої респіраторної хвороби COVID-19, спричиненої коронавірусом SARS-CoV-2, яка суттєво знизила показники економічної активності у світі, особливо у період 2019-2020 рр., Європейський банк реконструкції і розвитку очікує зростання вітчизняної економіки на 3,5% у наступних роках – 2021 і 2022 відповідно [8]. Це дає підстави вважати, що відкладений попит часів першої та другої хвиль пандемії стане драйвером поступового відновлення споживання. Утім коронавірусна криза відіграє вагомий роль в пошуку цифрових рішень актуальних проблем, а також суттєво інтенсифікує процес цифрової трансформації як окремо взятих компаній, так галузей в цілому. Поточна ситуація наочно демонструє, з одного боку, невизначеність часу, в якому ми живемо, з іншого – вказує на відносну стійкість світового економічного порядку. Не існує жодних передумов вважати поточну кризу останньою навіть у перспективі наступних 20-30 років. Подібна непередбачуваність заангажує вже заздалегідь думати про варіативність кар'єрної траєкторії, оскільки вкрай важко сформулювати точні прогнози щодо зникнення певних професій, а стрімкий розвиток інформаційних технологій стає справжнім викликом навіть для фахівців цієї сфери. Утім пандемія COVID-19 змусила переглянути ставлення до цифрового потенціалу людської взаємодії. Вимушена й значною мірою неупорядкована цифровізація зокрема, й освітньої системи остаточно поставила під сумнів мінімальну технологічну збагаченість процесу навчання. По-перше, онлайн-сервіси та додатки стали плацдармом для нових проявів педагогічної креативності, а по-друге - тимчасовий безальтернативний перехід на дистанційну форму навчання як непересічне явище зумовив активізацію педагогічних пошуків в аспекті онлайн-викладання, яке значною мірою відрізняється від організації занять офлайн. Можемо відзначити й вигоду цифровізації в більш тривалій перспективі. Заходи, спрямовані на підвищення рівня цифрових компетентностей майбутніх педагогів професійного навчання, покликані зменшити витрати на перепідготовку кадрів ринку праці, адже сьогодні навіть компанії, що представляють промислову галузь, здебільшого внаслідок впровадження інновацій слід вважати цифровими. Таким чином, постійне збільшення присутності цифрових атрибутів у навчанні цих фахівців може стати альтернативою додатковим витратам часу на здобуття необхідних знань і навичок згодом. Як зазначає автор доповіді «Цифрова економіка: тренди, ризики та соціальні детермінанти» Центру Разумкова О. Пищуліна, існування середовища цифрової економіки не зводиться до ототожнення окремих галузей чи ІТ-компаній, які слід вважати цифровими. Вона додає, що «це, перш за все, існуюча економіка – УСІ традиційні галузі та компанії (обробна промисловість, сільське господарство, будівництво, транспорт тощо), які під впливом цифрової трансформації за рахунок технологічної еволюції революціонізують свої виробничі та бізнес-процеси та отримують нові можливості для зростання продуктивності та ефективності

основного (наявного) бізнесу» [9]. Відповідно, підготовка педагогів для професійного навчання має здійснюватись із урахуванням масштабності явища цифрового перетворення.



Рис. 1. Соціально-економічні виклики, які зумовлюють цифрову трансформацію процесу підготовки майбутніх бакалаврів професійної освіти

Успішна цифрова трансформація процесу підготовки майбутніх бакалаврів професійної освіти залежить насамперед від послідовності та злагодженості роботи за цим напрямом студентів, викладачів, адміністративного персоналу і топ-менеджменту ЗВО, тому доцільно проаналізувати потенціал створення дорожньої карти або стратегії.

Підхід, що стосується розроблення стратегії цифрової трансформації процесу підготовки майбутніх бакалаврів професійної освіти, потребує більш повного висвітлення. Основною перевагою стратегічного планування цифрової трансформації процесу навчання є збільшення вірогідності досягнення бажаної мети: заплановані заходи, послідовність яких було означено заздалегідь, створюють проєктні рамки, завдяки чому зусилля та ресурси не розсіюються, а подальші управлінські рішення ґрунтуються на попередніх проміжних результатах. Стратегія дозволяє відстежувати прогрес і уникати дублювання процесів. Іншою сильною стороною наявності стратегії можна вважати більш виважене ставлення до формулювання цілей. У ході роботи над стратегією важливо ставити запитання на кшталт «Який із наявних атрибутів освітнього процесу майбутніх бакалаврів професійної освіти потребує цифрової трансформації в першу чергу? Результати яких аналітичних досліджень та/або колективних обговорень вказують на це?», «Чи пропонувалась ідея щодо цифровізації раніше? Що стало підґрунтям для таких намірів?», «Яким чином цифрова трансформація процесу підготовки сприятиме формуванню компетентностей та досягненню програмних результатів навчання?», «Чого прагнемо більше: унікальної трансформації з метою формування додаткових конкурентних переваг порівняно з іншими ОП або збільшення функціонального різноманіття апаратної та програмної складових навчання вже відомими і популярними шляхами?» тощо. Більшість стратегій містить також місію, візію і цінності – ці ідеологічні компоненти дозволяють встановити місце цієї видозміни в загальній концепції діяльності закладу, зафіксувати професійні та моральні орієнтири, які мають стати чинником мотивації до спільних дій залучених осіб. Але цифрова трансформація попри те, що є популярним вектором модернізації вітчизняних університетів, не є єдиним завданням, яке потребує негайного вирішення. Існують й інші виклики, від яких значною мірою залежить перспектива існування й розвитку ЗВО: інтернаціоналізація освітнього процесу, активізація науково-дослідницької роботи з метою залучення додаткового фінансування та інші, що зумовлює потребу в розробці щонайменше 3–4 додаткових стратегій. Аналогічною є й ситуація на рівні кафедри/факультету. Отримана в підсумку кількість показників, метрик, аналітичних матеріалів та міжпроєктних сфер відповідальності може значною мірою забюрократизувати та сповільнити роботу.

Сукупність заходів, орієнтованих на цифрову трансформацію конкретного процесу підготовки педагогічних кадрів, має, зокрема, враховувати такі спроможності ЗВО:

Організаційні. Незважаючи на актуальність цифрової модернізації освітнього процесу в наш час, потрібно враховувати й інші завдання, які заклад ставить перед собою з погляду довгострокового розвитку: сюди відноситься і міжнародне партнерство, зміна ціннісних орієнтирів, акцент на дослідницькому потенціалі академічної спільноти, пошук опцій розбудови мережі інноваційних лабораторій для підтримки стартапів тощо. Тож цифровізація має здійснюватись на засадах варіативності та узгодженості з роботою над іншими проектами.

Фінансові. Попри відносну доступність апаратного та програмного забезпечення, а також підписок на користування онлайн-сервісами, цифрова трансформація потребує фінансових ресурсів. Також варто додати, що значна частина витрат коштів за більшістю позицій регулюється законодавством, а заклади обмежені в можливостях щодо отримання позик [9].

Кадрові. Людський ресурс закладу має бути достатнім не лише для впровадження конкретних цифрових розробок в навчання, а й для супроводу викладачів та студентів в ході освітнього процесу; слід враховувати також і спроможність адміністративних підрозділів закладу за потреби організувати додаткові навчання; здійснювати інші інформаційно-просвітницькі заходи та закріплювати набуті знання і досвід за допомогою розробки методичних рекомендацій, періодичних онлайн-опитувань тощо.

Висновки. Підготовка високопрофесійних педагогічних працівників є важливою умовою досягнення сталого економічного розвитку. З кожним роком поріг професійних очікувань з боку роботодавців, які здатні запропонувати належні фінансові умови, непомірно зростає. Незалежно від обраної галузі, в якій представники молодого покоління вирішують будувати власне професійне майбутнє, всі сектори економіки гостріше відчуватимуть потребу в цифровізації. Цифрова трансформація є рушійною силою суспільних змін, адже всі ключові тренди ХХІ століття вказують на її цінність та актуалізують інтелектуально-творчі пошуки за цим напрямом. І саме від цифрової зорієнтованості підготовки майбутніх бакалаврів професійної освіти значною мірою залежить забезпечення ринку праці спроможними реалізувати себе і досягати поставлених корпоративних цілей кадрами.

Список використаної літератури

1. Куйбіда В., Карпенко О., Наместнік В. Цифрове врядування в Україні: базові дефініції понятійно-категоріального апарату. *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України. Серія: Державне управління.* 2018. № 1. С. 5–10.
2. Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації: розпорядження Кабінету Міністрів України від 3 березня 2021 р. № 167-р.
3. Trends Shaping Education. *OECD Publishing, Paris.* 2019. URL: https://doi.org/10.1787/trends_edu-2019-en (дата звернення: 29.11.2021).
4. Сипченко О. Цифровізація вищої освіти як важлива вимога часу. *Розвиток освітніх систем в умовах Євроінтеграційних трансформацій*: зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. Чернівці: ЧНУ, 2021. С. 276–281.
5. Україна старіє: головні виклики для ринку праці. *Конкурент*: веб-сайт. URL: <https://konkurent.ua> (дата звернення: 29.11.2021).
6. Кваша О. Ринок праці в Україні: аналіз сучасного стану та перспективи розвитку. *Математичні методи, моделі та інформаційні технології в економіці.* 2018. Вип. 22. С. 1074–1079.
7. World Health Organization. Active ageing: A policy framework. No. WHO/NMH/NPH/02.8. Geneva, 2002. 59 P.
8. The Regional Economic Prospects report by the European Bank for Reconstruction and Development (EBRD). URL: <https://www.ebrd.com/new-ebd-forecast-sees-ukr-recovery-gaining-traction> (дата звернення: 29.11.2021).
9. Піщуліна О. Цифрова економіка: тренди, ризики та соціальні детермінанти. Центр Разумкова. Київ: Заповіт, 2020. 274 с.
10. Стратегія розвитку вищої освіти України на 2021–2031 роки: розроблено на виконання Указу Президента України «Про вдосконалення вищої освіти в Україні» від 3 липн. 2020 р. № 210/2020 та відповідних доручень Прем'єр-міністра України від 12 черв. 2020 р. № 23502/2/1-20 та від 13 червн. 2020 р. № 23502/3/1-20.

DIGITAL TRANSFORMATION OF THE TRAINING SYSTEM FOR FUTURE OF BACHELORS OF VOCATIONAL EDUCATION

Dobroskok Iryna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Head of the Department of Vocational Education
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav

Melnyk Taras

Postgraduate Student at the Department of Vocational Education
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav

Dynko Volodymyr

Candidate of Pedagogical Sciences, Director of the State Vocational Technical Educational Institution
«Boryspil Vocational Lyceum»

Introduction. Education today is closely connected with many factors that increase level of social well-being. These factors are personal growth, social cohesion, equality of opportunity, and many others. This article examines the most influential socio-economic changes (globalization, population ageing, highly dynamic development of economic relations), which form the content of the expected digital transformation of the training system for future bachelors of vocational education. Relevant scientific researches of both, Ukrainian and foreign authors in this field, has been studied.

Purpose of the article is to conduct theoretical analysis of the digital transformation value of the process of future bachelors of vocational education training in conditions of current social trends.

Methods. Deduction, inverse analysis and structural modeling were used.

Results of the study indicate the comprehensiveness of the described factors of digital transformation, their inevitability, and hence the importance of prior understanding of the ways to modernize the process of future bachelors of vocational education training according to the modern rhythm of life.

Originality is to identify a number of capabilities of higher education institutions that should be taken into account when developing a digitalization strategy (organizational, financial, personnel), as well as theoretical analysis of the impact of professional teachers' training quality on the development of society in future. The strengths and weaknesses of the digital transformation strategy at the level of higher education institutions are also analyzed. It is proposed to take a different view on the process of economy digitalization through the development of digital skills and competencies of teachers who represent the potential of the employment market.

Conclusion. The complex nature of the digital transformation, which comprises all sectors of the economy, indicates the objective need to engage in these changes. Modernization of the training system for future bachelors of vocational education together with socio-economic and cultural manifestations of globalization, population ageing, highly dynamic development of economic relations are the relevant answer to the requests related to the labor market needs and the ability to integrate staff into the digital environment in the course of further professional careers.

Key words: vocational education, vocational training, digitalization, transformation of the educational environment.

References

1. Kujbida, V., Karpenko, O., & Namestnik, V. (2018). Cyfrove vrjaduvannja v Ukrajinі: bazovi definiciji ponjatijno-katehgorialjnogho aparatu [Digital governance in Ukraine: basic definitions of the conceptual categorical apparatus]. *Visnyk Natsionalnoi akademii derzhavnoho upravlinnia pry Prezydentovi Ukraїny – Bulletin of the National Academy of Public Administration under the President of Ukraine*, (1), 5-10. [in Ukrainian].
2. Rozporjadzhennja pro skhvalennja Konceptiji rozvytku cyfrovykh kompetentnostej ta zatverdzhennja planu zakhodiv z jiji realizaciji [On approval of the Concept of digital competencies development and approval of the action plan for its implementation]. (Orders of the Cabinet of Ministers of Ukraine). № 167-p. (2021). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-p#Text> [in Ukrainian].
3. *Organisation for Economic Cooperation and Development*. (2019). Trends Shaping Education. Paris: OECD Publishing. [in English].
4. Sypchenko, O. (2021). Tsyfrovizatsiia vyshchoi osvity yak vazhlyva vymoha chasu [Digitization of higher education as an important requirement of the time]. Rozvytok osvity system v umovakh Yevrointehratsiinykh transformatsii – Development of educational systems in the conditions of European integration transformations: *coll. materials of the International Scientific and Practical Conf.* (pp. 276-281). 2021, Chernivtsi, Ukraine: ChNU. [in Ukrainian].
5. Ukraina stariie: holovni vyklyky dlia rynku pratsi [Ukraine is aging: the main challenges for the labor market]. (n.d.). *konkurent.ua*. Retrieved from: <https://konkurent.ua>. [in Ukrainian].

6. Kvasha, O. (2018). Rynok pratsi v Ukraini: analiz suchasnoho stanu ta perspektyvy rozvytku [Labor market in Ukraine: analysis of the current state and prospects]. *Matematychni metody, modeli ta informatsiini tekhnologii v ekonomitsi – Mathematical methods, models and information technologies in economics*, (22), 1074–1079. [in Ukrainian].
7. World Health Organization. (2002). Active ageing: A policy framework. No. WHO/NMH/NPH/02.8. Geneva. [in English].
8. European Bank for Reconstruction and Development (EBRD). (2021). The Regional Economic Prospects report. Retrieved from <https://www.ebrd.com/new-ebrd-forecast-sees-ukr-recovery-gaining-traction>. [in English].
9. Pishchulina, O. (2020). Tsyfrova ekonomika: trendy, ryzyky ta sotsialni determinanty [Digital economy: trends, risks and social determinants]. *Tsentr Razumkova – Razumkov Center*. Kyiv: Testament. URL: https://razumkov.org.ua/uploads/article/2020_digitalization.pdf [in Ukrainian].
10. *Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity Ukrainy na 2021-2031 roky [Strategy for the Development of Higher Education of Ukraine for 2021-2031]*. (2020). Kyiv: Ministry of Education and Science of Ukraine. URL: <https://reform.org.ua>. [in Ukrainian].

Отримано редакцією 10.02.2022 р.

УДК 378.091.313:364-051

DOI: 10.31376/2410-0897-2022-1-48-17-26

МЕТОДИКА РЕАЛІЗАЦІЇ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Волкова Наталія Павлівна

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи
Університет імені Альфреда Нобеля
e-mail: npvolkova@duan.edu.ua
ORCID ID: 0000-0003-1258-7251
Researcher ID: AAG-4207-2020
Scopus-Author ID: 57204968168

Лаврентьєва Олена Олександрівна

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи
Університет імені Альфреда Нобеля
e-mail: lavrenteva.o@duan.edu.ua
ORCID ID: 0000-0002-0609-5894
Researcher ID: ABD-1117-2021
Scopus-Author ID: 57211133873

У статті висвітлено провідні тенденції в запровадженні міждисциплінарного підходу до професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Подано трактування сутності міждисциплінарних зв'язків, схарактеризовано методологічну, освітню, розвивальну, виховну й конструктивну функції в процесі їх запровадження; надано змістову характеристику й визначено специфіку кросдисциплінарного, мультидисциплінарного й трансдисциплінарного рівнів імплементації міждисциплінарних зв'язків у навчально-професійну діяльність студентів. Показано наявні класифікації й типології міждисциплінарних зв'язків з огляду на специфіку професійної підготовки майбутніх соціальних працівників; розкрито роль методів, прийомів, технологій і форм організації навчальної діяльності студентів міждисциплінарного рівня у формуванні поліфункціонального, професійно мобільного й конкурентоздатного фахівця для сфери соціальної роботи.

Ключові слова: міждисциплінарний підхід, міждисциплінарні зв'язки, система професійної підготовки соціальних працівників, міждисциплінарна взаємодія у сфері соціальної роботи, методика викладання.

Постановка проблеми. Вирішальна роль у підвищенні продуктивності професійної підготовки фахівця з вищою освітою належить цілеспрямованому відбору й удосконаленню змісту освітньо-професійних програм, результативність яких можлива за умови тісної взаємної співвіднесеної координації всіх включених до неї освітніх компонентів. Іншими словами, підготовка конкурентоздатного фахівця може бути досягнута у разі систематичної й планової реалізації міждисциплінарних зв'язків, що відображають реально існуючі взаємостосунки між явищами та процесами в предметній області майбутньої професії. Такий підхід до побудови освітньої діяльності сприяє оптимальному розвитку діалектичного мислення студентів, формуванню в них наукового світогляду, цілісних поглядів і переконань, що становлять зміст інтегральної професійної компетентності майбутніх фахівців.

Процес упровадження міждисциплінарних зв'язків має довгу історію, їх необхідність ніколи не заперечувалася. Виникнення цієї проблеми історично зумовлене структурою освітнього процесу, який реалізується через сукупність освітніх компонентів, кожен із яких формує ті чи ті нагальні професійні й загальні компетентності, що, однак, не сприяє становленню в свідомості майбутніх фахівців цілісної системи знань про різні явища реального світу, соціокультурного простору й професійної діяльності.

Установлено, що феномен міждисциплінарних зв'язків є багатовимірним. Він характеризується багатоплановістю змісту і різноманітністю методів і форм навчання, є основою взаємозв'язку навчально-пізнавальної діяльності студентів і діяльності викладання. Водночас у плині науково-технічного прогресу людства міждисциплінарність поступово стає особливою ідеологією, що становить стрижень у побудові науки й суспільної практики та концентрує свої зусилля на особливому баченні сутності явищ і процесів та шляхів вирішення наукових проблем. Біполярні тенденції в розподілі та кооперуванні наукової праці спричинили поглиблення спеціалізації наук, сприяли виокремленню чималої кількості нових наукових дисциплін та, урешті-решт, нових сфер професійної діяльності.

Тож ускладнення економічних, соціальних, управлінських систем у сучасному суспільстві відображається на способі функціонування освітніх інституцій та зумовлює запровадження міждисциплінарного підходу як нагального інструменту в професійній підготовці фахівців. Ще одним вагомим аргументом на користь міждисциплінарного підходу є зростаюча мобільність, швидкоплинність, мінливість знань і предметів праці. У таких умовах монодисципліна і навіть цикл суміжних дисциплін не можуть забезпечити цілісного й системного засвоєння майбутніми фахівцями професійно важливих знань.

Поряд із цим однією з ключових причин, що актуалізують проблематику міждисциплінарності, є ускладнення економіко-соціальних проблем і необхідність радикального оновлення методологічного інструментарію професійної діяльності, зокрема таких професійних сфер, що характеризуються невизначеністю умов, потребують застосування знань із різних предметних галузей, висувають особливі вимоги до інтегративних якостей особистості фахівця, системи його професійних цінностей. До таких професійних галузей належить сфера соціальної роботи, де дотепер дискусійними є норми й технології підготовки фахівця з вищою освітою, зміст його фахової компетентності, перелік компетенцій та напрямів кар'єрного зростання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанню сутності міждисциплінарних зв'язків присвячено багато робіт, проте дотепер не існує єдиної точки зору щодо тлумачення цього феномену. Як показує огляд першоджерел, бурхливе обговорення місця та призначення міжпредметних зв'язків у процесі навчання, що відбувалося у 1970-х рр., було достатньо плідним. Унаслідок чого, більшість авторів міждисциплінарні зв'язки покладають в основу проектування змісту навчання й професійної підготовки (Г. Бібік, Н. Волкова, Ю. Деркач, С. Гончаренко, М. Жалдак, О. Лаврентьєва, Н. Лошкарьова, В. Мороз, О. Тарнапольський, О. Федорова та ін. [1; 3; 7]). Окрім цього, К. Бабанський, В. Буряк, П. Підкасистий, Н. Сорокін, А. Усова, В. Федорова та ін. у реалізації міжпредметних зв'язків вбачають провідну дидактичну умову формування діалектико-матеріалістичного світогляду й усебічного та гармонійного розвитку того, хто навчається, оптимізації процесу навчання загалом [12–13]. Такі дидакти, як І. Лернер, В. Максимова, М. Скаткін міждисциплінарні зв'язки виокремлюють у самостійний педагогічний принцип, який усебічно впливає на процес навчання, виконуючи методичні, конструктивні й формувальні функції [6; 9]. За оцінкою В. Максимової, яка назвала міждисциплінарні зв'язки необхідною умовою подальшого розвитку навчання «сильних» учнів, неоднозначність у потрактуванні цього поняття зумовлюється його поліфункціональністю [9, с. 37].

Як наслідок узагальнення й систематизації, із сучасних позицій міждисциплінарність у науці А. Колот тлумачить у дев'яти значеннях, серед яких, у контексті викладання, можна виокремити два провідні формати. Перший вказує на можливість об'єднання окремих наукових дисциплін без порушення їх своєрідності. Тут міждисциплінарність надбудовується, пов'язує, об'єднує в методологічному та інструментальному вимірах кілька наукових галузей знань, які, зі свого боку, стають предметом вивчення у закладі вищої освіти. За другого формату міждисциплінарність постає як реальний інструмент об'єднання окремих дисциплін, появи інтегрованих освітніх продуктів, проєктів, міждисциплінарних об'єктів вивчення й дослідження, як важливих складників науково-

дослідницької діяльності сучасного закладу вищої освіти [5, с. 77].

Загалом, як з позицій розвитку сучасних наук, так і у практиці викладання, сучасні дослідники (Д. Боуд, М. Девіс і М. Девлін, М. Зафейракопулос і М. ван дер Бійл-Брауер, К. Б. Ліндаль, С. Л. Т. МакГрегор, Е. Янч та ін. [14; 16; 18]) розрізняють у явищі міждисциплінарності кілька рівнів. Зокрема, М. Девіс і М. Девлін презентують розбіг ступеня імплементації міждисциплінарного підходу у вигляді моделі такого собі континуума, що охоплює чимало варіантів – від м'яких до радикальних. З одного боку цього континууму міждисциплінарні зв'язки використовуються в межах однієї чи кількох вибірково дисциплін, які об'єднують у своєму змісті знання різних предметних областей, що певним чином пов'язані із загальними темами курсу. Кінцевим радикальним варіантом є згорання академічних кордонів і створення інтегрованої дисципліни, яка будується на принципі трансдисциплінарності. Між цими крайніми варіантами перебуває такий спосіб структурування змісту освіти, який дістав назви кросдисциплінарність і мультидисциплінарність, що імplementовані до освітніх програм залежно від напрямку та потреб професійної підготовки, змісту базової спеціальності та спеціалізації майбутніх фахівців [14, с. 3–4].

Отже, в історії педагогіки та наук про освіту, з другої половини ХХ ст. накопичилася цінна спадщина з теорії і практики реалізації міждисциплінарних зв'язків, а саме:

- виокремлено об'єктивну необхідність у відображенні в процесі викладання існуючих взаємозв'язків сучасного світу, системи наукових понять, що мають міждисциплінарний характер;
- підкреслено світоглядну функцію міждисциплінарних зв'язків, їх роль в загальному розумовому розвитку того, хто навчається, зокрема критичності, самостійності й креативності його мислення;
- визначено їх позитивний вплив на формування системи професійних знань, особливо для здобувачів інтегрованих освітніх програм;
- розроблено методіку скоординованого викладання різних навчальних дисциплін для всіх рівнів освіти;
- сформовано систему підготовки педагогів до реалізації міждисциплінарних зв'язків у процесі викладання [6; 15; 17].

Унаслідок осмислення викликів сьогочасного суспільства в чинних освітньо-професійних програмах була визначена раціональність у послідовності вивчення освітніх компонентів, зменшене дублювання взаємоєдилюючих понять, скоординовано зміст циклів дисциплін із огляду на вимогу міждисциплінарної координації, розроблено зміст інтегративних технологій та міждисциплінарних освітніх програм. Дослідницьким шляхом підтверджено, що міждисциплінарні зв'язки дозволяють усунути суперечність між концентрацією знань у окремих навчальних дисциплінах та необхідністю їх синтезу, комплексного використання в майбутній професійній діяльності; забезпечують перенесення ідей, концепцій, методів з однієї науки до іншої, значно збагачуючи арсенал професійного інструментарію майбутнього фахівця [1].

Відображенням сучасних поглядів на якість вищої освіти стало акцентування у програмах, підручниках, методичних рекомендаціях на питаннях системного вивчення професійних проблем, які неможливо розв'язати в межах однієї навчальної дисципліни. Урешті-решт, з-поміж кола професійних компетентностей майбутніх фахівців виокремилася міждисциплінарна компетентність – здатність ефективно, гнучко й продуктивно формувати, вдосконалювати й комплексно застосовувати знання з різних галузей знань для вирішення навчальних і професійних проблем; визначений рівень готовності до мультифункціональної професійної діяльності (В. Ковальчук, К. Дж. Мак Ілвейн, І. Прилепа та ін. [15–17]).

Принагідно слід зауважити, що кожен напрям професійної підготовки висуває свої вимоги до змісту міждисциплінарної компетентності майбутніх фахівців та ступеня міждисциплінарності освітньо-професійних програм. При вирішенні цього питання, зазвичай, спираються на модель фахівця, рамки кваліфікацій, кваліфікаційні характеристики. Зі свого боку, своєрідність соціальної сфери, якій іманентно притаманна інтегративність та міждисциплінарна основа, зумовлює потребу в створенні мультидисциплінарних програм підготовки фахівців з соціальної роботи у ЗВО, готових до запровадження соціальних інновацій, міждисциплінарної взаємодії, роботи в міждисциплінарних командах у забезпеченні соціального супроводу, кейс-менеджменту, усебічної підтримки різних категорій клієнтів (Н. Гусак, Т. Лях, Т. Спіріна, Я. Юрків та ін. [2; 8]).

Грунтуючись на цих позиціях, використовуючи методи аналізу, синтезу, класифікації,

концептуалізації передового педагогічного досвіду, контент-аналізу освітньо-професійних програм і навчального контенту, розглянемо далі провідні тенденції в запровадженні міждисциплінарного підходу до професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Формулювання мети статті. Розкрити сутність, функції, види й специфіку реалізації міждисциплінарних зв'язків у процесі фахової підготовки майбутніх соціальних працівників.

Виклад основного матеріалу. У своєму дослідженні ми будемо притримуватися точки зору В. Буряка, Н. Плугіної, Н. Сорокіна, А. Усової, В. Федорової та вважати міждисциплінарність дидактичною умовою, що забезпечує ефективність професійної підготовки фахівця з вищою освітою. При цьому *міждисциплінарні зв'язки* визначаємо як процес і результат відображення в змісті освітніх компонентів тих діалектичних взаємозв'язків, що можна бачити в суспільстві й професійній діяльності, а також ті аспекти, що розглядають коло проблем сучасної науки [13, с. 12].

Зважаючи на сучасні тенденції в розвитку вищої освіти й професійної підготовки, вбачаємо в міждисциплінарному підході самостійний принцип побудови освітньо-професійних програм спеціальності 231 «Соціальна робота». Водночас у проєктуванні змісту навчального процесу міждисциплінарність пов'язуємо з реалізацією таких дидактичних принципів, як науковість, контекстність, фундаменталізація й гуманітаризація, оскільки названі принципи виходять із закономірностей наукового пізнання та пізнавальної діяльності, що здійснюється на міждисциплінарному підґрунті.

За оцінками дослідників, міждисциплінарні зв'язки виконують ряд *функцій* у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників, а саме [3, с. 324]:

– *методологічну*, що сприяє формуванню в студентів сучасних уявлень щодо цілісності й розвитку людини, її соціального функціонування та загального благополуччя, засвоєнню майбутніми фахівцями методології системного підходу до пізнання об'єктів соціальної роботи – особи, родини, соціальні групи та громади, які потребують підтримки; опанування методами розв'язання складних спеціалізованих задач та прикладних проблем соціальної сфери, у тому числі шляхом запровадження технологій міждисциплінарної взаємодії, інтегративних технологій управління соціальними процесами та такого інструментарію, що впливає на індивідуальний розвиток особистості (діагностика та моніторинг, методи організації діяльності, методи формування свідомості й поведінки, методи корекції та виховного впливу тощо) [10];

– *освітню*, що формує в студентів систему знань про соціальну сферу, надає можливість більш повно й глибоко засвоювати загальнонаукові, спеціальні наукові й прикладні поняття, ідеї, концепції, методи й технології соціальної роботи, фокусом яких епідтримкай кваліфікована допомагає клієнтам (окремим особам, групам людей, громадам) з метою коригування й розвитку їх здатності до соціального функціонування, запобігання соціальної ексклюзії, реалізації громадянських прав і свобод, самоактуалізації й самореалізації в соціумі [10];

– *розвивальну*, яка відображає роль міждисциплінарних зв'язків у розвитку професійної компетентності, зокрема системного, критичного, рефлексивного й творчого мислення студентів, здатності до переносу й узагальнення знань у ситуаціях, які характеризуються комплексністю та невизначеністю умов; готовності до поліфункціональної професійної діяльності й багатовекторної кар'єри [15];

– *виховну*, виражену в необхідності встановлення міждисциплінарних зв'язків при здійсненні професійного виховання майбутніх фахівців зі сфери соціальної роботи, що охоплює формування системи професійних цінностей, професійно важливих якостей, цілеспрямований розвиток рис, навичок і звичок, потрібних для створення позитивного професійного іміджу;

– *конструктивну*, яка дозволяє викладачам удосконалювати зміст навчального матеріалу, методи й форми організації навчання, вводити нові інтегровані трансдисциплінарні курси та розробляти освітні програми.

Зважаючи на сучасну тенденцію диференціювати ступінь імплементації міждисциплінарного підходу до освітньої практики, дослідники (Д. Боуд, М. Девіс і М. Девлін, М. Зафейракопулос і М. ван дер Бійл-Брауер, К. Б. Ліндаль, С. Л. Т. МакГрегор, Е. Янч та ін. [14; 16; 18]) виокремлюють такі його якісні рівні:

– *кросдисциплінарний рівень*, що передбачає розгляд проблеми в одній галузі знань крізь призму іншої, коли дисципліни хоча й розрізняються своїми гносеологічними основами (наприклад, належать до різних циклів дисциплін, різних професійних сфер), проте уможливають перенесення

методів пізнання з однієї в іншу. Зазвичай цей підхід породжує чимало нових креативних ідей, які дозволяють збагатити обидві галузі новими способами вирішення проблем, зберігаючи при цьому повну автономність навальних дисциплін;

– *мультидисциплінарний рівень*, на якому завдання розв'язуються за допомогою знань та інструментарію двох і більше гносеологічно подібних дисциплін. На цьому рівні спостерігається взаємодія, узгодження й координація змісту кількох навчальних дисциплін;

– *трансдисциплінарний рівень*, що забезпечує взаємозв'язок між дисциплінами, які перебувають у різних епістемологічних площинах. Цей підхід дозволяє вийти за межі окремих дисциплін, адаптувати до мінливої реальності існуючий пізнавальний інструментарій, комплексно підійти до опису досліджуваного феномену з точки зору його місця в науковій картині світу, а отже сформувати фундаментальні знання та науковий світогляд студентів. Ключовою ознакою трансдисциплінарності є безперервне професійне навчання та відкриття, що особливо актуально для сучасного робочого місця. Цей рівень характеризується появою інтегрованих навчальних дисциплін, освітніх програм, міжкафедральних і міжгалузевих наукових проєктів [17].

Отже, аналізуючи наукові праці, присвячені міждисциплінарним зв'язкам, можна побачити дві провідні тенденції у їх упровадженні: координація та взаємодія, а також інтеграція навчальних дисциплін. Розглянемо головні підходи, які при цьому використовуються, а також найбільш поширені класифікації міждисциплінарних зв'язків.

Передусім за належністю до галузі наукових знань міждисциплінарні зв'язки розрізняють *внутрішньоциклові* й *міжциклові* залежно від того, чи здійснюється взаємодія та взаємоузгодження в межах одного чи двох і більше циклів навчальних (наукових) дисциплін.

Беручи до уваги структуру процесу навчання (мотиваційний, змістово-процесуальний, рефлексивно-результативний компоненти) розмаїття міждисциплінарних зв'язків угруповують у *змістовно-інформаційні* і *організаційно-методичні* види [4, с. 78].

Змістовно-інформаційні міждисциплінарні зв'язки диференціюють відповідно до структури та рівня наукових знань і виокремлюють фактичні, понятійні, теоретичні й філософські.

Під час реалізації *фактичних* міждисциплінарних зв'язків з метою узагальнення знань про окремі явища, процеси та об'єкти відбувається встановлення подібності або використання фактів, що вивчаються на різних дисциплінах. Наприклад, при вивченні ряду дисциплін професійної підготовки майбутнього соціального працівника широко використовуються факти з фізіології, медицини, загальної психології і педагогіки тощо, які конкретизують специфіку надання соціальних послуг різним категоріям клієнтів.

Понятійні міждисциплінарні зв'язки застосовуються задля розширення й поглиблення ознак предметних понять і формування понять, загальних для споріднених дисциплін (загальноосвітніх, природничих, фахових). До таких загальнодисциплінарних понять належать ті, що стосуються психічного розвитку людини. Це, зокрема, «особистість», «діяльність», «група», «соціум», «психосоціальна допомога», «реабілітація», «соціальний захист», «психологічне консультування», «соціальні технології», «супровід» та ін. Ці та інші поняття широко використовуються в соціальній роботі. У процесі фахової підготовки вони поглиблюються й конкретизуються, набувають узагальнений, загальногалузевий характер.

Теоретичні міждисциплінарні зв'язки сприяють розвитку провідних положень загальнонаукових, загальнопсихологічних і загальнопедагогічних, медико-соціальних теорій і законів, що вивчаються в межах дисциплін професійного циклу з метою засвоєння студентами цілісних теорій соціальної роботи. Типовими прикладами є соціально-психологічні теорії особистості, теорії діяльності, виховання, мотивації, соціального управління, психокорекції тощо, які віддзеркалюють фундаментальні зв'язки психології, педагогіки, філософії, соціології, а їх наслідки використовуються для організації соціальної допомоги та реабілітації клієнтів соціальних служб [2].

У методиці викладання виокремлюють також три рівні реалізації міждисциплінарних зв'язків: *теоретичний*, *емпіричний* і *практичний* залежно від того, у який спосіб вони вводяться й використовуються задля підвищення якості засвоєння навального матеріалу.

Принагідно слід зауважити, що здобуті у процесі навчання знання можна поділити на три групи: знання змісту навчального матеріалу; знання способів діяльності, що лежать в основі формування в студентів умінь пізнавати дійсність; знання, на основі яких формуються мотиви

навчання й професійної діяльності. Багато з цих знань має міждисциплінарний характер, тож не можуть бути сформовані в межах однієї навчальної дисципліни. Це також стосується способів діяльності й так званих «мотиваційних знань» – знань, що вможливають свідоме підвищення пізнавального й професійного інтересу до навчального матеріалу. Спираючись на ці позиції, виокремлюють такі три групи міждисциплінарних зв'язків:

I. *Міждисциплінарні зв'язки стосовно спільного змісту навчального матеріалу* й зумовлені вивченням і застосуванням одних і тих самих:

- 1) ідей, фактів, явищ, процесів, подій;
- 2) категорій і понять, тезаурусу, термінологічного апарату кількох галузей знань;
- 3) законів, теорій, світоглядних ідей, що потрібні для успішної професійної діяльності в соціальній сфері.

II. *Міждисциплінарні зв'язки, що стосуються способів діяльності* та доцільні з точки зору формування та використання:

- 1) головних прийомів розумової діяльності (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, конкретизація, абстрагування, аналогія);
- 2) провідних прийомів навчальної роботи, як загальної її організації (планування, поточний і підсумковий самоконтроль тощо), так і розумової праці (прийоми роботи з джерелами інформації, з наочним матеріалом, обладнанням, раціонального чергування праці й відпочинку тощо);
- 3) одних і тих самих методів пізнавальної, дослідницької або навчально-професійної діяльності (обсерваційні й експериментальні методи, методи моделювання, математичні методи тощо).

III. *Міждисциплінарні зв'язки, що формують мотиви навчання* та передбачають розкриття перед студентами:

- 1) практичного значення наукових знань і методів пізнання навколишнього світу й професійної діяльності;
- 2) значення прийомів розумової діяльності та практичних умінь і навичок у майбутній професійній діяльності.

Реалізація міждисциплінарних зв'язків потребує раціонального взаємного розподілу в часі вивчення змісту навчального матеріалу. Із цієї точки зору найпоширенішою основою для класифікації міждисциплінарних зв'язків є *часова ознака*. Дослідники виокремлюють серед них такі, як-от:

– *попередні зв'язки*, коли в процесі викладання використовується матеріал, уже відомий студентам. Наприклад, розповідаючи про теорію та історію соціальної роботи викладач ілюструє факти й процеси, спираючись на знання студентів із історії, психології, соціології та інших дисциплін, наголошуючи на суголосних темі спільних подіях;

– *супутні зв'язки*, коли розглядаючи певне питання, використовують матеріал суміжної дисципліни, що вивчає в той самий час подібні теми, як наприклад Психологія розвитку та вікова психологія і Соціальна психологія;

– *перспективні зв'язки*, коли для пояснення певного положення чи факту необхідні знання, яких студенти набудуть пізніше, вивчаючи певні дисципліни. Розглядаючи, наприклад, соціологію девіантної поведінки, викладач не має змоги розкрити в повному обсязі технології корекційно-розвиткової роботи з цією групою клієнтів. Тому він залишає це питання відкритим, зазначаючи, що відповідь на нього студенти дістануть під час вивчення спеціальних курсів. У наступному, засвоюючи основи соціальної роботи з молоддю, студенти можуть бути залучені до розв'язання проблемної ситуації, спираючись на відомий для них матеріал [7].

Крім хронологічних (за часом вивчення навчального матеріалу) зв'язків, можна виділити міждисциплінарні зв'язки, диференційовані *за етапами формування загальнонавчальних умінь* студентів (навчальних, пізнавальних, оцінних, прикладних), які формуються на основі узгоджених дій між викладачами суміжних дисциплін, а саме [3, с. 326]:

– загальної методики навчання, єдиних підходів до розвитку навчально-професійної діяльності студентів;

– спільних методів і прийомів навчання (репродуктивних, пошукових, творчих), забезпечуючи певний характер послідовної діяльності студентів при реалізації міждисциплінарних зв'язків;

– загальних форм організації навчання (комплексні семінари, екскурсії, інтегровані курси, міждисциплінарні семінари, проблемні групи), в яких реалізуються комплексні міждисциплінарні

зв'язки, тобто зв'язки різних видів, об'єднані загальною навчальною метою;

– рівня організації навчання на основі міждисциплінарних зв'язків – епізодичні, систематичні, односторонні (психологія – соціально-робота), двосторонні (соціальна робота – психологія – соціальна робота), багатобічні (соціальна робота – психофізіологія – психологія – педагогіка – іміджологія – інформатика – математична статистика); системні, коли міждисциплінарні зв'язки реалізуються через методичні системи, націлені на формування інтегральної професійної компетентності, на розкриття комплексних навчальних проблем надання соціальних послуг широким верствам населення.

Міждисциплінарні зв'язки всіх рівнів (кресдисциплінарні, мультидисциплінарні й трансдисциплінарні) реалізуються через міждисциплінарні навчальні задачі, міждисциплінарні засоби наочності та візуалізації знань, комплексні форми організації навчання, науково-дослідні й кваліфікаційні дослідження. Сучасні системи професійної підготовки дозволяють використовувати ці тенденції для побудови в майбутніх фахівців цілісного уявлення про систему соціальної роботи шляхом використання міждисциплінарних понять, пізнавальних задач, дослідницьких робіт інтегрованого характеру [7].

Методика реалізації міждисциплінарних зв'язків у системі фахової підготовки соціальних працівників полягає насамперед у створенні й вирішенні проблемних ситуацій, в обговоренні проблемних питань, у розв'язанні навчальних завдань, побудованих на основі взаємозв'язку різних наукових галузей знань про людину.

Міждисциплінарні навчально-пізнавальні задачі виконують досить складні функції, вони сприяють формуванню в студентів наукових міждисциплінарних понять, умінь самостійно встановлювати зв'язки в складних і непередбачуваних умовах; розвивають умайбутніх соціальних працівників діалектичний стиль мислення, пізнавальну активність, інтелектуальні здібності; створюють систему знань і способів діяльності з використання методів діагностики й профілактики для запобігання можливих відхилень у психічному розвитку, порушень поведінки, міжособистісних стосунків, для розв'язання конфліктів, попередження соціальних ризиків та складних життєвих обставин; формують здатність оцінювати проблеми, потреби, специфічні особливості та ресурси клієнтів; самостійно визначати обставини та приймати практичні рішення для покращення соціального добробуту та підвищення соціальної безпеки; дозволяють виявляти сильні сторони та залучати особистісні ресурси клієнтів, ресурси соціальної групи і громади для розв'язання їх проблем, виходу із складних життєвих обставин [3; 7; 10].

Міждисциплінарні навчально-пізнавальні завдання класифікують за навчально-виховною метою, за методами навчання, що використовуються для здійснення зв'язку, за кількістю навчальних дисциплін, знання з яких потрібні для вирішення завдання, за часовою ознакою тощо.

За навчально-виховною метою розрізняють такі міждисциплінарні завдання, як-от: ті, що розкривають міждисциплінарний зміст навчального матеріалу, відображують «наскрізні» фактичні й теоретичні знання суміжних навчальних дисциплін (знання про спільні об'єкти вивчення); ті, що формують загальні світоглядні висновки; ті, що сприяють формуванню загальної та спеціальної професійної компетентності студентів. За провідним методом розв'язання міждисциплінарні завдання поділяють на *репродуктивні, пошукові й проблемні*. За часовою ознакою розрізняють на *випереджальні, ретроспективні, сунутні та перспективні* завдання [7].

Отже, систематичне використання міждисциплінарних навчально-пізнавальних задач у формі проблемних питань, кількісних задач, практичних завдань забезпечує формування в студентів умінь встановлювати й засвоювати зв'язок між знаннями з різних дисциплін. Це, своєю чергою, дозволить соціальному працівникові ефективно вирішувати професійні проблеми, продуктивно налагоджувати співпрацю з представникам різних професійних груп та громад, використовувати стратегії індивідуального та колективного представництва інтересів клієнтів, тобто вможливить формування мультифункціонального фахівця.

Ефективності реалізації міждисциплінарних зв'язків також сприяє *урізноманітнення форм організації навчання*. Заняття з використанням міждисциплінарних зв'язків можуть бути фрагментарними, коли лише окремі питання змісту розкриваються із залученням знань з інших дисциплін (наприклад, тема «Культура мови та культура мовлення соціального працівника» до дисципліни Професійна майстерність соціального працівника); «вузловими», що реалізують міждисциплінарні зв'язки впродовж усього заняття з метою повного й глибокого вивчення його

теми (наприклад, тема «Педагогічне спілкування – провідна складова професійної майстерності»); синтезованими або інтегрованими, коли органічно зливаються знання з ряду навчальних дисциплін (наприклад, тема «Корекційно-розвивальна робота як складова інклюзивної освіти» для курсу «Основи інклюзивної освіти»). Можна рекомендувати і так звані бінарні заняття, які знайшли поширення в системі професійної освіти. На таких заняттях чергуються теоретичні й практичні питання, теоретичне обґрунтування безпосередньо передує практичним прийомам, умінням і навичкам професійної діяльності, широко застосовуються навчальні кейси, для розв'язання яких потрібні ґрунтовні міждисциплінарні знання [1].

Заслужують на увагу *комплексні форми організації навчання*, побудовані на міждисциплінарній основі. Вони вирішують завдання професійної підготовки студентів, загальні для ряду дисциплін; вимагають застосування і узагальнення знань з декількох наукових галузей знань про людину; включають методи, прийоми і засоби навчання, властиві соціально-гуманітарному циклу дисциплін. До таких форм організації навчання можна віднести інтегрований спецкурс, тематичну екскурсію, віртуальну екскурсію, проблемну конференцію, комплексний семінар. Ці форми навчання забезпечують усвідомлення студентами того факту, що для вирішення соціальних проблем потрібне об'єднання зусиль кількох наукових галузей. Доцільним є також наголос на тому, що соціальна робота є частиною загальної соціальної політики держави і тому носить комплексний міжнауковий і міжгалузевий характер [8]. Для ефективної професійної діяльності й подальшого кар'єрного розвитку майбутньому фахівцеві потрібно засвоювати міждисциплінарні знання, які мають стати основою професійної мобільності, формування здатності до безперервного навчання, швидкої переорієнтації на суміжні професійні сфери відповідно до вимог ринку праці [18].

Розглядаючи спеціальність 231 «Соціальна робота» загалом, можна виявити чимало перспектив для створення трансдисциплінарних освітньо-професійних програм, що виходять із переліку можливих спеціалізації цієї предметної області, зокрема «Соціальна педагогіка», «Психосоціальна допомога та реабілітація», «Практична психологія», «Соціально-медична реабілітація», «Управління соціальним закладом», «Соціальні проєкти та волонтерська діяльність» та багато чого іншого.

Висновки. Отже, запровадження міждисциплінарних зв'язків відкриває нові перспективи для своєчасної й адекватної відповіді на актуальні економічні, управлінські, соціальні запити та дозволяє досягти синергетичного ефекту від міждисциплінарних взаємодій у процесі професійної підготовки фахівця з вищою освітою у сфері соціальної роботи. Розгляд міждисциплінарних зв'язків як процесу і результату відображення в змісті освітніх компонентів тих діалектичних взаємозв'язків, що можна бачити в суспільстві й професійній діяльності, а також ті аспекти, що розглядають коло проблем сучасних наук про людину і способи її життєдіяльності й функціонування, вможливує проєктування змісту професійної підготовки соціальних працівників на кросдисциплінарному, мультидисциплінарному і трансдисциплінарному рівнях, що відповідає сучасним освітнім трендам.

Перспективами подальших досліджень у цьому напрямі є розроблення нових трансдисциплінарних освітньо-професійних програм з підготовки поліфункціонального, конкурентоздатного й професійно мобільного фахівця у сфері соціальної роботи.

Список використаної літератури

1. Волкова Н. П., Тарнопольський О. Б. Моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах: монографія. Дніпропетровськ: Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, 2013. 228 с.
2. Гусак Н. Кейс-менеджмент внутрішньо переміщених осіб: методичні рекомендації. Київ, 2015. 62 с.
3. Загальна методика навчання біології: навч. посібник / за ред. І. В. Мороза. Київ: Либідь, 2006. 592 с.
4. Зверев И. Д. Формирование системы знаний в процессе обучения и воспитания. Межпредметные и внутрипредметные связи – важный фактор осуществления воспитания и обучения. *Советская педагогика*. 1983. № 2. С. 71–83.
5. Колот А. М. Міждисциплінарний підхід як домінанта розвитку економічної науки та освітньої діяльності. *Соціальна економіка*. 2014. № 1–2. С. 76–83. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/se_2014_1-2_15 (дата звернення: 15.04.2022).
6. Кулагина П. І. Развитие идеи межпредметных связей в советской педагогике. *Советская педагогика*. 1985. № 9. С. 30.
7. Лаврентьева О. О. Один із шляхів реалізації інтегративних тенденцій сучасної освіти в умовах

профільного навчання. *Фізика та астрономія в школі*. 2002. № 5. С. 28–31.

8. Лях Т., Спіріна Т., Рогожинська В. Принципи міждисциплінарної взаємодії у соціальній роботі. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 27. Т. 3. С. 224–228. DOI: 10.24919/2308-4863.3/27.203727

9. Максимова В. Н. Межпредметные связи в обучении и воспитании учащихся. *Биология в школе*. 1989. № 1. С. 35–40.

10. Освітньо-професійна програма «Психосоціальна допомога та реабілітація» зі спеціальності 231 «Соціальна робота» / І. В. Гаркуша, Н. П. Волкова, О. В. Лебідь, І. В. Олійник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2020. 30 с.

11. Плугина Н. А. Межпредметные связи в развитии у студентов вузов интегративных естественнонаучных понятий. *Интеграция образования*. 2009. № 3. С. 60–65 .

12. Сорокин Н. А. Дидактическое значение межпредметных связей. *Советская педагогика*. 1981. № 8. С. 10–12.

13. Федорова В. Н. Межпредметные связи естественнонаучных и математических дисциплин: пособие для учителей. Москва: Просвещение, 1980. С. 3–40.

14. Davies M., Devlin M. Interdisciplinary higher education: Implications for teaching and learning. Melbourne: Centre for the Study of Higher Education The University of Melbourne, 2007. 11 p. URL: https://www.academia.edu/794703/Interdisciplinary_higher_education_Implications_for_teaching_and_learning (accessed date: 15.04.2022).

15. Kovalchuk V. Zhuravska N., Yashchuk S. Formation of professional and legal competence in future social workers. Development of modern science: the experience of European countries and prospects for Ukraine: monograph. Riga, Latvia: Publishing Hous «Baltija Publishing», 2019. С. 62–79.

16. McIlwain C. J. Interdisciplinary Competence. *Defense Acquisition Magazine*. 2018. March 01. URL: <https://www.dau.edu/library/defense-atl/blog/Interdisciplinary-Competence> (accessed date: 15.04.2022).

17. Prylepa I. Cross-Disciplinary Approach to Professional Training: International Experience. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2021. № 11(2). С. 75–82.

18. Zafeirakopoulos M., Bijl-Brouwer der V. Exploring the Transdisciplinary Learning Experiences of Innovation Professionals. *Technology Innovation Management Review*. 2018. Vol. 8(8). Pp. 50–59. <http://doi.org/10.22215/timreview/1178>.

INTERDISCIPLINARY LINKS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SOCIAL WORKERS

Volkova Natalia

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Innovative Technologies in Pedagogy, Psychology and Social Work Department
Alfred Nobel University

Lavrentieva Olena

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Innovative Technologies in Pedagogy, Psychology and Social Work Department
Alfred Nobel University

Introduction. *One of the key reasons that actualize the issue of interdisciplinary links is the complication of economic and social problems and the need to radically update the methodological tools of professional activity. In particular, it's more relevant for such professional areas that characterize by conditions uncertainty, require the application of knowledge from various subject fields, and make special demands on the integrative qualities of the specialist's personality.*

The purpose of the article is to reveal the essence, functions, types and specifics of interdisciplinary links implementation in the professional training process of future social workers.

Methods. *The study investigates this issue by analysis, synthesis, classification, the conceptualization of advanced pedagogical experience, content analysis of educational and professional programs and learning content, as well as the leading forms and methods of teaching and studying the professional knowledge on the basis of the interdisciplinary approach.*

Results. *An interpretation of the essence of interdisciplinary links has been given. It has been established that interdisciplinary links are a process and result of reflection in the content of educational components of those dialectical interrelations that can be seen in society and professional activity, as well as those aspects that consider the range of problems of modern sciences about human and ways of his/her life activity and functioning. Methodological, educational, developmental, educative and constructive functions in the process of their introduction have been characterized; the semantic characteristic has been given; the specificity of cross-disciplinary, multidisciplinary and transdisciplinary levels of interdisciplinary links implementation in students' study and professional activity has been defined.*

Originality. *The existing classifications and typologies of interdisciplinary links taking into account*

the specifics of future social workers' professional training have been shown. The role of methods, techniques, technologies and forms of organization of students' educational activities of the interdisciplinary level in the formation of a multifunctional, professionally mobile and competitive specialist in the social work field has been revealed.

Conclusion. The interdisciplinary linkage's introduction opens new perspectives for a timely and adequate response to current economic, managerial, and social demands; it allows achieving a synergistic effect for interdisciplinary interactions in the professional training of social workers with higher education levels. Prospects for further research are the development of new transdisciplinary educational and professional programs for students training in the social work area.

Key words: an interdisciplinary approach, interdisciplinary links, a system of social workers' professional training, interdisciplinary interaction in the social work field, teaching methods.

References

1. Volkova, N. P., Tarnapolsky, O. B. (2013). *Modelyuvannya profesynoyi diyalnosti u vykladanni navchalnykh dystsyplin u vyshakh [Modeling of professional activity in teaching disciplines prosed in universities]*. Dnipropetrovsk: Dnipropetrovsk Alfred Nobel University. [in Ukrainian].
2. Husak, N. (2015). Keis-menedzhment vnutrishno-peremishchenykh osib [Case management of internally displaced persons]. Kyiv [in Ukraine].
3. Moroz, I. V. (Ed.). (2006). *Zahalna metodyka navchannia biolohii [General methods of teaching biology]*. Kyiv: Lybid. [in Ukraine].
4. Zverev, I. D. (1983). Formirovaniye sistemy znaniy v protsesse obucheniya i vospitaniya. Mezhpredmetnyye i vnutripredmetnyye svyazi – vazhnyy faktor osushchestvleniya vospitaniya i obucheniya [The knowledge system formation in the learning and education process. Interdisciplinary and intradisciplinary links are an important factor in the education and learning realisation]. *Sovetskaya pedagogika – Soviet pedagogy*, 2, 71-83 [in Russian].
5. Kolot, A. M. (2014). Mizhdystsyplinarnyi pidkhd yak dominantna rozvytku ekonomichnoi nauky ta osvithnoi diialnosti [Interdisciplinary approach as a dominant in the economic science and education development]. *Sotsyalnaya ekonomika – Social economics*, 1–2, 76–83. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/se_2014_1-2_15 [in Ukrainian].
6. Kulagina, P. I. (1985). Razvitiye idei mezhpredmetnykh svyazey v sovetskoy pedagogike [Development of the interdisciplinary linkage's idea in Soviet pedagogy]. *Sovetskaya pedagogika – Soviet pedagogy*, 9, 30. [in Russian].
7. Lavrentieva, O. O. (2002). Odyn iz shlyakhiv realizatsiyi intehratyvnykh tendentsiy suchasnoyi osvity v umovakh profilnoho navchannya [One of the ways of integrative tendencies realisation in modern education in terms of the profile learning]. *Fizyka ta astronomiya v shkoli – Physics and astronomy at school*, 5, 28-31. [in Ukrainian].
8. Liakh, T., Spirina, T., Rohozhynska, V. (2020). Pryntsypy mizhdystsyplinarnoi vzaiedodii u sotsialnii roboti [Principles of interdisciplinary interaction in social work]. *Humanities Science*, 3(27), 224-228. DOI: 10.24919/2308-4863.3/27.203727 [in Ukrainian].
9. Maksimova, V. N. (1989). Mezhpredmetnyye svyazi v obuchenii i vospitanii uchashchikhsya [Interdisciplinary linkages in teaching and educating of students]. *Biologiya v shkole – Biology at school*, 1, 35-40. [in Russian].
10. Harkusha, I. V., Volkova, N. P., Lebid, O. V., Oliinyk, I. V. (2020). *Osvitno-profesiina prohrama «Psykhosotsialna dopomoha ta rehabilitatsiia» zi spetsialnosti 231 «Sotsialna robota» [Educational and professional program «Psycho-social Assistance and Rehabilitation» in the specialty 231 «Social Work»]*. Dnipro: Alfred Nobel University. [in Ukrainian].
11. Plugina, N. A. (2009). Mezhpredmetnyye svyazi v razvitii u studentov vuzov integrativnykh estestvennonauchnykh ponyatiy [Interdisciplinary links in the development of integrative natural sciences concepts in students of higher educational institutions]. *Integratsiya obrazovaniya – Integration of Education*, 3, 60–65. [in Russian].
12. Sorokin, N. A. (1981). Didakticheskoye znacheniyе mezhpredmetnykh svyazey [Didactic significance of interdisciplinary links]. *Sovetskaya pedagogika – Soviet pedagogy*, 8, 10-12. [in Russian].
13. Fedorova, V. N. (1980). *Mezhpredmetnyye svyazi yestestvennonauchnykh i matematicheskikh distsyplin [Interdisciplinary links between sciences and mathematics]*. Moscow: The Education. [in Russian].
14. Davies, M., Devlin, M. (2007). *Interdisciplinary higher education: Implications for teaching and learning*. Melbourne: Centre for the Study of Higher Education The University of Melbourne. URL: https://www.academia.edu/794703/Interdisciplinary_higher_education_implications_for_teaching_and_learning [in English].
15. Kovalchuk, V., Zhuravska, N., Yashchuk, S. (2019). Formation of professional and legal competence in future social workers. Development of modern science: the experience of European countries and prospects for Ukraine. Riga, Latvia: Publishing Hous «Baltija Publishing». [in English].
16. McIlwain, C. J. (2018). Interdisciplinary Competence. *Defense Acquisition Magazine*. URL: <https://www.dau.edu/library/defense-atl/blog/Interdisciplinary-Competence> [in English].
17. Prylepa, I. (2021). Cross-Disciplinary Approach to Professional Training: International Experience. *Comparative Professional Pedagogy*, 11(2), 75-82. [in English].
18. Zafeirakopoulos, M., Bijl-Brouwer, der V. (2018). Exploring the Transdisciplinary Learning Experiences of Innovation Professionals. *Technology Innovation Management Review*, 8(8), 50–59. URL: <http://doi.org/10.22215/timreview/1178> [in English].

Отримано редакцією 17.11.2021 р.

УДК 37:001]:004

DOI: 10.31376/2410-0897-2022-1-48-27-37

РОЗВИТОК ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ВИКЛИКИ ТА ОРІЄНТИРИ

Драч Ірина Іванівна

доктор педагогічних наук, доцент, директор

Інститут вищої освіти

email: i.drach@ihed.org.ua

ORCID ID: 0000-0001-7501-4122

Research ID: W-3624-2017

У статті охарактеризовано виклики, які постають перед європейськими університетами. Це кліматична криза та стійкий розвиток; необхідність забезпечення вивчення та оцінювання впливу нових технологій на суспільство; радикалізація частин суспільства; використання дезінформації; необхідність обміну та спільного створення знання; постійні соціальні диспропорції та демографічні зміни; недофінансування; прискорення змін. Зазначені виклики зумовлюють нові орієнтири розвитку сучасної європейської вищої освіти – забезпечення ключової ролі університетів у досягненні Цілей стійкого розвитку ООН; соціальна інклюзія у сфері вищої освіти; цифрова трансформація: гібридність університетського середовища та відкрита наука; посилення співпраці: мобільність та створення альянсів європейських університетів; забезпечення ефективного університетського врядування.

Ключові слова: *Європейський простір вищої освіти, Європейський дослідницький простір, європейська вища освіта, університет, орієнтири розвитку.*

Постановка проблеми. Повноцінне входження України до Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) та Європейського дослідницького простору (ЄДП) потребує пошуку пріоритетних напрямів модернізації вищої освіти України, спрямованого на усунення низки її слабких сторін. До вад системи вищої освіти України «Стратегією розвитку вищої освіти України на 2021–2031 роки» [1] віднесено таку: недосконала нормативно-правова база функціонування системи вищої освіти; слабка й асиметрична інтеграція до світового освітньо-наукового простору; наявність значної кількості неконкурентоспроможних закладів вищої освіти; низький рівень залученості учасників освітнього процесу до наукової та інноваційної діяльності; застаріле матеріально-технічне забезпечення закладів вищої освіти; недостатній рівень автономії закладів вищої освіти; недосконала система розподілу бюджетних ресурсів між закладами вищої освіти; слабка практична підготовка фахівців у закладах вищої освіти; відсутність прогнозування потреб економіки країни у фахівцях відповідної кваліфікації; невідповідність кваліфікації випускників вимогам ринку праці; недовіра суспільства до системи вищої освіти щодо затребуваності одержаних знань на ринку праці; відсутність об'єктивної, валідної, надійної індикації якості вищої освіти.

Розроблення обґрунтованої політики щодо модернізації вищої освіти України потребує аналізу викликів, які постають перед університетами в ЄПВО, визначення та врахування в широкому соціально-економічному контексті перспективних орієнтирів їх розвитку, зазначених у документах Європейської Комісії, ЄПВО та Європейської асоціації університетів. Це сприятиме як підвищенню якості вітчизняної вищої освіти, так і зростанню якості людського капіталу держави, динамічному розвитку її економіки та суспільства в цілому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам розвитку вищої освіти приділяється увага як зарубіжних, так і вітчизняних авторів. L. Picher, J.Egger, S. Fiel, V.Kircher, A. Kosciuszko розглядають європейські університети як заклади вищої освіти відповідального споживання та виробництва [2]. Роль альянсів європейських університетів у відповідальному споживанні та виробництві досліджує P. Moser, S.Feiel, K-D.Barbknecht, E. Diamadopoulos, A. Mężyk, R. Baelo, S. M. Radu, L. Hilmer, K. Komnitsas [3]. Аналіз еволюції досліджень соціально-економічного та екологічного вимірів соціальної відповідальності університету здійснили V. Meseguer-Sánchez, E. Abad-Segura, Luis Jesús Belmonte-Ureña, V. Molina-Moreno [4]. На взаємозв'язку соціальної відповідальності університету та якості життя акцентують увагу D. Shek, R. Hollister [5]. Типологія моделей залучення університетів як агентів змін у регіонах розглянуто P. Il-haam, K. Glenda [6]. Теоретичним основам підвищення дослідницької спроможності університетів України у контексті імплементації концепції «Відкрита наука» присвячено наукову працю вітчизняних науковців В. Лугового, І. Драч, О. Петроє, В. Зінченко, Ю. Мелкова, І. Жилиєва, І. Рєгейло, Н. Базелюк, В. Камишина [7]. Водночас проблемі аналізу викликів та орієнтирів розвитку європейської вищої

освіти науковцями приділено недостатньо уваги.

Мета статті – охарактеризувати виклики та орієнтири розвитку європейської вищої освіти, визначені в документах ЄДП та ЄПВО, для підвищення якості вітчизняної вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Для аналізу орієнтирів розвитку вищої освіти важливим є розуміння нових викликів, які постають перед Європою та європейськими університетами, та системного бачення (візії) ЄПВО на наступні десять років.

У документі Європейської асоціації університетів «Universities without walls. A vision for 2030» [8] зазначається, що Європа та світ стикаються з величезними викликами – необхідно знайти стійку рівновагу між екологічними, економічними та соціальними проблемами; цифровий перехід та великі політичні події будуть одним з основних рушіїв змін нового десятиліття. Європейські університети прагнуть відповідати цим викликам. Вони є міцними інститутами, які існували тисячоліття, розширюючи межі знань, виховуючи громадян та керуючи суспільними змінами.

Наступні десять років будуть коротким моментом в історії, але з огляду на майбутні виклики це буде критичне десятиліття, що вимагає значних змін. Пандемія Covid-19 і наступні економічна та соціальна криза, з якою розпочалося десятиліття, матимуть негативні наслідки у найближчі роки, але також і відкриють можливості для інновацій в університетах Європи.

Незважаючи на різноманітність європейських університетів, зумовлену їх конкретним місцевим, регіональним та національним контекстом, можна спостерігати деякі загальні зовнішні виклики:

– особливо актуальною проблемою сучасного світу є кліматична криза та стійкий розвиток в цілому. Це призвело до того, що багато університетів свої місії в галузі освіти, досліджень, інновацій та культури поставили на службу досягнення цілей сталого розвитку ООН;

– технологічний розвиток змінює життя і руйнує ринки праці. Зважаючи на те, що продукування знань, розроблення та просування нових технологій та соціальних інновацій є центральним елементом діяльності закладів вищої освіти, університети мають забезпечувати вивчення та оцінювання впливу цих нових технологій на суспільство, а також готувати випускників для ринків праці, які змінюються завдяки цифровізації та новим технологіям, зокрема штучному інтелекту;

– демократія та політична система в різній мірі зазнають тиску у всіх європейських країнах. Це пов'язано з радикалізацією частин суспільства, які ставлять під сумнів демократичні цінності, в тому числі свободу самовираження. Це загрожує академічній свободі та автономії університету, які є основою наукових зусиль і рухають суспільний прогрес;

– використання дезінформації руйнує сенс суспільних дискусій. Поширення неправдивої інформації, сфабриковані докази та концепція «альтернативної істини» підривають цінність доказів та роль науки в суспільстві. Університети повинні позиціонувати себе з цього питання та знаходити нові та більш ефективні способи протистояти цій тенденції;

– світовий порядок змінюється, і дослідження, інновації та освіта набувають все більшого значення як фактор геополітики. Університети Європи повинні обмінюватися та спільно створювати знання у глобальному масштабі на тлі іноземного втручання, загроз безпеці та політичної нестабільності. Це вимагає від європейських університетів уважного оцінювання можливості співпраці на основі їх академічних цінностей;

– постійні соціальні диспропорції та демографічні зміни у багатьох європейських країнах чинять тиск на соціальні системи. Вища освіта продовжує залишатися основним рушієм соціально-економічної мобільності. Зважаючи на те, що університети Європи забезпечують освіту половини когорти молодих людей, які закінчують середню школу, а також всіх тих, хто повертається до університету пізніше в житті, доступ до навчання, його справедливості та інклюзивності, навчання протягом усього життя є ключовими проблемами для університетів. Це обумовлює необхідність забезпечення потреби більш різноманітної студентської спільноти;

– багато університетів стикаються з постійною проблемою недофінансування. Існують великі відмінності у фінансуванні в університетах Європи, що призводить до нерівних умов та посиленню конкуренції між університетами за ресурси. Ці відмінності посилені економічною кризою, спричиненою пандемією Covid-19, ймовірно, ознаменують це десятиліття;

– пандемія Covid-19 прискорила зміни. Це призводить до швидкого розширення використання цифрових технологій та можливостей досліджень для вирішення основних суспільних проблем. Ймовірно, це матиме тривалий вплив у майбутньому. База знань, побудована за допомогою

фундаментальних досліджень, була основою швидкої відповіді на виклик, і її слід зберегти, щоб підготуватися до майбутніх викликів документі.

Бачення (візія) ЄПВО на наступні десять років представлено у «Rome Ministerial Communiqué» [9], прийнятому 19 листопада 2020 р. на конференції міністрів вищої освіти Європейського простору вищої освіти, м. Рим, Італія.

ЄПВО вбачається як простір, де студенти, працівники та випускники можуть вільно пересуватися, вчитися, викладати й проводити дослідження. ЄПВО:

– буде повною мірою поважати засадничі цінності вищої освіти та демократії і верховенства права;

– буде заохочувати критичне мислення, обмін знаннями та розширять можливості, що пропонуються розвитком технологій для навчання й викладання на основі досліджень;

– забезпечить рівні можливості всім, хто навчається, в національних освітніх системах відповідно до їхнього потенціалу й прагнень.

Для досягнення бачення (візії) необхідно до 2030 р. побудувати інклюзивний, інноваційний та взаємопов'язаний ЄПВО на підтримку стійкої, згуртованої та мирної Європи:

– *інклюзивний*, оскільки кожен, хто навчається, матиме рівноправний доступ до вищої освіти й отримає повну підтримку у завершенні свого навчання й підготовки;

– *інноваційний*, оскільки він запровадить нові й краще узгоджені методи й практики навчання, викладання та оцінювання, тісно поєднані з дослідженнями;

– *взаємопов'язаний*, оскільки наші спільні рамки й інструменти продовжать сприяти та активізувати міжнародну співпрацю та реформування, обмін знаннями та мобільність працівників і студентів.

Аналіз змісту Римського та інших комюніке, які формували і формують політику ЄПВО, показав, що від початку діяльності ЄПВО ключовими завданнями залишаються забезпечення якості вищої освіти та її відповідності вимогам ключових стейкхолдерів; студентоцентроване навчання; підвищення мобільності студентів, викладачів та адміністративного персоналу університетів; покращення порівнянності кваліфікацій тощо. Як і раніше, ЄПВО розвиватиме академічну свободу та добросовісність, інституційну автономію закладів вищої освіти, залучення ключових стейкхолдерів, соціальну відповідальність вищої освіти і справедливий доступ до неї. Водночас нові виклики сучасної європейської вищої освіти зумовлюють нові орієнтири її розвитку, основними з яких виокремимо такі:

– ключова роль університетів у досягненні Цілей стійкого розвитку ООН;

– соціальна інклюзія у сфері вищої освіти;

– цифрова трансформація: гібридність університетського середовища та відкрита наука як рух до п'ятої свободи;

– посилення співпраці: мобільність та створення альянсів європейських університетів;

– забезпечення ефективного університетського врядування.

Розкриємо детальніше сутність визначених орієнтирів, ілюструючи їх положеннями ключових документів ЄК, ЄПВО, ЄАУ.

Ключова роль університетів у досягненні Цілей стійкого розвитку ООН. Вища освіта стане ключовим фактором у досягненні Цілей стійкого розвитку ООН до 2030 р. Необхідно підтримувати заклади вищої освіти у забезпеченні їх освітнього, дослідницького та інноваційного потенціалу для досягнення цих засадничих глобальних цілей та збільшені ресурсів для спроможності внеску систем вищої освіти, щоб досягти ЦСР. Рух до кліматичної нейтральності є важливим для всіх нас, а ті хто навчаються, повинні бути підготовленими до нової «зеленої» роботи та діяльності. Їм повинні запропонувати можливості підготовки, перепідготовки задля навчання впродовж життя, зробивши їх здатними створювати та використовувати нові технології та підходи [9].

Створення стійкого майбутнього – це загальне глобальне завдання людства, з яким ми всі стикаємося. Це не абстрактний порядок денний, а конкретна реальність, яку ми не можемо ігнорувати. Заклади вищої освіти можуть бути в центрі позитивних соціальних змін, і зміни повинні також відбуватися всередині закладів вищої освіти. Питання стійкого розвитку вимагають осмислення і вжиття заходів у кожному закладі вищої освіти – від того, як вони організовані і фінансуються, до змісту і методів викладання і досліджень, а також того, як вони залучені до життя суспільства. Вища освіта відіграє ключову роль у пом'якшенні наслідків зміни клімату та пов'язаної

з ним міграції – через наукові дослідження, інновації, освіту та залучення громади. Заклади вищої освіти повинні взаємодіяти зі своїми місцевими громадами, щоб підготуватися до адаптації до наслідків зміни клімату. Освітня програма, пропонується студентам, повинна бути адаптована з урахуванням важливості цієї теми. Інститути також повинні поширювати науково обґрунтовані знання про проблеми, пов'язані з кліматом, і заохочувати роздуми і дискусії про те, як ми живемо і працюємо в майбутньому.

Стійкий розвиток неможливо відокремити від соціально-економічного зростання. Нинішня пандемія залишить країни з серйозними економічними проблемами, що вимагають вирішення, і по-різному вплине на різні групи суспільства. Ми створили світ, в якому нерівність зробила деяких людей більш вразливими. Нинішня криза дає нам можливість поміркувати над тим, як це сталося, і змінити напрямок. Дуже важливо, щоб університети відігравали свою роль у цій програмі дій на глобальному, європейському та місцевому рівнях. Враховуючи їх роль як виробників знань, заклади вищої освіти можуть продовжувати сприяти створенню стійкого майбутнього. Болонський процес також повинен відігравати свою роль у забезпеченні гнучких рамок для розроблення та обміну політичними ідеями та практикою. Беручи до уваги, що Болонський процес був пов'язаний зі структурами ступеневої системи освіти і забезпеченням її якості, в майбутньому десятилітті він повинен стати платформою для стійкої вищої освіти. Це означає інтеграцію проблем сталого розвитку в усі дисципліни на всіх рівнях – і розвиток сприятливого середовища, включаючи зелені кампуси, зелену мобільність, партнерства та мережі в галузі сталого розвитку [10].

Університети мають покласти свої місії на службу стійкого розвитку, оцінюючи та несучи відповідальність для відповідного коригування принципів і цінностей, а також політики та діяльності. Це буде вимагати ретельного балансу між фінансуванням пріоритетів стратегічних досліджень зі збереженням при цьому свободи окремих дослідників та визначенням відповідальності університетів за забезпечення широкої бази знань для суспільства за допомогою актуальних досліджень. Надання навичок та знань, необхідних для сталого розвитку, стануть ключовим завданням стосовно навчання та викладання в університетах [8].

Соціальна інклюзія у сфері вищої освіти. Соціальна інклюзивна у сфері вищої освіти залишиться в центрі розвитку ЄПВО і вимагатиме надання можливостей для неупередженого включення осіб із усіх суспільних груп. Особи, які навчаються, маючи різноманітне соціально-економічне та культурне походження, культурну, професійну підготовку й освіту, повинні мати можливість та інструменти для активного пошуку й використання найбільш корисних для себе освітніх можливостей у будь-який період свого життя [9].

Активніша участь вразливих, незахищених та недостатньо представлених груп у вищій освіті створює більш широкі блага з огляду на зниження необхідного соціального забезпечення, кращих показників стану здоров'я та зростання участі у суспільних справах (*Примітка:* до вразливих, незахищених та недостатньо представлених груп у вищій освіті належать студенти із сімей з низьким доходом; сімей, де батьки мають низький соціальний статус; сімей, які проживають у важкодоступних і віддалених регіонах і сільській місцевості; біженці і мігранти; сироти; особи із захворюваннями; представники мовних, етнічних і релігійних меншин; студенти, які повинні доглядати за хворими членами сім'ї або особами похилого віку тощо).

Разом ці більш широкі блага сприяють розвитку згуртованих, демократичних суспільств, де панують соціальна справедливість, суспільне благо, відповідальність перед суспільством та соціальна мобільність. Кваліфікації випускників, отримані більш широким загалом громадян, означають кращі перспективи працевлаштування, вищий заробіток і передачу розуміння переваг вищої освіти наступному поколінню та своїм місцевим громадам. Застосування всебічного та проактивного підходу до покращення соціального виміру вищої освіти надалі слугує прискоренню прогресу в досягненні Цілей стійкого розвитку ООН (додаток III, «Rome Ministerial Communiqué» [9]).

Різноманітність та соціальна згуртованість є важливими складовими стійкого розвитку. Університети будуть забезпечувати розвиток наукового мислення та можливості для людей із різним походженням, враховуючи різноманітність суспільства. Доступ до вищої освіти буде справедливим і відкритим для всіх. Завдяки цьому університети будуть відігравати важливу роль у вирішенні соціальних диспропорцій, які посилюються через пандемію COVID-19 та економічну кризу, яка виникла у зв'язку з нею. Це стане вирішальним елементом відновлення Європи [8].

Цифрова трансформація: гібридність університетського середовища та відкрита наука як

рух до п'ятої свободи. Відповідь на сучасні виклики полягає у тому, що характер та структура університетів мають стати гібридними. Університети у майбутньому будуть відкриті як фізичні, так і віртуальні простори; працюватимуть над тим, щоб розвивати обидва ці аспекти. У майбутньому це спричинить те, що фізичні та цифрові навчальні та дослідницькі середовища мають бути розроблені цілісно для задоволення різних потреб різноманітної університетської спільноти та забезпечення гнучкості діяльності за допомогою змішаних підходів. Фізичний кампус і надалі матиме вирішальне значення як місце для соціальної взаємодії та діалогу: це місце, де відбуватимуться зустрічі, а також це простори для цілеспрямованого навчання та досліджень. Віртуальний кампус зробить університет повсюдним. Це буде розроблено для покращення доступу всіх до участі у дослідженнях та навчанні, посилення співпраці [8].

Необхідна підтримка закладів вищої освіти у використанні цифрових технологій для навчання, викладання й оцінювання, а також для академічної комунікації та досліджень; інвестування у розвиток цифрових навичок і компетентностей для всіх [9].

Цифрові рішення допоможуть також забезпечити безпечний, ефективний та прозорий обмін даними. Необхідно знайти нові рішення для посилення інтеперабельності цифрових систем та обміну даними студентів і закладів за умов повної поваги до вимог конфіденційності й безпеки, беручи до уваги досвід ініціативи Європейського студентського квитка та інші ініціативи [9]. Європейський студентський квиток (European Student Card) – це платформа, яка повинна забезпечити обмін даними між усіма європейськими закладами вищої освіти для ідентифікації студентів з урахуванням їх статусів, отриманих результатів в навчанні, цифрових додатків до дипломів, вимог до захисту даних тощо. Європейський студентський квиток також забезпечує для студентів легкий доступ до матеріалів щодо мобільності, реєстрації на онлайн-курси; доступ до таких послуг у приймаючому університеті, як бібліотека, транспорт та житло; надає право на знижки на культурну діяльність по всьому Європейському Союзу. Це повинно поліпшити можливості академічної мобільності та працевлаштування студентів і випускників.

Необхідність розвитку співпраці з Європейським дослідницьким простором, підтримки розроблення матеріалів з відкритої науки та освіти для обміну знаннями та ресурсами з відкритою ліцензією, що уможливує легке поширення серед стейкхолдерів вищої освіти [9], актуалізує цифрову трансформацію наукової діяльності закладів вищої освіти.

Покращення обміну, передачі та доступу до наукових знань шляхом трансферу знань та відкритих інновацій забезпечує імплементація концепції «Відкрита наука» («European Research Area. Roadmap 2015–2020») [11].

Відкрита наука представляє новий підхід до наукового процесу, заснований на спільній роботі та нових способах розповсюдження знань за допомогою цифрових технологій та нових інструментів спільної роботи. Ідея фіксує системну зміну способу науки і дослідження: перехід від стандартної практики оприлюднення результатів досліджень у наукових публікаціях до обміну та використанню всіх наявних знань на більш ранній стадії процесу дослідження («Open innovation, open science, open to the world – a vision for Europe» [12]). Відкритість науки як важливої складової відкритого суспільства дозволяє забезпечити створення середовища для взаємодії громадянського суспільства та університетів.

Цілями Відкритої науки є:

- відкритість даних;
- розвиток Європейської хмари відкритої науки як об'єднаної екосистеми інфраструктур даних досліджень;
- розроблення показників нового покоління щодо оцінювання якості та впливу досліджень; вільний доступ до всіх рецензованих наукових публікацій;
- заохочення раннього обміну різними видами наукових результатів; визнання відкритості наукової діяльності в системах оцінювання наукової кар'єри дослідників;
- відповідність усіх досліджень, що фінансуються в ЄС, загально узгодженим стандартам дослідницької доброчесності;
- набуття вченими Європи необхідних навичок щодо використання процедур та практик Відкритої науки шляхом забезпечення підтримки їх навчання;

– забезпечення можливості широкої громадськості зробити значний внесок у виробництво наукових знань в Європі («Towards a 2030 vision on the future of universities in Europe. Policy Report» [13]).

Європейські університети будуть працювати у рівних умовах на глобальному та внутрішньому рівнях, забезпечуючи обмін знаннями, даними та максимізуючи вигоди від вільного переміщення знань, дослідників та тих, хто навчається (п'ята свобода) [13]. (*Примітка:* всередині економічної зони ЄС діють чотири основні свободи, а саме – свобода переміщення товарів, свобода переміщення послуг, свобода переміщення осіб і свобода переміщення капіталу («Договір про Європейський Союз», 1992)).

Для переходу до масштабного впровадження практики Відкритої науки в університетах необхідні зміни, що охоплюють широкий спектр академічної діяльності на інституційному рівні. Такі зміни передбачають:

– сприяння збільшенню передавання знань та співпраці між академічним та неакадемічним секторами;

– орієнтацію на передавання знань у контексті діджиталізації;

– оптимізацію ролі університетів у дослідницьких інфраструктурах [13].

Посилення співпраці: мобільність та створення альянсів європейських університетів.

Співпраця університетів посилюється шляхом академічної мобільності студентів і викладачів, зокрема міжнародної та створення альянсів європейських університетів. Співпраця та мобільність поєднують системи вищої освіти та плекають розвиток міжкультурних і лінгвістичних компетентностей, ширшого знання та розуміння нашого світу. Створюючи прямі контакти та синергію між нашими різноманітними культурами і системами вищої освіти, мобільність працівників і студентів сприяє досконалості та актуальності вищої освіти у ЄПВО, роблячи її привабливою та конкурентною у глобальному масштабі. Визнається важливість і переваги фізичної мобільності для студентів, аспірантів і працівників. Незважаючи на поточні складнощі, пов'язані з пандемією COVID-19, знову підтверджується ціль, що принаймні 20 % випускників у ЄПВО повинні пройти навчання або професійну підготовку за кордоном. Наголошується на необхідності створення можливостей для всіх, хто навчається, набути міжнародних і міжкультурних компетентностей шляхом інтернаціоналізації освітніх програм та участі в інноваційних міжнародних середовищах [9].

Оскільки ЄПВО не вдалося досягти раніше визначеної мети – збільшення до 2020 року частки студентів, що беруть участь в програмах міжнародної мобільності, до 20%, ця мета на найближчу перспективу зберігається. Доповнити фізичну мобільність має віртуальна мобільність, для чого необхідно стимулювати створення спільних цифрових освітніх просторів університетами різних країн [10].

Майбутнє європейських університетів буде транснаціональним. Міжнародне співробітництво продовжуватиметься і забезпечуватиме передумови для високоякісних досліджень та інновацій, навчання та викладання. Університети – це «вітрини» мирного та конструктивного європейського та міжнародного співробітництва. Вони мають виховувати позитивне та рефлексивне ставлення до європейської ідентичності на додаток до глобальної, національних та регіональних [8].

Останнім часом спостерігається посилення співпраці університетів не лише завдяки академічній мобільності, реалізації спільних освітніх програм, спільних наукових і інноваційних проєктів, а і шляхом створення альянсів європейських університетів, які дозволяють ефективніше використовувати спільні ресурси та потенціал кожного партнера.

На саміті в Гетеборзі в 2017 році лідери ЄС представили своє бачення освіти та культури. Європейська Рада закликала держави-члени та Європейську Комісію реалізувати низку ініціатив, щоб зміцнити стратегічні партнерські відносини між закладами вищої освіти ЄС та сприяти створенню близько двадцяти «європейських університетів» до 2024 року – тобто мережі, які з'єднують університети ЄС знизу догори. Це дасть змогу студентам отримати ступінь шляхом об'єднання навчань у кількох країнах ЄС та сприятиме міжнародній конкурентоспроможності європейських університетів («European Council meeting. Conclusions, 14 December 2017»). Ініціатива створення «європейських університетів» зосереджувалася на об'єднанні нового покоління творчих європейців, здатних співпрацювати різними мовами, між кордонами та дисциплінами для вирішення суспільних проблем та набуття навичок, з нестачею яких стикається Європа.

У той час, як університети по всій Європі конкурують щодо ресурсів, «європейські

університети» співпрацюють на різних рівнях для просування всіх своїх місій. Вони утворюють різноманітні союзи та партнерства з різними сферами діяльності з метою розвитку та посилення всіх їхніх місій та забезпечення досконалості у навчанні та викладанні, дослідженнях, інноваціях та культурі [8].

У 2019 році створено перших 17 «європейських університетів», до яких увійшли 114 університетів з 24 європейських країн (*Примітка: «європейські університети» включають щонайменше три заклади вищої освіти з трьох країн-членів ЄС або інших країн програми Еразмус*). Наприклад, до «європейського університету» UNA Europa увійшли: University of Bologna (Університет Болоньї, Італія), Free University of Berlin (Вільний університет Берліна, Німеччина), Catholic University of Leuven (Католицький університет Левена, Бельгія), University of Edinburgh (Університет Единбургу, Велика Британія), University of Madrid (Університет Мадрида, Іспанія), University of Paris (Університет Парижу, Франція), Jagiellonian University (Ягелонський університет, Польща) – 7 університетів із 7 європейських країн.

Ініціатива, започаткована лідерами ЄС у 2017 році, залишається центральною для побудови Європейського освітнього простору до 2025 року, надихаючи на трансформацію вищої освіти в ЄС та допомагаючи досягти амбітного бачення інноваційного, глобально конкурентоспроможного та привабливого Європейського освітнього простору та Європейського дослідницького простору («European Universities initiative: Council conclusions pave the way for new dimension in European higher education, 17 May 2021») («Ініціатива Європейських університетів: висновки Ради відкривають шлях до нового виміру європейської вищої освіти, 17 травня 2021 року»).

Ініціатива буде повністю реалізована протягом періоду фінансування ЄС 2021–2027 років. У рамках альянсів європейських університетів студенти, співробітники та дослідники повинні мати можливість безперешкодно переміщатися між установами-партнерами для навчання, викладання та дослідження. Рекомендовано посилити співпрацю між органами освіти, закладами вищої освіти та зацікавленими сторонами для усунення перешкод на шляху співпраці на європейському рівні. У цьому контексті пропонується дослідити необхідність та доцільність спільних європейських дипломів у рамках альянсу європейських університетів. «Європейські університети» мають сприяти поступовому підходу до спільних схем найму викладачів та наукових співробітників, спрямованих на ефективну різноспрямовану та збалансовану циркуляцію мізків по всій Європі з посиленням відповідальності у науковій та викладацькій кар'єрі, особливо для молодих дослідників.

Ініціатива показує свої перші результати, оскільки, згідно з нещодавнім опитуванням, члени перших 17 «європейських університетів» вважали, що перебування в альянсі допомагає їм подолати кризу COVID і дозволить швидше відновитися шляхом об'єднання ресурсів і сильних сторін.

Після двох конкурсів у 2019 та 2020 роках, що фінансуються за програмою Erasmus+, створюється 41 альянс європейських університетів за участю понад 280 закладів вищої освіти. («European Universities initiative: Council conclusions pave the way for new dimension in European higher education, 17 May 2021») («Ініціатива Європейських університетів: висновки Ради відкривають шлях до нового виміру європейської вищої освіти, 17 травня 2021 року»).

Забезпечення ефективного університетського врядування. Ефективне врядування, як сучасна парадигма управління, передбачає широку залученість, прозорість прийняття управлінських рішень, підзвітність та доступ громадськості до інформації [14].

У документі «The European Higher Education Area in 2018. Bologna Process Implementation Report» [10] виділено кілька важливих положень щодо забезпечення ефективного університетського врядування:

- принципів зв'язку між врядуванням у вищій освіті та ключовими цінностями ЄПВО (академічною свободою, інституційною автономією закладів вищої освіти, повагою до верховенства права у відносинах між громадськістю і владою);
- верховенство права у забезпеченні академічної свободи та інституційної автономії;
- наявність різних моделей врядування у вищій освіті.

У «Rome Ministerial Communiqué» [9] підтверджується необхідність участі студентів і працівників у врядуванні вищої освіти, а також публічної відповідальності як за вищу освіту, так і самої вищої освіти. Врядування вищої освіти також впливає на свободи вчитися, викладати та досліджувати, і воно має бути свідомо організовано таким чином, що поважає академічну свободу. У Європі співіснують різні моделі врядування, за яких викладачі та студенти по-різному

представлені в органах врядування та прийняття рішень. Участь в органах врядування може сприяти навчальній та дослідницькій місії закладу та відображати мету ширшого залучення до суспільних справ. Якою б не була конкретна модель, викладачі й студенти повинні брати змістовну участь у процесі прийняття рішень та мати право висловлювати свої погляди на політики й пріоритети закладу без остраху репресій.

Університетська спільнота, включаючи всі типи студентів та співробітників, має створювати майбутнє університету спільно з інституційним керівництвом. Внутрішнє управління університетом має гарантувати належне представництво всіх груп університетської спільноти, забезпечуючи при цьому ефективні процеси прийняття рішень [8].

Висновки. Нові виклики, які постають перед суспільством в цілому та сучасною європейською вищою освітою зокрема, зумовлюють нові орієнтири її розвитку. Аналіз ключових документів ЄПВО, ЄК ЄАУ дозволив виокремити основні з них, до яких нами віднесено такі:

- ключова роль університетів у досягненні Цілей стійкого розвитку ООН;
- соціальна інклюзія у сфері вищої освіти;
- цифрова трансформація: гібридність університетського середовища та відкрита наука як рух до п'ятої свободи;
- посилення співпраці: мобільність та створення альянсів європейських університетів;
- забезпечення ефективного університетського врядування.

Ключова роль університетів у забезпеченні стійкого майбутнього полягає в тому, щоб заклади вищої освіти стали центрами позитивних соціальних змін через наукові дослідження, інновації, освіту та залучення місцевих громад для того, щоб пом'якшити наслідки зміни клімату та адаптуватися до них. Питання стійкого розвитку вимагають осмислення і вжиття заходів у кожному закладі вищої освіти – від того, як вони організовані і фінансуються, до змісту і методів викладання і досліджень, а також того, як вони залучені до життя суспільства. В університетах має відбуватися підготовка тих, хто навчаються, до нової «зеленої» роботи та діяльності. Болонський процес в майбутньому десятилітті повинен стати платформою для стійкої вищої освіти.

Розв'язання проблеми соціальної інклюзії у сфері вищої освіти, залишаючись в центрі розвитку ЄПВО, потребує надання можливостей для неупередженого включення осіб із усіх суспільних груп. Особи, які навчаються, маючи різноманітне соціально-економічне та культурне походження, культурну, професійну підготовку й освіту, повинні мати можливість та інструменти для активного пошуку й використання найбільш корисних для себе освітніх можливостей у будь-який період свого життя. Цестворюватиме більш широкі блага з огляду на зниження необхідного соціального забезпечення, кращих показників стану здоров'я та зростання участі у суспільних справах.

Цифрова трансформація діяльності університетів приведе до гібридності університетського середовища у майбутньому. Університети будуть відкриті як фізичні, так і віртуальні простори. Це спричинить те, що фізичні та цифрові навчальні та дослідницькі середовища мають бути розроблені цілісно для задоволення потреб різноманітної університетської спільноти та забезпечення гнучкості діяльності за допомогою змішаних підходів. Фізичний кампус і надалі матиме вирішальне значення як місце для соціальної взаємодії та діалогу. Віртуальний кампус зробить університет повсюдним, що покращить доступ до участі у дослідженнях та навчанні, сприятиме посиленню співпраці. В європейських університетах буде забезпечуватися масштабне впровадження практики Відкритої науки, що додатково до чотирьох основних свобод в Європейському Союзі (свобода пересування товарів, послуг, осіб і капіталу) уможливорює рух до п'ятої свободи – свободи переміщення знань.

Майбутнє європейських університетів буде транснаціональним, співпраця та мобільність у межах ЄПВО продовжуватимуть розвиватися. Набуває поширення ініціатива створення «європейських університетів» (альянсів європейських університетів), яка зосереджується на об'єднанні нового покоління творчих європейців, здатних співпрацювати різними мовами, між кордонами та дисциплінами. У рамках альянсів європейських університетів студенти, співробітники та дослідники повинні мати можливість безперешкодно переміщатися між установами-партнерами для навчання, викладання та дослідження. Важливо посилити співпрацю між органами освіти, закладами вищої освіти та зацікавленими сторонами для усунення перешкод на шляху співпраці на європейському рівні.

Важливим чинником розвитку європейських університетів є забезпечення ефективного університетського врядування, яке передбачає широку залученість, прозорість прийняття

управлінських рішень, підзвітність та доступ громадськості до інформації. Існує принциповий зв'язок між врядуванням у вищій освіті та ключовими цінностями ЄПВО (академічною свободою, інституційною автономією закладів вищої освіти, повагою до верховенства права у відносинах між громадськістю і владою). Університетська спільнота має створювати майбутнє університету спільно з інституційним керівництвом. Внутрішнє управління університетом має гарантувати належне представництво усіх груп університетської спільноти, забезпечуючи при цьому ефективні процеси прийняття рішень.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в аналізі досвіду європейських університетів щодо механізмів реалізації соціальної інклюзії у сфері вищої освіти, цифрової трансформації діяльності університетів, створення альянсів університетів, забезпечення ефективного університетського врядування.

Список використаної літератури

1. Стратегія розвитку вищої освіти України на 2021–2031 роки (2020). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf>. (дата звернення: 20.04.2022).
2. Picher L., Egger J., Fiel S., Kircher V., Kosciuszko A. EURECA-PRO: The European University on Responsible Consumption and Production (2021). URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00501-021-01149-4> (дата звернення: 20.03.2022).
3. Moser P., Feiel S., Barbknecht K-D., Diamadopoulos E., Mężyk A., Baelo R., Radu S. M., Hilmer L., Komnitsas K. (2021). EURECA-PRO: The European University Alliance on Responsible Consumption and Production. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00501-021-01149-4> (дата звернення: 20.04.2022).
4. Meseguer-Sánchez V., Abad-Segura E., Belmonte-Ureña Luis Jesús, Molina-Moreno V. Examining the Research Evolution on the Socio-Economic and Environmental Dimensions on University Social Responsibility. (2020). *International Journal of Environmental Research and Public Health*. July 2020. 17(13):4729 URL: <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/13/4729> (дата звернення: 16.03.2022).
5. Shek D., Hollister R. University Social Responsibility and Quality of Life: A Global Survey of Concepts and Experiences (2017). Springer, 2017. 298 p. URL: https://www.librarysearch.manchester.ac.uk/discovery/fulldisplay/alma992976063296101631/44MAN_INST:MU_NUI (дата звернення: 18.03.2022).
6. П-хаам P., Glenda K. Universities as change agent in resource-poor local settings: An empirically grounded typology of engagement models (2021). *Technological Forecasting and Social Change*. Volume 167. URL: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.120693> (дата звернення: 18.03.2022).
7. Луговий В., Драч І., Петроє О., Зінченко В., Мелков Ю., Жиляєв І., Регейло І., Базелюк Н., Камишин В. Теоретичні основи підвищення дослідницької спроможності університетів України у контексті імплементації концепції «Відкрита наука»: препринт (аналітичні матеріали) (2021). Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 206 с. URL: https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2021/12/doslidn-univ_2021-206p.pdf. (дата звернення: 18.03.2022).
8. Universities without walls. A vision for 2030 (2021). URL: <https://www.eua.eu/downloads/publications/universities%20without%20walls%20a%20vision%20for%202030.pdf>. (дата звернення: 19.03.2022).
9. Rome Ministerial Communiqué (2020). URL: <https://erasmusplus.org.ua/novyny/3131-bologna-conference-in-rome-19-nov-2020.htm>. (дата звернення: 18.03.2022).
10. Європейський простір вищої освіти. Звіт про імплементацію Болонського процесу (2020). URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c90aaf32-4fce-11eb-b59f-01aa75ed71a1/language-uk/format-PDF/source-196061336>. (дата звернення: 17.04.2022).
11. European Research Area. Roadmap 2015–2020 (2015). URL: <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-1208-2015-INIT/en/pdf>. (дата звернення: 17.04.2022).
12. Open innovation, open science, open to the world – a vision for Europe (2016). URL: http://publications.europa.eu/resource/cellar/3213b335-1cbc-11e6-ba9a-01aa75ed71a1.0001.02/DOC_2. (дата звернення: 17.04.2022).
13. Towards a 2030 vision on the future of universities in Europe. Policy Report (2021). URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/a3cde934-12a0-11eb-9a54-01aa75ed71a1/>. (дата звернення: 17.04.2022).
14. Драч І. І. Управління дослідницькою діяльністю в системі університетського врядування: характеристика та закономірності. *Вища освіта України*. 2018. № 3 (70). С. 60–65.

DEVELOPMENT OF EUROPEAN HIGHER EDUCATION: CHALLENGES AND GUIDELINES

Drach Iryna

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director

Institute of Higher Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Introduction. *Ukraine's full accession to the European Higher Education Area (EHEA) and the European Research Area (ERA) requires finding priority areas for modernizing Ukraine's higher education, aimed at addressing a number of its weaknesses. The development of sound policies for the modernization of higher education in Ukraine determines the relevance of analyzing the challenges facing universities in the EHEA, identification and consideration in the broad socio-economic context of their*

development guidelines set out in documents of the European Commission, EHEA and European University Association. This will contribute to improving the quality of domestic higher education and the quality of human capital of the state, the dynamic development of its economy and society as a whole.

The purpose of the article is to characterize the challenges and guidelines for the development of European higher education, identified in the documents of the ERA and the EHEA, to improve the quality of domestic higher education.

Methods. To analyze the challenges and directions of development of European higher education in the study methods of analysis, synthesis, comparison, systematization of documents used in the ERA and EHEA are applied.

Results. Despite the diversity of European universities due to their specific local, regional and national contexts, some common external challenges can be observed:

- climate crisis and sustainable development in general;
- universities should ensure the study and assessment of the impact of new technologies on society, as well as prepare graduates for labor markets that are changing due to digitalization and new technologies, including artificial intelligence;
- radicalization of parts of society that call into question democratic values;
- use of misinformation;
- the need for exchange and joint creation of knowledge;
- constant social disparities and demographic changes;
- underfunding;
- accelerate change.

The new challenges facing modern European higher education determine the new guidelines for its development, the main of which are the following:

- the key role of universities in achieving the UN Sustainable Development Goals;
- social inclusion in the field of higher education;
- digital transformation: hybrid university environment and open science as a movement towards the fifth freedom;
- strengthening cooperation: mobility and creation of alliances of European universities;
- ensuring effective university governance.

Originality. The scientific novelty of the research results is the analysis and summarization of the provisions of the key documents of the EHEA and ERA on the challenges and guidelines for the development of European higher education.

Conclusion. The key role of universities in ensuring a sustainable future is for higher education institutions to become centers of positive social change through research, innovation, education and community involvement in order to mitigate and adapt to climate change. Addressing social inclusion in higher education requires providing opportunities for the impartial inclusion of people from all walks of life. The digital transformation of university activities will lead to a hybrid university environment in the future. Universities will be open to both physical and virtual spaces. Large-scale implementation of the practice of Open Science will be ensured in European universities. The initiative to create «European universities» (alliances of European universities) is becoming widespread. An important factor in the development of European universities is to ensure effective university governance, which includes broad involvement, transparency in management decisions, accountability and public access to information.

Key words: European Higher Education Area, European Research Area, European higher education, university, development guidelines.

References

1. *Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity Ukrainy na 2021-2031 roky [Strategy for the development of higher education in Ukraine for 2021-2031]*. (2020). Kyiv: Ministry of Education and Science of Ukraine. Retriever from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf> [in Ukrainian]
2. Picher, L., Egger, J., Fiel, S., Kircher, V., Kosciuszko, A. (2021). *EURECA-PRO: The European University on Responsible Consumption and Production*. Retriever from: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00501-021-01149-4>. [in English]
3. Moser, P., Feiel, S., Barbknecht, K-D., Diamadopoulou, E., Mężyk, A, Baelo, R., Radu, S. M., Hilmer, L., Komnitsas, K. (2021). *EURECA-PRO: The European University Alliance on Responsible Consumption and Production*. Retriever from: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00501-021-01149-4> [in English].
4. Meseguer-Sánchez, V., Abad-Segura, E., Belmonte-Ureña Luis Jesús, Molina-Moreno, V. (2020). Examining the Research Evolution on the Socio-Economic and Environmental Dimensions on University Social Responsibility.

International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(13):4729. URL: <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/13/4729> [in English].

5. Shek, D., Hollister, R. (2017). *University Social Responsibility and Quality of Life: A Global Survey of Concepts and Experiences*. Singapore: Springer. URL: https://www.librarysearch.manchester.ac.uk/discovery/fulldisplay/alma992976063296101631/44MAN_INST:MU_NUI [in English].

6. Il-haam, P., Glenda, K. (2021). Universities as change agents in resource-poor local settings: An empirically grounded typology of engagement models. *Technological Forecasting and Social Change*. Vol. 167. URL: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.120693>. [in English].

7. Luhovyi, V., Drach, I., Petroie, O., Zinchenko, V., Mielkov, Y., Zhyliaiev, I., Reheilo, I., Bazeliuk, N., Kamyshyn, V. (2021). *Kamyshyn V. Teoretychni osnovy pidvyshchennia doslidnytskoi spromozhnosti universytetiv Ukrainy u konteksti implementatsii kontseptsii «Vidkryta nauka» [Theoretical foundations of increasing the research capacity of Ukrainian universities in the context of implementing the concept of «Open Science»]*. Kyiv: Institute of Higher Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. URL: https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2021/12/doslidn-univ_2021-206p.pdf [in Ukrainian].

8. Universities without walls. A vision for 2030. (2021). *www.eua.eu*. Retriever from: <https://www.eua.eu/downloads/publications/universities%20without%20walls%20%20a%20vision%20for%202030.pdf> [in English].

9. Rome Ministerial Communiqué. (2020). *erasmusplus.org.ua*. Retriever from: <https://erasmusplus.org.ua/novyny/3131-bologna-conference-in-rome-19-nov-2020.htm> [in English].

10. European Higher Education Area. Report on the implementation of the Bologna Process [Ievropeyskyi prostrir vyshchoi osvity. Zvit pro implementatsiiu Bolonskoho protsesu]. (2020). *op.europa.eu*. Retriever from: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c90aaf32-4fce-11eb-b59f-01aa75ed71a1/language-uk/format-PDF/source-196061336>. [in Ukrainian].

11. European Research Area. Roadmap 2015–2020. (2015). *data.consilium.europa.eu*. Retriever from: <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-1208-2015-INIT/en/pdf>. [in English]

12. Open innovation, open science, open to the world – a vision for Europe. (2016). *publications.europa.eu*. Retriever from: http://publications.europa.eu/resource/cellar/3213b335-1cbc-11e6-ba9a-01aa75ed71a1.0001.02/DOC_2 [in English]

13. Towards a 2030 vision on the future of universities in Europe. Policy Report. (2021). *op.europa.eu*. Retriever from: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/a3cde934-12a0-11eb-9a54-01aa75ed71a1/> [in English].

14. Drach, I. I. (2018). Upravlinnia doslidnytskoiu diialnistiu v systemi universytetskoho vriaduvannia: kharakterystyka ta zakonmirnosti [Management of research activities in the system of university governance: characteristics and patterns]. *Vyshchaosvita Ukrainy – Higher education in Ukraine*, № 3 (70), 60–65. [in Ukrainian].

Отримано редакцією 17.05.2022 р.

УДК 378. 011. 3.051:373.2

DOI: 10.31376/2410-0897-2022-1-48-37-45

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ВСТУП ДО СПЕЦІАЛЬНОСТІ» МАЙБУТНІМ ВИХОВАТЕЛЯМ

Загородня Людмила Петрівна

доктор педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: l.zagorodnya69@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-2217-1041

У статті висвітлено педагогічні технології викладання дисципліни «Вступ до спеціальності» майбутнім бакалаврам спеціальності 012 Дошкільна освіта. Здійснено аналіз останніх публікацій у галузі фахової підготовки вихователів з використанням у цьому процесі різноманітних технологій. Представлено характеристику змісту дисципліни, компетентності й програмні результати навчання, які студенти набувають у процесі її опанування. Наведено приклади проведення лекційних і практичних занять із застосуванням технологій проблемного, позиційного та інтерактивного навчання, завдань для самостійної роботи. Виокремлено напрям подальших наукових розвідок.

Ключові слова: педагогічні технології, навчальна дисципліна, майбутні вихователі, лекційні й практичні заняття, самостійна робота студентів.

Постановка проблеми. Євроінтеграційні процеси, перехід на європейські стандарти якості в освіті, низка законодавчо-нормативних актів, прийнятих Україною, актуалізують проблему підготовки сучасного вихователя з інноваційним мисленням, який здатен швидко й адекватно реагувати на зміни в суспільстві, володіє професійними компетентностями, що уможливають його конкурентоспроможність на європейському ринку праці. Концептуальні засади якості підготовки майбутніх вихователів регламентуються низкою державних документів: Проєктом Концепції

розвитку освіти України на період 2015–2025 рр. (2014), Концепцією розвитку педагогічної освіти (2018), Концепцією «Нова українська школа» (2016), законами України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про дошкільну освіту» (2011), «Про внесення змін до деяких законів України щодо вдосконалення освітньої діяльності у сфері вищої освіти» (2019), Стандартом вищої освіти за спеціальністю 012 Дошкільна освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (2019).

Суперечності між сучасними вимогами до вихователя і можливостями закладів вищої освіти змушують викладачів шукати оптимальні форми і методи викладання дисциплін майбутнім фахівцям дошкільної освіти. Однією з перших нормативних дисциплін, яка розкриває специфіку діяльності вихователя і вимоги до нього як до професіонала, є «Вступ до спеціальності». Викладання цієї дисципліни із застосуванням педагогічних технологій закладає основи підготовки сучасного вихователя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі фахової підготовки майбутніх вихователів присвятили свої дослідження Л. Артемова, А. Богущ, О. Брежнева, Н. Гавриш, І. Дичківська [2], Л. Зданевич, Л. Іщенко, О. Кононко, К. Крутій, В. Кушнір, Т. Лесіна, Н. Лисенко, Л. Лохвицька, В. Ляпунова, Т. Поніманська, Т. Пономаренко, В. Сергеева [1], Т. Степанова, І. Улюкаєва та ін.

Сучасний вихователь повинен володіти набором компетентностей, що уможливають якісне виконання ним професійних функцій, забезпечують його конкурентоспроможність. Характеристика компонентів професійної компетентності вихователя репрезентована в працях вище зазначених дослідників.

На думку В. Сергеевої, майбутній педагог-вихователь має поєднувати сучасні знання, професіоналізм і соціальну активність, володіти комплексом морально-етичних якостей: гуманізмом, високою культурою, ввічливістю, чесністю, вимогливістю тощо [1, с. 6].

Як зазначає І. Дичківська, в умовах реалізації нових стратегій розвитку дошкільної освіти в Україні особливого значення набуває підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів до інноваційної діяльності вже на етапі здобуття професійної освіти у закладах вищої педагогічної освіти. Результат такої підготовки, на думку вченої, акумулюється в готовності майбутнього вихователя як гуманістично зорієнтованої особистості з розвиненим інноваційним мисленням оперативно реагувати на динаміку соціально-економічних процесів, створювати нові освітні програми, застосовувати сучасні педагогічні технології і проєктні методики, забезпечувати варіативність освітньо-виховного процесу, враховуючи зміст і види інновацій, індивідуальність дитини і запити сім'ї, цільове призначення дошкільного закладу і його матеріальні ресурси [2, с. 3].

Різні аспекти використання освітніх технологій у професійній підготовці фахівців дошкільної освіти вивчали українські дослідники Л. Артемова, Г. Беленька, О. Богиніч, І. Дичківська, Л. Загородня [5; 6; 7], О. Листопад, В. Сергеева [1], О. Соколовська [4], І. Скоморовська [3] та ін.

Варто зазначити, що означені науковці використовують дещо різніпоняття, а саме: «освітні технології», «педагогічні технології», «інноваційні технології», «новітні технології». Проте вони переконані, що всі технології спрямовані на якісну підготовку фахівців для дошкільної галузі, формування їх професійної майстерності і максимальну самореалізацію в цьому процесі.

Так, В. Сергеева зазначає, що ефективна професійна підготовка вихователя закладу дошкільної освіти передбачає цілісність, системність, скоординованість, що забезпечується, зокрема реалізацією технології моделюючого навчання, яке в сучасній педагогічній науці розглядається як ефективний засіб самоактуалізації студентів [1, с. 12].

І. Скоморовська, вивчаючи застосування інноваційних технологій у професійній підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, зокрема рольових ігор, наголошує на тому, що цей метод дозволяє учасникам імпровізувати, демонструючи індивідуальні здібності і можливості; вступати в діалоги з іншими учасниками, які часто можуть бути опонентами в ігровій діяльності. Окрім того, «програвання» педагогічних ситуацій, сюжетом яких є робота вихователів, як зазначає дослідниця, дозволяє більш ефективно підготувати студентів до подальшої роботи та полегшить процес психологічної та педагогічної адаптації до виконання функціональних обов'язків [3, с. 108].

У процесі наукового пошуку О. Соколовська з'ясувала, що одним зі шляхів формування професійної майстерності майбутніх вихователів є використання в освітньому процесі вищої школи новітніх технологій, як-от: диференційоване, проблемне, імітаційне навчання, інформаційні

технології, дистанційне, особистісно орієнтоване, онлайн-платформа ZOOM [4, с. 79]. Залучення студентів в освітню діяльність із використанням новітніх технологій сприяє ефективному формуванню професійних компетентностей. Дослідниця робить висновок про те, що опанування новітніх технологій, які базуються на педагогічних та фахових знаннях, дозволяють вихователю досягти професійної майстерності [4, с. 80].

Досвід підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти з використанням технологій проблемного, позиційного, інтерактивного навчання дозволяє говорити про її ефективність [5; 6; 7].

Ще на один важливий аспект якісної підготовки сучасного вихователя варто звернути увагу, а саме на створення студентоорієнтованого освітнього середовища в закладі вищої освіти, адже це є однією із важливих умов застосування в цьому процесі різноманітних технологій. Погоджуємося з думкою В. Антонюк, яка переконана, що на сучасному етапі гостро стоїть завдання формування студенто-орієнтованого освітнього середовища, в якому студент є активним суб'єктом і співтворцем (co-creator) навчального процесу. Це передбачає: суттєве розширення автономії студента, надання права вибору; надання йому можливостей для формування індивідуальної освітньої траєкторії; перехід до таких форм і методів навчання, які забезпечують активну взаємодію викладача і студента; створення умов для самореалізації його особистості; істотне підвищення відповідальності студента за планування власного навчання, освоєння навчальних дисциплін та виконання навчального плану, за взаємодію з педагогами та іншими учасниками освітнього процесу; забезпечення реального студентського самоврядування в діяльності вищих навчальних закладів [8, с. 116].

Мета статті: висвітлити педагогічні технології викладання дисципліни «Вступ до спеціальності» майбутнім вихователям закладів дошкільної освіти.

Для реалізації означеної мети використовували такі теоретичні методи і прийоми пізнання – аналіз і узагальнення наукової літератури, порівняння, синтез, систематизація та узагальнення отриманої інформації.

Виклад основного матеріалу. Дисципліна «Вступ до спеціальності» належить до блоку нормативних професійних дисциплін навчального плану підготовки майбутніх бакалаврів дошкільної освіти. Метою дисципліни є засвоєння студентами знань про сутність та особливості педагогічної діяльності, зокрема вихователя дітей дошкільного віку, ознайомлення з основними компетентностями і професіограмою вихователя, структурою освіти України, особливостями навчання в закладі вищої освіти, видами навчальних занять у закладі вищої освіти, сутністю практик, самостійної й наукової роботи у ЗВО, формування вміння вчитися впродовж життя, потягу до самоосвіти та самовиховання.

Означена мета реалізується через низку таких завдань навчальної дисципліни:

- ознайомити студентів із структурою освіти України; висвітлити значення професії вихователя в сучасному суспільстві;
- ознайомити студентів з актуальними проблемами вищої освіти в Україні, сутністю Болонського процесу, його метою та завданнями;
- ознайомити студентів із структурою дошкільної освіти, схарактеризувати заклад дошкільної освіти як основне місце професійної діяльності;
- ознайомити майбутніх вихователів з основними складниками фахової підготовки у ЗВО та видами навчальних занять і методами навчання;
- надати уявлення про самостійну роботу студентів, сформувати вміння працювати з науковою та науково-методичною літературою;
- розкрити сутність науково-дослідної діяльності студентів і практики в процесі фахового становлення вихователя ЗДО;
- виховувати інтерес до обраної спеціальності, прагнення досконало оволодівати теоретичними знаннями та практичними вміннями, сумлінно виконувати обов'язки студента;
- сприяти формуванню педагогічної культури студентів, розвитку творчого мислення на основі розширення загального наукового світогляду в галузі вибраної професії.

Зміст навчального матеріалу дисципліни структуровано трьома тематичними блоками:

ЗМ. 1. Структура і зміст освіти України (дошкільної освіти).

ЗМ. 2. Характеристика професійної діяльності вихователя ЗДО.

ЗМ. 3. Підготовка педагогічних кадрів для закладів дошкільної освіти в системі вищої освіти.

Означені блоки репрезентовано такими темами: 1. Сутнісна характеристика дисципліни «Вступ до спеціальності» та особливості її вивчення. 2. Сучасна система освіти України. 3. Характеристика дошкільної освіти як першої ланки в системі освіти України. 4. Портрет сучасного вихователя закладу дошкільної освіти. 5. Професіограма вихователя закладу дошкільної освіти. 6. Вища педагогічна школа в Україні і Болонський процес. 7. Підготовка в закладі вищої освіти фахівців спеціальності «Дошкільна освіта» за кредитно-модульною системою. 8. Організація навчальної діяльності фахівців спеціальності 012 Дошкільна освіта в закладі вищої освіти. 9. Самостійна робота студентів у закладі вищої освіти. 10. Педагогічна практика майбутніх бакалаврів спеціальності 012 Дошкільна освіта. 11. Науково-дослідна робота студентів у закладі вищої освіти.

Згідно з вимогами Стандарту вищої освіти за спеціальністю 012 Дошкільна освіта першого (бакалаврського) рівня [9] й освітньо-професійної програми підготовки фахівців дошкільної освіти бакалаврського рівня [10], студенти в процесі вивчення дисципліни оволодівають низкою компетентностей.

Інтегральна компетентність: Здатність розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми в галузі дошкільної освіти з розвитку, навчання і виховання дітей раннього і дошкільного віку, що передбачає застосування загальних психолого-педагогічних теорій і фахових методик дошкільної освіти, та характеризується комплексністю та невизначеністю умов.

Загальні компетентності:

K3-3. Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу.

K3-4. Здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово.

K3-5. Здатність оцінювати та забезпечувати якість виконуваних робіт.

K3-6. Здатність до міжособистісної взаємодії.

K3-7. Здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями.

K3-8. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях.

Спеціальні компетентності:

КС-1. Здатність працювати з джерелами навчальної та наукової інформації.

КС-20. Здатність до самоосвіти, саморозвитку, до безперервності в освіті для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, перетворення освіти в процес, який триває впродовж усього життя людини.

Програмні результати навчання, які формуються у студентів під час вивчення дисципліни: 1) розвивати своє педагогічне мислення, формувати професійне переконання, професійну спрямованість;

2) раціонально організувати навчальний час відповідно до вимог освітнього процесу;

3) усвідомлювати важливість і необхідність обрання власної освітньої траєкторії;

4) володіти прийомами педагогічної комунікації (вербальної, невербальної та комп'ютерної);

5) продуктивно та самостійно опанувати матеріал дисципліни, успішно займатись самоосвітою;

6) користуватися прийомами швидкого запам'ятовування, раціонального використання часу тощо;

7) володіти прийомами самовиховання (самонавіювання, саморегуляція тощо).

Дисципліна «Вступ до спеціальності» вивчається у першому семестрі. Обсяг її – 3 кредити (90 годин), з яких 44 години (22 години лекційних занять і 22 години практичних занять) відведено на аудиторну роботу, 46 годин – на самостійну роботу. Завершується вивчення дисципліни заліком.

Вступ до спеціальності має зв'язки з дисциплінами: «Педагогіка дошкільна», «Психологія дитяча», «Основи педагогічної майстерності», фахові методики дошкільної освіти: «Методика формування природничо-екологічної компетентності в дошкільників», «Теорія і методика формування сенсорно-пізнавальної компетентності в дошкільників», «Методика формування мовленнєвої компетентності в дошкільників», «Теорія і методика формування образотворчої компетентності в дошкільників», «Теорія та методика формування рухової компетентності в дошкільників», «Теорія та методика музичного виховання».

Реалізація змісту дисципліни передбачає проведення лекційних і практичних занять, а також виконання студентами завдань самостійної роботи. Самостійна робота студентів полягає в опрацюванні поточного лекційного матеріалу й відповідних розділів з обов'язкової та додаткової

літератури, виконанні завдань до практичних занять, вивченні питань, що виносяться на самостійне опрацювання. Поточний контроль за самостійною роботою здійснюється в усіх формах аудиторних занять. Вивчення дисципліни завершується заліком.

Засобами навчання нами було обрано презентації до лекцій, електронний варіант лекцій, статті у фахових виданнях, наукові й методичні публікації в мережі Інтернет, методичні вказівки до виконання самостійних робіт, тестові контрольні завдання.

Виконання завдання вищої школи щодо формування студентоорієнтованого освітнього середовища, в якому студент є активним суб'єктом і співтворцем навчального процесу, реалізації принципу студентоцентризму вимагає, щоб майбутній вихователь орієнтувався в документах, відповідно до яких відбувається його фахова підготовка і послуговувався цими знаннями під час формування індивідуальної освітньої траєкторії. Ознайомленню з такими важливими документами присвячено лекцію з теми «Сутність професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти». Її зміст репрезентовано такими питаннями: 1. Характеристика Стандарту вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» першого (бакалаврського) рівня. 2. Освітньо-професійна програма підготовки фахівців за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» бакалаврського рівня. 3. Загальна характеристика навчальних планів, навчальних і робочих програм фахових дисциплін підготовки вихователів. 4. Форми організації освітнього процесу. Види навчальних занять. Засоби навчання.

Основними видами лекцій були лекції-візуалізації, лекції з елементами дискусії, ретроспективного аналізу.

У процесі лекції з теми «Професіограма вихователя закладу дошкільної освіти» студентів залучали до дискусії з приводу того, яка із функцій вихователя (оздоровчо-профілактична, освітня, виховна, розвивальна, нормативна, просвітницька, комунікативна, інформаційна, координуюча, функція рефлексії, діагностико-прогностична, планувальна, контролювальна, самовдосконалення) є першочерговою, пріоритетною в сучасних умовах.

Під час лекції з теми «Портрет сучасного вихователя закладу дошкільної освіти», застосовуючи ретроспективний аналіз, студенти мали пригадати свою улюблену виховательку та відповісти на запитання: за що вона їм подобалася? Які характеристики своєї виховательки хотіли б вони мати як сучасні професіонали дошкільної справи?

Частково-пошуковий метод, який використовували під час лекцій, передбачав поєднання пояснення нового матеріалу з постановкою викладачем проблемних запитань і пізнавальних завдань, що породжують проблемну ситуацію. Наприклад, під час лекції з теми «Портрет сучасного вихователя закладу дошкільної освіти» студентам ставились проблемні запитання: «Які особистісно-професійні якості, на вашу думку, мають бути в сучасного вихователя дітей дошкільного віку?», «Чи відрізняється сучасний вихователь від вихователя 90-х років ХХ століття? Чим?», «Які особистісно-професійні якості вихователя в усі часи цінувалися і будуть цінуватися?».

Практичні заняття з дисципліни проводили із використанням технологій проблемного, позиційного й інтерактивного навчання за такою схемою: 1. Актуалізація знань студентів з основних понять з теми. 2. Обговорення питань теми із застосуванням доцільно обраної педагогічної технології. 3. Перевірка виконання завдань самостійної роботи. 4. Підбиття підсумків проведення практичного заняття (рефлексія, оцінка знань і вмінь студентів викладачем).

Рольові ігри, або ігри-симуляції як метод інтерактивних технологій застосовувався під час шести практичних занять із десяти. Темі ігор: «Прес-конференція міністра освіти України, представників Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти і ректорів університетів», «Навчання іноземних студентів на факультеті дошкільної освіти ГНПУ ім. О. Довженка. Перші кроки», «Вступна бінарна лекція для першокурсників», «Путівник для першокурсника», «Телеміст студентів закладів вищої освіти України (майбутніх вихователів) з теми «Адаптація й самостійна робота студентів у ЗВО», «Настановна й підсумкова конференції з практики».

Наведемо приклад проведення практичного заняття з теми «Організація навчальної діяльності студентів у педагогічному закладі вищої освіти»

План

- I. Інтелектуальна розминка.
- II. Питання для обговорення:

1. Характеристика Стандарту вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» першого (бакалаврського) рівня.

2. Зміст педагогічної освіти майбутнього фахівця за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта».

3. Загальна характеристика навчальних планів, навчальних і робочих програм фахових дисциплін підготовки вихователів ЗДО.

4. Основні форми організації освітнього процесу в ЗВО.

III. Перевірка знань з попередніх тем (сторінками вивченого).

IV. Підсумки заняття.

Готуючись до практичного заняття, студенти мали виконати такі завдання самостійної роботи:

1. Підготуватися до інтелектуальної розминки та рольової гри «Путівник для першокурсника», вивчивши матеріал теми. Обрати собі одну з ролей: гарант освітньої програми, декан факультету, викладач університету. Відповідно до обраної ролі ознайомитися із професійними функціями гаранта освітньої програми, декана факультету, викладача університету та продумати висвітлення питань теми, згідно з обраною роллю.

2. Підготувати повідомлення на тему «Сучасні форми і методи організації освітнього процесу в ЗВО».

3. Оформити глосарій до теми.

Розминку проводили у формі інтелектуального струмочка. Її мета: актуалізувати знання основних понять, базових тез питань у контексті теми практичного заняття. Починав розминку викладач: «Стандарт – це...» Продовжити речення міг будь-хто зі студентів. Потім той, хто закінчував речення починав своє, а інший студент його закінчував. Таким чином з'ясовували сутність понять: «стандарт», «стандарт вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» бакалаврського рівня», «освітньо-професійна програма», «навчальний план», «навчальна програма дисципліни», «робоча програма дисципліни», «форми організації освітнього процесу в університеті».

У процесі гри відповідно до обраної ролі студенти повинні були у своїх виступах перед першокурсниками засвідчити знання з питань, що виносилися на обговорення. При цьому вони користувалися і текстами підготовлених повідомлень на тему «Сучасні форми і методи організації освітнього процесу в ЗВО».

Перевірку знань вивченого матеріалу проводили у формі технології «Знайди помилку і продовж». Викладач починав, наприклад, з такого речення: «Провідною діяльністю дітей дошкільного віку є навчальна». Студент, який помітив помилку мав її виправити і сформулювати своє речення, зумисне зробивши помилку. Проте всім робити помилки було не обов'язково. Таким чином студенти залучалися до процесу відтворення знань з попередніх тем. При цьому викладач уважно слухав і робив висновки про повноту, правильність знань, які майбутні вихователі репрезентували в процесі цього методу. Закінчувалося заняття рефлексією, під час якої студенти висловлювали думки щодо застосованої педагогічної технології навчання і методів, завдань, які вони виконували, а також оцінювали себе і одногрупників та висловлювали побажання з приводу наступного заняття.

Цікавою формою перевірки знань студентів теоретичного матеріалу з теми «Портрет сучасного вихователя ЗДО» було колективне складання педагогічної казки «Жила-була вихователька». Казку викладач починала такими словами: «Жила була дівчинка і була у дівчинки мрія...» Потім по черзі всі студенти говорили одне-два речення. При цьому важливими вимогами до педагогічної казки були: цікавий сюжет, логіка його розгортання, відображення в змісті ролі вихователя у формуванні особистості дошкільника, розкриття суті професійних функцій вихователя і психолого-педагогічних вимог до його особистості на сучасному етапі розвитку дошкільної освіти й сучасних умов, в яких знаходиться Україна (карантин).

Підсумкове практичне заняття проводилося у формі конкурсу майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Завдання, які студенти мали виконати, готуючись до заняття:

1. Об'єднатися у дві рівноцінні команди.

2. Придумати назву команди і її девіз у контексті майбутньої професії та дисципліни «Вступ до спеціальності».

3. Обрати капітана.

4. Розробити інтелектуальну карту з теми «Дисципліна «Вступ до спеціальності»».

5. Кожній команді сформулювати по шість запитань одна до одної для проведення інтелектуальної розминки.

6. Повторити матеріал з усіх тем дисципліни.

Під час конкурсу студентам пропонувалися такі завдання:

1. Представлення команд (6 хв).

2. Інтелектуальна розминка (15 хв).

3. Розроблення і представлення реклами на телебаченні. Мета: запрошення на навчання до ГНПУ ім. О. Довженка за спеціальністю 012 Дошкільна освіта (15 хв).

4. Конкурс капітанів. Виступ на тему «Я вже люблю свою майбутню професію» (15 хв).

5. Захист інтелектуальної карти з теми «Дисципліна «Вступ до спеціальності»» (20 хв).

6. Підбиття підсумків конкурсу, рефлексія (10 хв).

Для оцінювання виконання конкурсних завдань до складу журі запрошувалися викладачі кафедри дошкільної педагогіки і психології. Вони заздалегідь були ознайомлені з критеріями оцінювання.

Вагомим складником опанування майбутніми бакалаврами дисципліни є виконання завдань самостійної роботи.

Завдання самостійної роботи були спрямовані на засвоєння низки базових понять, якими послуговуються в професійній діяльності вихователі, формування вмінь студентів застосовувати теоретичний матеріал на практиці. При цьому всі завдання нами були віднесені до репродуктивних, репродуктивно-творчих і творчих. Так, репродуктивними завданнями були: оформити глосарій до теми заняття, підготувати повідомлення про рейтингову систему оцінювання, кредитно-модульну систему навчання у ЗВО, сучасні форми навчання у вищій школі.

До репродуктивно-творчих завдань самостійної роботи віднесли: розробити систему символів, позначок, скорочень для конспектування лекцій; написати твори-роздуми на теми: «Моя адаптація до умов закладу вищої освіти», «Практичний складник фахової підготовки вихователя ЗДО». При цьому студентам пропонувалося орієнтуватися на такий приблизний план до першої теми: 1. Визначення адаптації. 2. Групи труднощів адаптації. Яка група найбільш відчутна для мене? 3. Етапи адаптації. На якому знаходжуся я? 4. Групи студентів за ставленням до різних видів діяльності та за характером протікання адаптації. До якої групи належу я?

Приблизний план до твору-роздуму на другу тему: 1. Моє розуміння сутності педагогічної практики. 2. Як, на мою думку, повинні пов'язуватися теоретичний і практичний складники фахової підготовки вихователя ЗДО. 3. Яких компетентностей я хотіла б набути під час різних видів практики. 4. Висновок.

Творчими завданнями визначили: розроблення кольорових образних схем (типів дошкільних закладів України, професійних функцій вихователя), створення інтелектуальних карт (слово у фокусі: академічна доброчесність), підготовка виступів у процесі рольових ігор на задану тему з означених питань тощо.

Створення інтелектуальних карт – універсальне завдання, яке студенти можуть однаково якісно виконувати і під час проведення заняття в аудиторії, і онлайн на платформі Zoom. Цей вид роботи допомагає майбутнім вихователям розглянути, наприклад, поняття в системі, в тих різноманітних взаємозв'язках, в яких воно перебуває з іншими поняттями, основними і похідними від них. Окрім того, студенти вчать вільно висловлювати свої думки, аргументувати їх, відстоювати свої позиції, переконувати, знаходити консенсус, оскільки створення інтелектуальної карти – це робота колективна. Під час створення інтелектуальних карт студенти використовували поняття, образи-символи, різні кольори, які несли своє смислове навантаження.

Висновки. Отже, викладання дисципліни «Вступ до спеціальності» з використанням у комплексі технологій проблемного й інтерактивного навчання сприяло вихованню в студентів бакалаврату стійкого інтересу до опанування матеріалу дисципліни, розуміння сутності й важливості майбутньої професії, вимог до сучасного вихователя закладу дошкільної освіти, усвідомлення необхідності систематичного, якісного і вдумливого освоєння навчального матеріалу, активних зусиль для створення індивідуальної освітньої траєкторії та формування основ професійної компетентності. Подальші наукові розвідки буде спрямовано на дослідження педагогічних умов викладання фахових дисциплін у форматі дистанційного навчання.

Список використаної літератури

1. Сергеева В. Технологічний підхід до професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/153580447.pdf> (дата звернення: 22.04.2022).
2. Дичківська І. М. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до інноваційної педагогічної діяльності: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків, 2018. 40 с.
3. Скоморовська І. Використання інноваційних технологій у професійній підготовці майбутніх вихователів ДНЗ. *Освітній простір України*. 2017. № 11(11) с. 104–109 (дата звернення: 21.04.2022).
4. Соколовська О. С. Застосування новітніх технологій у професійній підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021, № 75. Т. 3. С. 77–81. URL: http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2021/75/part_3/17.pdf (дата звернення: 23.04.2022).
5. Загородня Л. П. Викладання методики забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти магістрам спеціальності «Дошкільна освіта». *Інноватика у вихованні*: зб. наук. пр. Рівне: РДГУ, 2018. Вип. 7. Т. 1. С 125–134.
6. Загородня Л. П. Дисципліна «Імідж закладу дошкільної освіти» як інтегрований складник формування готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 1 (95). С. 180–191.
7. Загородня Л. П. Застосування педагогічних технологій у формуванні готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. 2019. № 1. 296 с.
8. Антонюк В. П. Стратегія розвитку вищої освіти України в контексті вимог до людського капіталу та євроінтеграційних процесів. *Вісник економічної науки України*. 2021. № 1(40). С.113–119. URL:<http://www.venu-journal.org/download/2021/1/15-Antoniuk.pdf> (дата звернення: 21.04.2022).
9. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» першого (бакалаврського) рівня. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti> (дата звернення: 17.10.2021).
10. Освітні програми Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка спеціальності 012 «Дошкільна освіта» URL: <http://do.gnpu.edu.ua/index.php/navchalnyi-protses/osvitni-prohramy> (дата звернення: 21.04.2022).

PEDAGOGICAL METHODS OF TEACHING THE DISCIPLINE «INTRODUCTION TO THE SPECIALTY» TO FUTURE PRESCHOOL TEACHERS

Zahorodnia Liudmyla

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Preschool Pedagogy and Psychology
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *European integration processes, transition to European quality standards in education, a number of laws and regulations adopted by Ukraine, raise the issue of training a modern educator with innovative thinking, who is able to respond to changes in society quickly and adequately, who has professional competencies, which enable his/her competitiveness in the European labour market. Contradictions between modern requirements for educators and the capabilities of higher education institutions force teachers to look for optimal forms and methods of teaching disciplines to future professionals in preschool education. The «Introduction to the specialty» is one of the first normative disciplines, which reveals the specifics of the educator and the requirements for him as a professional.*

The purpose of the article is to highlight the pedagogical technologies of teaching the discipline «Introduction to the specialty» to future educators of preschool education institutions.

Methods. *To achieve this goal, it has been used the following theoretical methods and techniques of cognition - analysis and generalization of scientific literature, comparison, synthesis, systematization and generalization of information.*

Results. *Ukrainian scientists L. Artemova, H. Bielienska, O. Bohinich, O. Brezhneva, N. Havrysh, I. Dychkivska, L. Zahorodnia, L. Zdanevych, L. Ishchenko, K. Krutiy, V. Kushnir, T. Lesina, L. Lokhvytska, V. Liapunova, T. Ponimanska, V. Serheieva, O. Sokolovska, I. Skomorovska and others have studied the problem of future preschool teachers' professional training, in particular with the use of educational technologies.*

These scientists are convinced that a variety of educational technologies is aimed at quality training of preschool teachers, forming of their professional skill and maximum self-realization in this process.

The experience of future preschool education specialists' training with use the technologies of problem-based, positional, interactive learning allows us to talk about its effectiveness.

Originality. *Teaching the discipline «Introduction to the specialty» with the use of pedagogical technologies of positional, problem-based and interactive learning lays a solid foundation for the training of modern preschool teacher as a competent and competitive specialist of the European level.*

Conclusion. *Teaching the discipline «Introduction to the specialty» with the use of complex technology of problem-based and interactive learning contributed to the education of undergraduate students' strong interest in mastering the material of the discipline, understanding the nature and importance of future profession, requirements for modern preschool teacher, awareness of the need for systematic, high-quality and thoughtful studying of educational material, active efforts to create an individual educational trajectory and the forming of the foundations of professional competence.*

Key words: *pedagogical technologies, academic discipline, future preschool teachers, lectures and practical classes, independent students' work.*

References

1. Serheieva, V. (2014). Tekhnolohichniy pidkhid do profesiinoi pidhotovky maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv. [Technological approach to professional training of future teachers of preschool educational institutions]. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/153580447.pdf> [in Ukrainian].
2. Dychkivska, I. M. (2018). *Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh zakladiv do innovatsiinoi pedahohichnoi diialnosti* [Theoretical and methodical principles of future preschool teachers' training for innovative pedagogical activity]. (Extended abstracts of Doctor's thesis). Kharkiv. [in Ukrainian].
3. Skomorovska, I. (2017). Vykorystannia innovatsiinykh tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh vykhovateliv DNZ. [Use of innovative technologies in the training of future preschool teachers]. *Osvitnii prostir Ukrainy – Educational space of Ukraine*. 11(11), 104–109. [in Ukrainian].
4. Sokolovska, O. S. (2021). Zastosuvannia novitnikh tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity [Application of the newest technologies in professional training of future teachers of preschool institutions]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of creative personality forming in high and secondary schools*, 75(3), 77–81. URL: http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2021/75/part_3/17.pdf [in Ukrainian].
5. Zahorodnia, L. P. (2018). Vykladannia metodyky zabezpechennia yakosti osvitnoho protsesu v zakladi doshkilnoi osvity mahistram spetsialnosti «Doshkilna osvita» [Teaching methodics of ensuring the quality of the educational process in the institution of preschool education to masters of the specialty «Preschool education»]. *Innovatyka u vykhovanni – Innovation in education*, 7 (1), 125–134. [in Ukrainian].
6. Zahorodnia, L. P. (2020). Dystyplina «Imidzh zakladu doshkilnoi osvity» yak intehrovanyi skladnyk formuvannia hotovnosti mahistriv do zabezpechennia yakosti osvitnoho protsesu v zakladi doshkilnoi osvity [Discipline «Image of institution of preschool education» as an integrated component of the forming of the masters' readiness to ensure the quality of the educational process in institution of preschool education]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical sciences: theory, history, innovativetechnologies*, 1 (95), 180–191. [in Ukrainian].
7. Zahorodnia, L. P. (2019). Zastosuvannia pedahohichnykh tekhnolohii u formuvanni hotovnosti mahistriv do zabezpechennia yakosti osvitnoho protsesu v zakladi doshkilnoi osvity [Use of pedagogical technologies for the forming of the masters' readiness to ensure the quality of the educational process in institution of preschool education]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seria Pedahohichni nauky – Bulletin of Cherkasy University. Series: Pedagogical sciences*, 1, 249–255. [in Ukrainian].
8. Antoniuk, V. P. (2021). Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity Ukrainy v konteksti vymoh do liudskoho kapitalu ta yevrointehratsiinykh protsesiv [Strategy of development of higher education of Ukraine in the context of requirements to human capital and European integration processes]. *Visnyk ekonomichnoi nauky Ukrainy – Bulletin of Economic Science of Ukraine*, 1 (40), 113–119. URL: <http://www.venu-journal.org/download/2021/1/15-Antoniuk.pdf> [in Ukrainian].
9. *Standart vyshchoi osvity za spetsialnistiu 012 «Doshkilna osvita» pershoho (bakalavrskoho) rivnia [Standard of higher education in specialty 012 «Preschool education» of the first (bachelor's) level]*. (2019). URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodychna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzheni-standarti-vishoyi-osviti> [in Ukrainian].
10. *Osvitni prohramy Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka spetsialnosti 012 «Doshkilna osvita» [Educational programs of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, specialty 012 «Preschool education»]*. (2022). URL: <http://do.gnpu.edu.ua/index.php/navchalnyi-protses/osvitni-prohramy> [in Ukrainian].

Отримано редакцією 17.05.2022 р.

УДК 78:37.091.12.011.3-051

DOI: 10.31376/2410-0897-2022-1-48-46-55

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

Листопад Олексій Анатолійович

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної педагогіки
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
e-mail: alex.listopad@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-3121-324X
Research ID: H-8210-2018

Мардарова Ірина Костянтинівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
e-mail: irisska.ika17@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-8899-2830
Research ID: H-8195-2018

У статті визначено сутність поняття «професійно-педагогічний світогляд вихователів закладів дошкільної освіти». Встановлено, що професійно-педагогічний світогляд вихователів закладів дошкільної освіти виконує специфічні функції: методологічну, гносеологічну, аксіологічну, прогностичну, рефлексивну, культурологічну, організаційну. У структурі професійно-педагогічного світогляду вихователів закладів дошкільної освіти визначено такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, гностичний, емоційно-вольовий та діяльнісно-практичний. Розроблено та апробовано методику поетапного формування професійно-педагогічного світогляду вихователів закладів дошкільної освіти, що включала ряд послідовних, взаємопов'язаних етапів: професійно-орієнтаційний; теоретичний; проєктувально-навчальний; навчально-практичний; професійно-практичний.

Ключові слова: професійно-педагогічний світогляд, вихователі закладів дошкільної освіти.

Постановка проблеми. В умовах зміни усталених цінностей як ніколи важливим є акцентування уваги на підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, здатних керувати гармонійним розвитком особистості дітей дошкільного віку, залучати дітей до загальнолюдських та національних ідеалів та духовних цінностей. Суспільством затребуваний вихователь, який виступає активним суб'єктом педагогічного процесу, здатний не лише до адаптації, а й до ефективної діяльності в нових умовах, що постійно змінюються. Щоб перетворювати і синтезувати знання, виробляти конструктивні схеми рішень, критерії оцінювання педагогічних явищ, необхідно мати досить розвинений професійно-педагогічний світогляд, тобто здатність використовувати філософські та педагогічні ідеї у конкретних ситуаціях. Педагогіка завжди приділяла та приділяє належну увагу формуванню світогляду, враховуючи, що він виконує низку загальних суспільних функцій. Розмаїття та складність самого змісту світогляду зумовило багатогранність його функціонального складу, що відображає цілі та завдання, що стоять у сфері людської життєдіяльності та духовної культури суспільства.

Формування професійно-педагогічного світогляду – процес складний, тривалий та суперечливий. Процес перетворення фактів, інформації, емоцій тощо на цілісне й упорядковане знання базуються на сформованих поглядах в усвідомленні людиною навколишнього світу. Професійно-педагогічний світогляд формується під час входження людини у професію. Педагогічна реальність для студента в поняттєвому відношенні така ж незрозуміла, як і для дитини, яка освоює навколишній світ. Основи професійного-педагогічного світогляду починають розвиватися під час навчання у закладі вищої освіти, але тільки в період зрілості воно розвивається як стійка система зв'язків, які забезпечують передачу досвіду у процесі професійної діяльності. До цього часу накопичується наукові знання, професійний досвід, досвід взаємин з людьми, освоюється безліч соціальних ролей і набуваються соціальні навички, з'являється професійний досвід, що найбільше актуалізує потребу передати набуте.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ретроспективний аналіз поняття «світогляд» показав, що це поняття ввів І. Кант у 1790 році в роботі «Критика здібності судження». І вже 1792 року І. Фіхте використав це поняття, відрізняючи його від пасивно-споглядальної «картини

світу». Понад двісті років світогляд перебуває у центрі уваги різних філософських шкіл і течій, фахівців усіх сфер знань.

Поняття «світогляд» широко застосовується у різних галузях науки, але визначення його змісту дуже різноманітні. Аналіз вітчизняної філософської літератури (В. Андрущенко, А. Баумейстер, Є. Бистрицький, І. Бичко, В. Бугров, О. Висоцька, О. Воеводін, А. Карась, В. Кремень, С. Кримський, М. Попович, Я. Шрамко та ін.) з цієї проблематики показав відсутність єдиної думки у визначенні, у структурі та в критеріальних оцінках світогляду, незважаючи на його ґрунтовний розгляд у філософії.

Теоретичний аналіз наукових джерел (Л. Березовська, Г. Беленька, А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Зданевич, Е. Карпова, І. Княжева, М. Машовець, В. Нестеренко, І. Рогальська-Яблонська, О. Трифонова та ін.) та власний досвід показали, що професійно-педагогічний світогляд вихователів закладів дошкільної освіти це стрижневий елемент особистості, отже, його формування має розглядатися як одне з пріоритетних завдань професійної підготовки у закладі вищої освіти. Аналіз наукових джерел [1–15] засвідчив, що діяльність вихователя закладу дошкільної освіти багатогранна, і студенти у процесі професійної підготовки одержують тільки деяку інформацію про неї, але ця інформація – лише невеликий фрагмент необхідних майбутньому вихователю знань, тому формування професійно-педагогічного світогляду вихователів закладів дошкільної освіти не закінчується за порогом закладу вищої освіти, а триває протягом життя, і цьому сприяють фактори різного характеру.

Об'єднати ці знання в систему допомагає цілісне бачення безлічі аспектів освітнього процесу, серед яких: єдність навчання та виховання, викладання та вчення, змістовної та процесуальної сторін навчання, теорії та практики, доступності та науковості. Розуміння цих взаємозв'язків, що становлять ядро професійно-педагогічного світогляду, дає можливість вихователю конструювати, організувати та створювати повноцінний освітній процес у закладі дошкільної освіти.

Згідно з дослідженнями вчених у педагогічній теорії (Л. Артемова, Л. Березовська, Г. Беленька, О. Богиніч, А. Богуш, З. Борисовата, Н. Гавриш, Т. Жаровцева, Л. Зданевич, Е. Карпова, І. Княжева, Н. Лисенко, І. Луценко, М. Машовець, В. Нестеренко, З. Плохій, Т. Поніманська, І. Рогальська-Яблонська, Т. Танько, О. Трифонова та ін.) високий рівень сформованості професійно-педагогічного світогляду має забезпечити підготовку практикоорієнтованих фахівців у сфері дошкільної освіти. Доцільно відзначити, що професійно-педагогічний світогляд вихователів закладів дошкільної освіти є наслідком не тільки емоційного відгуку на явища життя та освітньої діяльності, а й їх осмисленням, глибоким усвідомленням, результатом якого стає побудова своєї життєвої та професійної позиції.

Формулювання мети статті. Мета статті: визначити сутність поняття «професійно-педагогічний світогляд вихователів закладів дошкільної освіти»; визначити специфічні функції професійно-педагогічного світогляду вихователів закладів дошкільної освіти; схарактеризувати компоненти професійно-педагогічного світогляду вихователів закладів дошкільної освіти; розробити методiku діагностики рівнів сформованості професійно-педагогічного світогляду вихователів закладів дошкільної освіти; розробити та апробувати методiku поетапного формування професійно-педагогічного світогляду вихователів закладів дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Формування професійно-педагогічного світогляду вихователів закладів дошкільної освіти – актуальна проблема теорії та практики сучасної педагогічної освіти, тому, ґрунтуючись на філософський принцип розмежування наукового світогляду за предметами професійної діяльності, відносимо професійно-педагогічний світогляд до наукового поняття, визначаємо його як інтегральне особистісне новоутворення, як систему поглядів, переконань, цінностей та ідеалів вихователя, заснованих на філософських, психолого-педагогічних знаннях, що визначають спрямованість його професійної підготовки та майбутньої професійної діяльності у закладі дошкільної освіти. Таким чином, професійно-педагогічний світогляд забезпечує зв'язок між переконаннями та діями, між системою поглядів та професійною діяльністю.

У проведеному дослідженні було встановлено, що професійно-педагогічний світогляд вихователів закладів дошкільної освіти виконує специфічні функції: методологічну, гносеологічну, аксіологічну, прогностичну, рефлексивну, культурологічну, організаційну.

Методологічна функція професійно-педагогічного світогляду вихователів закладів дошкільної освіти характеризується формуванням загальних принципів і норм пізнавальної діяльності, забезпечує ознайомлення з теорією методології, оскільки вона формує цілісне уявлення про професійну діяльність, полягає у створенні та вдосконаленні категориально-поняттєвого апарату як засобу організації рефлексії професійної діяльності та мислення.

Пізнавальна функція професійно-педагогічного світогляду вихователів закладів дошкільної освіти охоплює процес теоретичного пізнання професійної педагогічної діяльності, засвоєння найважливіших методологічних принципів, а також розуміння структури та місця світогляду в професійному становленні особистості.

Аксіологічна функція професійно-педагогічного світогляду вихователів закладів дошкільної освіти виявляється у загальній зацікавленості та взаємодії суспільства, родини, закладів освіти у формуванні системи загальнолюдських та особистісно-значущих цінностей та їх трансформації у переконання, у принципи, у світоглядну позицію вихователів закладів дошкільної освіти.

Прогностична функція професійно-педагогічного світогляду вихователів закладів дошкільної освіти полягає в тому, що вона визначає цілі різного рівня, допомагає обирати та оцінювати ефективність педагогічних технологій при організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти.

Рефлексивна функція професійно-педагогічного світогляду вихователів закладів дошкільної освіти дозволяє оцінити власний рівень розвитку інтелекту, зрілість та адекватність емоцій, усвідомленість мотивації, забезпечує процес цілевизначення та контроль за досягненням мети.

Культурологічна функція професійно-педагогічного світогляду вихователів закладів дошкільної освіти виявляється у розумінні української національної культури, у прилученні дітей дошкільного віку до духовної спадщини української культури як складової європейської та світової культур.

Організаційна функція професійно-педагогічного світогляду вихователів закладів дошкільної освіти виявляється у взаємодії та перетворенні вихователем педагогічної реальності відповідно до власного професійно-педагогічного світогляду.

Теоретичне дослідження специфічних функцій професійно-педагогічного світогляду вихователів закладів дошкільної освіти дозволило запропонувати структуру, всі компоненти якої, взаємодіючи між собою, утворюють у сукупності цілісну систему. У структурі професійно-педагогічного світогляду вихователів закладів дошкільної освіти виділяємо: мотиваційно-ціннісний, гностичний, емоційно-вольовий та діяльнісно-практичний компоненти, кожен з яких характеризується сукупністю необхідних професійно-педагогічних знань, умінь та навичок, а також професійно значущих особистісних якостей що забезпечують успіх професійної діяльності.

Мотиваційний-ціннісний компонент створює основу для реалізації інших структурних компонентів професійно-педагогічного світогляду вихователів закладів дошкільної освіти, служить внутрішньою умовою для її формування, стимулюючи ціннісні орієнтації, забезпечуючи стійкість інтересу до педагогічної діяльності, наближаючи вихователя закладу дошкільної освіти до творчої роботи. Мотиваційно-ціннісний компонент є фундаментом та рушійною силою активної позиції особистості вихователя. Підставою цього компонента служить мотив як внутрішній імпульс людини до дій та вчинків. Мотиваційно-ціннісний компонент професійно-педагогічного світогляду вихователів закладів дошкільної освіти передбачає усвідомлення соціальної та особистісної значущості професійної освіти, включає ціннісні настанови, орієнтації, ставлення, мотиви вибору професії вихователя, професійну спрямованість, ставлення до професії вихователя, схильність займатися видами діяльності, що втілюють специфіку цієї професії, забезпечує цілісність та стійкість особистості, її структуру свідомості, програми та стратегії діяльності, контролює та організує мотиваційну сферу, вміння структурувати життєві ситуації та приймати рішення у проблемних ситуаціях через обрані лінії поведінки в екзистенційно та морально забарвлених ситуаціях, через уміння задавати та застосовувати доміанти власної професійної діяльності.

Гностичний компонент професійно-педагогічного світогляду вихователів закладів дошкільної освіти забезпечує глибина і міцність засвоєння системи педагогічних знань, сформованість узагальнених педагогічних понять, ступінь поінформованості про сутність професійно-педагогічного світогляду та його роль у професійному становленні вихователя; уміння використовувати наявні знання для вирішення практичних та пізнавальних педагогічних завдань,

аналітичного оцінювання предмета, зміст гностичного компонента є підставою для конструювання професійно-педагогічного світогляду вихователя, до гностичного компонента включені такі дії, як аналіз, оцінка, вивчення (дослідження). Ефективність гностичної діяльності пов'язана зі знанням психології, розумінням закономірностей та особливостей розвитку дітей, наявністю інтересу до духовного світу дитини. Гностичний компонент професійно-педагогічного світогляду вихователів закладів дошкільної освіти дозволяє вивчати окрему дитину та групу дітей у цілому.

Не менш значущий для результативності та успішності освітньої діяльності є емоційно-вольовий компонент професійно-педагогічного світогляду вихователів закладів дошкільної освіти, який передбачає вміння вихователя володіти своїми почуттями та керувати емоційним станом інших учасників освітнього процесу з метою створення сприятливого клімату в групі, накопичення та вдосконалення професійно-емоційного досвіду. Він разом із вольовими рисами особистості забезпечує активність і творчість. Емоційно-вольовий компонент світогляду вихователів закладів дошкільної освіти полягає в умінні контролювати свої емоції, забезпечує позитивний зворотний зв'язок, за допомогою якого можна адаптувати та регулювати процес отримання знань, він включає стресостійкість, витримку, стриманість, чуйність, толерантність, життєрадісність, високий рівень педагогічної емпатії, оптимістичність, дисциплінованість, самоволодіння, саморегуляцію, самоорганізацію, самообілізацію, самоконтроль, самозаспокоєння, самокорекцію.

Важливим складником процесу формування професійно-педагогічного світогляду вихователів закладів дошкільної освіти є діяльнісно-практичний компонент. Він забезпечує здатність комплексного застосування знань та умінь при вирішенні завдань професійної діяльності, включає готовність до педагогічної діяльності, дотримання засвоєних ідей у педагогічній діяльності та повсякденному житті. У змісті діяльнісно-практичного компонента професійно-педагогічного світогляду вихователів закладів дошкільної освіти особливе місце займають організаторські, дослідницькі та рефлексивні здібності, без яких не можливий позитивний результат у професійній діяльності. Ступенем прояву цих здібностей зумовлений рівень сформованості професійно-педагогічного світогляду вихователів закладів дошкільної освіти. Їх показником є вміння, що становлять основу діяльнісно-практичного компонента: досягнення мети, планування та контролювання поведінки. Діяльнісно-практичний компонент професійно-педагогічного світогляду вихователів закладів дошкільної освіти характеризується такими показниками – винахідливість, вміння оперативно приймати рішення та діяти у проблемній ситуації, нестандартність мислення, рефлексивність та креативність дій, оперативність, толерантність, контроль.

Виділені структурні компоненти (мотиваційно-ціннісний, гностичний, емоційно-вольовий та діяльнісно-практичний) перебувають у тісній взаємодії, створюючи цілісну, динамічну систему професійно-педагогічного світогляду вихователів закладів дошкільної освіти. Отже, сформульовані структурні компоненти є певним зразком, показниками, за якими можливо будувати висновки про ступень сформованості професійно-педагогічного світогляду вихователів закладів дошкільної освіти.

З виділених структурних компонентів (мотиваційно-ціннісний, гностичний, емоційно-вольовий та діяльнісно-практичний) ми визначили рівні сформованості професійно-педагогічного світогляду вихователів закладів дошкільної освіти. Шкала оцінювання включала три рівні: високий, середній і низький. Високий рівень сформованості професійно-педагогічного світогляду вихователів закладів дошкільної освіти характеризується оптимальним рівнем сформованості всіх структурних компонентів, які об'єднані єдиною структурою і виявляються як цілісне психічне новоутворення особистості вихователя. Середній рівень характеризується частковою сформованістю цілісної структури професійно-педагогічного світогляду вихователів закладів дошкільної освіти. Низький рівень представлений несформованістю структурних компонентів (мотиваційно-ціннісний, гностичний, емоційно-вольовий та діяльнісно-практичний) професійно-педагогічного світогляду вихователів закладів дошкільної освіти.

Експериментальна робота з формування професійно-педагогічного світогляду вихователів закладів дошкільної освіти проводилася протягом 2020–2021, 2021–2022 навчальних років і включала констатувальний, формувальний і контрольний етапи експерименту. Мета констатувального експерименту полягала у виявленні початкового рівня сформованості структурних компонентів (мотиваційно-ціннісний, гностичний, емоційно-вольовий та діяльнісно-практичний) професійно-педагогічного світогляду вихователів закладів дошкільної освіти. Із цією

метою ми використовували такі методи: спостереження за студентами факультету дошкільної педагогіки та психології Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» опитування, шкалювання, контент-аналіз, тестування, спеціально розроблені анкети, індивідуальні та комплексні бесіди зі студентами, вихователями, директорами (завідувачами) та методистами закладів дошкільної освіти Півдня України.

Методики діагностування рівнів сформованості компонентів професійно-педагогічного світогляду вихователів закладів дошкільної освіти включали: методику «Здатність до емпатії» (І. М. Юсупов); методику «Структура спрямованості педагога» (В. Семиченко); діагностичну методику «Загальний рівень комунікативності педагога» (В. Ряховський); методику «Ваша готовність до саморозвитку» (В. Павлов); методику «Діагностика особистості на мотивацію до успіху» (Т. Елерс); «Методика діагностичної рефлексивності» (А. Карпова); Методика «Мотивація навчання у ВНЗ» (Т. Ільїна); тестову методику «Самодіагностики студентами рівнів сформованості компонентів професійно-педагогічного світогляду вихователів закладів дошкільної освіти»; анкету експертів (практикуючих вихователів закладів дошкільної освіти та викладачів закладів вищої освіти з проблем формування професійно-педагогічного світогляду вихователів закладів дошкільної освіти).

Моніторинг процесу формування професійно-педагогічного світогляду забезпечувався отриманням своєчасної інформації про його динаміку, якісні особливості, дозволяв удосконалювати педагогічні впливи з урахуванням особливостей та закономірностей формування професійно-педагогічного світогляду на різних етапах його формування. Діагностика була спрямована на вивчення професійної свідомості, мотиваційної сфери, індивідуально-типологічних особливостей особистості.

У ході дослідження рівнів сформованості професійно-педагогічного світогляду вихователів закладів дошкільної освіти було виявлено їхню залежність від рівня загальної професійної підготовки. Дані констатувальної діагностики свідчили про низький та середній рівень сформованості професійно-педагогічного світогляду у більшості студентів, як експериментальної групи, так і контрольної груп, за рахунок несформованості мотиваційно-ціннісного, гностичного, емоційно-вольового та діяльнісно-практичного компонентів професійно-педагогічного світогляду вихователів закладів дошкільної освіти. Таким чином, робимо висновок про недостатню сформованості професійно-педагогічного світогляду майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. У зв'язку з отриманими результатами було зроблено висновок про необхідність розроблення спеціальної методики цілеспрямованого формування виділених нами компонентів (мотиваційно-ціннісний, гностичний, емоційно-вольовий та діяльнісно-практичний) професійно-педагогічного світогляду вихователів закладів дошкільної освіти.

Мета формувального експерименту полягала у перевірці на практиці розробленої методики поетапного формування професійно-педагогічного світогляду вихователів закладів дошкільної освіти, що реалізується на заняттях у процесі освітньої діяльності студентів, у їхній самостійній діяльності, у процесі педагогічної практики, що проводилася безпосередньо в закладах дошкільної освіти.

Змістове забезпечення процесу формування професійно-педагогічного світогляду майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти здійснювалося за освітньо-професійною програмою «Дошкільна освіта. Логопедія в закладах дошкільної освіти» (рівень вищої освіти – другий (магістерський); ступінь вищої освіти – магістр; галузь знань – 01 Освіта/Педагогіка; спеціальність – 012 Дошкільна освіта; освітня кваліфікація – магістр дошкільної освіти; спеціалізація – логопедія в закладах дошкільної освіти; термін навчання 1 рік і 4 міс.) та включало наступні навчальні дисципліни: ОК.01 Філософія освіти (кількість кредитів – 3); ОК.03 «Психологія і педагогіка вищої освіти» (кількість кредитів – 6); ОК.04 «Педагогічне проектування» (кількість кредитів – 3); ОК.05 Культура викладання педагогічних дисциплін у ЗВО (кількість кредитів – 3); ОК.15 «Виробнича практика (асистентська)» (кількість кредитів – 5); ОК.16 «Виробнича практика (організаційно-методична)» (кількість кредитів – 4); ОК.17 «Виробнича практика (логопедична в ЗДО)» (кількість кредитів – 5); ОК.18 «Переддипломна практика» (кількість кредитів – 5).

Розроблена методика поетапного формування професійно-педагогічного світогляду вихователів закладів дошкільної освіти включає ряд послідовних, взаємопов'язаних етапів, кожен з яких має певну мету, зміст, форми та методи роботи зі студентами: професійно-орієнтаційний етап полягав у створенні умов для спрямування майбутніх вихователів на формування професійно-педагогічного світогляду; теоретичний етап який передбачав накопичення теоретичних психолого-

педагогічних знань з питань формування професійно-педагогічного світогляду; проєктувально-навчальний етап дозволяв оптимізувати процес формування професійно-педагогічного світогляду; навчально-практичний який був спрямований на закріплення отриманих умінь та навичок формування професійно-педагогічного світогляду в процесі навчальної практики студентів в закладі дошкільної освіти; професійно-практичний передбачав сформованість на достатньому рівні професійно-педагогічного світогляду майбутнього вихователя закладів дошкільної освіти.

Формуванню професійно-педагогічного світогляду вихователів закладів дошкільної освіти сприяла така організація вивчення навчальних дисциплін, яка дозволяла забезпечити послідовне включення студента в різнохарактерну діяльність, що поетапно ускладнювалася, це дозволяло вибудовувати тимчасову перспективу у професійно-особистісному розвитку через освоєння змісту педагогічної освіти. Зміна професійних можливостей майбутніх вихователів враховувалася в організації практичних занять, для чого використовувалася система методів та форм навчальної роботи, заснована на збільшенні самостійності та розширенні поля професійних можливостей майбутнього вихователя. Наступність форм і методів навчання, що забезпечувала формування професійно-педагогічного світогляду, досягалася за рахунок послідовної зміни форм навчання і форм контролю в освітньому процесі.

Так, наприклад, характерною особливістю наших лекцій була діяльнісна основа, а підструктурними елементами кожної лекції були дидактична, логіко-психологічна та методична основи. Були використані нетрадиційні форми організації лекційних занять що давало змогу підвищити світоглядний потенціал майбутніх вихователів.

Наведемо короткі характеристики деяких нетрадиційних лекцій. Проблемна лекція – завдяки їй ми моделювали суперечності реального життя через їх вираження у теоретичних концепціях. Головна мета таких лекцій – набуття знань самостійно. Лекція-візуалізація, передбачала, що основний зміст лекції було представлено в образній формі. Візуалізація розглядалася тут як засіб активізації мислення та спосіб навчання перекодування інформації за допомогою різних знакових систем. Лекція вдвох передбачала роботу двох викладачів, які читали лекцію з тієї ж теми і взаємодіяли на проблемно-організаційному матеріалі, як між собою так і з аудиторією. Лекція-провокація формувала вміння оперативно аналізувати, орієнтуватися в інформації та оцінювати її. Лекція із застосуванням ігрових методів передбачала, що студенти самі формували проблему і самі намагалися її вирішити. Такі нетрадиційні форми дозволяли творчо підходити процесу формування професійно-педагогічного світогляду майбутнього вихователів закладів дошкільної освіти.

Практичні заняття з навчальних дисциплін у процесі підготовки майбутнього вихователя та формування його професійно-педагогічного світогляду передбачали використання адекватних методів та прийомів у роботі з педагогічними професійно-орієнтованими творчими завданнями. Серед них найбільш ефективними були ті, які передбачали такі дії: 1) студенту пропонується виконати педагогічне професійно орієнтоване творче завдання (студенту необхідно запропонувати варіанти його вирішення та обґрунтувати той варіант, який він обрав для своїх дій); 2) студенту пропонують можливі варіанти вирішення педагогічного професійно-орієнтованого творчого завдання (студенту необхідно обрати оптимальний варіант його вирішення); 3) дається завдання та вирішення, запропоновані викладачем (студенту необхідно розглянути «за» та «проти»); 4) аналізуються та оцінюються формулювання професійно-орієнтованого творчого завдання (студент виступає в ролі викладача); 5) студентами виділяються підстави угруповання різних педагогічних завдань, виявляються закономірності їх вирішення.

Використання в освітньому процесі різних типів завдань передбачало своєчасне виявлення та усунення тих труднощів, які виникали в майбутніх вихователів при їх вирішенні: невміння відстоювати свою точку зору, обґрунтовувати особистісну позицію, невміння коротко, цілеспрямовано, послідовно та аргументовано викладати відповідь на питання професійно-орієнтованого творчого завдання. Вирішення педагогічних завдань, таким чином, виступало також засобом діагностики рівня сформованості професійно-педагогічного світогляду щодо обсягу інформаційних ресурсів, рівня адаптивності, рівня соціалізації.

Педагогічна практика («Виробнича практика (асистентська)»; «Виробнича практика (організаційно-методична)»; «Виробнича практика (логопедична в ЗДО)»; «Переддипломна практика») була частиною методики поетапного формування професійно-педагогічного світогляду вихователів закладів дошкільної освіти. Вона створювала умови, що дозволяли використовувати

теоретичні знання в практичній діяльності, сформувати необхідні професійні переконання, вміння та засвоїти елементи педагогічного досвіду, вона сприяла розвитку професійно-особистісних якостей майбутніх вихователів.

У процесі педагогічної практики максимально активізувалися динамічні характеристики професійно-педагогічного світогляду, відбувалася його перебудова за допомогою залучення всіх компонентів досвіду, які можуть бути реалізованими у педагогічній діяльності. Практична професійна діяльність суттєво змінювала систему цінностей майбутнього вихователя. Аналіз педагогічної дійсності, зіткнення з педагогічною реальністю поповнювало запас інформаційних ресурсів, роль педагога вимагала реалізації професійної світоглядної позиції. Запропонована методика організації педагогічної практики орієнтована на формування професійно-педагогічного світогляду вихователів закладів дошкільної освіти базувалася на таких принципах: пропедевтична спрямованість; спадкоємність у засвоєнні знань, що мають світоглядне значення для особистості майбутнього вихователя; особистісна орієнтація; опора на реалії педагогічної дійсності.

У процесі педагогічної практики студенту було необхідно самостійно, на основі спостережень та аналізу освітнього процесу в закладі дошкільної освіти та закладах вищої освіти виділити та описати проблемну ситуацію та сформулювати на її основі педагогічне завдання. Якість виконання завдання оцінювалася з точки зору наявності в описі ситуації необхідних та достатніх даних, відсутності надмірної інформації, формулювання питання, змісту варіантів відповідей, що відображало рівень сформованості професійно-педагогічного світогляду.

Як засвідчило спостереження за проходження педагогічної практики студентів, процес формулювання професійно-орієнтованого творчих завдань викликав складнощі у тому випадку, якщо: студент виявляв низький рівень сформованості професійно-педагогічного світогляду; майбутній вихователь не мав уявлення про сенс педагогічного завдання, її структуру; студент не володів достатньою мірою понятійним апаратом, що дозволяло описувати педагогічну дійсність у педагогічній термінології.

Здатність майбутнього вихователя аналізувати професійно-педагогічну реальність зростала в процесі формування професійно-педагогічного світогляду. Поверхова оцінка ситуації поступово змінювалася здатністю виокремлювати значущі деталі дійсності та на їхній основі формувати стійкі погляди, переконань, судження, будувати оцінку та прогноз педагогічних дій.

Методика поетапного формування професійно-педагогічного світогляду вихователів закладів дошкільної освіти передбачала наскрізний супровід освітнього процесу у вигляді спостережень та аналізу педагогічних ситуацій, формулювання педагогічних проблем та самоаналізу власної педагогічної діяльності, її успішності та результативності. Педагогічна практика дозволяла адаптувати студента до реальних умов закладу освіти, створювала умови для практичного застосування знань, формувати та вдосконалювати базові професійно-педагогічні навички та вміння, створювала умови для реалізації потенційних можливостей, забезпечувала успішність подальшої педагогічної діяльності.

Аналіз змін у рівнях сформованості професійно-педагогічного світогляду на контрольному етапі експериментального дослідження засвідчив у тому, що методика поетапного формування професійно-педагогічного світогляду майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти забезпечила високий рівень сформованості всіх компонентів (мотиваційно-ціннісний, гностичний, емоційно-вольовий та діяльнісно-практичний) професійно-педагогічного світогляду в експериментальній групі, а в контрольній ні.

Таблиця 1

Порівняльні дані рівнів сформованості професійно-педагогічного світогляду на констатувальному і прикінцевому етапах

Група	Рівні сформованості професійно-педагогічного світогляду					
	Констатувальний етап			Прикінцевий етап		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
Експериментальна	7,4	15,6	77	18,4	47,5	34,5
Контрольна	8,3	15,8	75,9	10,8	27,5	61,7

У студентів експериментальної груп ми фіксували такі позитивні зміни у змістовних характеристиках сформованості професійно-педагогічного світогляду: прояв емоційної чуйності,

комунікаторності, спостережливості, уміння володіти собою, доброзичливості, глибокий інтерес до педагогічної діяльності, емпатія, рефлексія; гарне знання програмного матеріалу; використання різноманітних методів та прийомів освітньої роботи з дітьми; володіння методикою проведення занять та керівництва діяльністю дітей; уміння працювати з методичною літературою; володіння комунікативними вміннями, що виявляються у встановленні педагогічно доцільних взаємовідносин із колегами, дітьми та їх батьками.

Студенти контрольної групи демонстрували слабке володіння теоретичними та практичними знаннями, вміннями та навичками, неадекватну самооцінку педагогічних дій. В експериментальній групі оцінки експертів дозволяли говорити про достатньо адекватне сприйняття власної особистості. Студенти експериментальної групи чітко визначали основну спрямованість розвитку та конкретні завдання, засоби та способи досягнення мети, робили припущення про можливі труднощі у майбутньому вирішенні поставлених завдань. Студенти контрольної групи, не визначаючи основної спрямованості конкретних завдань щодо подальшого розвитку, вказували лише умови чи способи досягнення позначеної в задачі мети. Отже, діяльність учасників експериментальних груп характеризується осмисленістю та самостійністю, і це дозволяє говорити про те, що процес підготовки сприяв розвитку внутрішньо-особистісних структур та формуванню цілісного особистісного новоутворення – професійно-педагогічного світогляду. Порівняльний аналіз даних, отриманих на початку та в кінці експериментальної роботи, довів дієвість та ефективність розробленої методики поетапного формування професійно-педагогічного світогляду.

Отже, підбиття основних підсумків роботи дозволило нам зробити такі висновки:

1. Визначено сутність поняття «професійно-педагогічний світогляд вихователів закладів дошкільної освіти» як інтегральне особистісне новоутворення, як систему поглядів, переконань, цінностей та ідеалів вихователя, заснованих на філософських, психолого-педагогічних знаннях, що визначають спрямованість його професійної підготовки та майбутньої професійної діяльності в закладі дошкільної освіти.

2. Було встановлено, що професійно-педагогічний світогляд вихователів закладів дошкільної освіти виконує специфічні функції: методологічну, гносеологічну, аксіологічну, прогностичну, рефлексивну, культурологічну, організаційну.

3. У структурі професійно-педагогічного світогляду вихователів закладів дошкільної освіти визначено компоненти: мотиваційно-ціннісний, гностичний, емоційно-вольовий та діяльнісно-практичний.

4. Розроблена та апробована методика поетапного формування професійно-педагогічного світогляду вихователів закладів дошкільної освіти, що включала ряд послідовних, взаємопов'язаних етапів: професійно-орієнтаційний; теоретичний; проєктувально-навчальний; навчально-практичний; професійно-практичний.

Список використаної літератури

1. Бахіча Е. Е. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності в полікультурному середовищі Криму: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Одеса, 2011. 21 с.
2. Борин Г. В. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до роботи з батьками дітей раннього віку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2009. 20 с.
3. Вашак О. О. Підготовка майбутніх вихователів до екологічного виховання дошкільників на засадах етнопедагогіки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2010. 22 с.
4. Віттенберг К. Ю. Підготовка майбутніх вихователів засобами інформаційно-комунікаційних технологій донавчання дітей іноземних мов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2010. 23 с.
5. Галаманжук Л. Л. Підготовка майбутніх дошкільних педагогів до комплексного використання творів пластичного мистецтва у вихованні старших дошкільників: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2007. 22 с.
6. Грама Г. П. Підготовка майбутніх вихователів до формування елементарних математичних уявлень у дошкільників: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Одеса, 2010. 20 с.
7. Дяченко С. В. Підготовка майбутніх вихователів до формування основ комп'ютерної грамотності старших дошкільників: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2009. 20 с.
8. Захарасевич Н. В. Підготовка майбутніх вихователів до ролівої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Івано-Франківськ, 2018. 22 с.
9. Княжева І. А. Теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08; 13.00.04. Одеса, 2014. 45 с.
10. Листопад О. А. Теоретико-методичні засади формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: монографія Одеса: ФОП Бондаренко М. О., 2015. 328 с.

11. Листопад О. А., Мардарова І. К. Модульний курс «Комп'ютерні технології в роботі з дітьми»: навчальний посібник для студентів зі спеціальності 012 «Дошкільна освіта». Одеса: Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2019. 192 с.

12. Листопад О. А., Мардарова І. К. Теоретико-методичні засади формування готовності майбутніх вихователів до використання інформаційно-комунікаційних технологій в організації пізнавальної діяльності дошкільників: монографія. Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2021. 206 с.

13. Мардарова І. К. Підготовка майбутніх вихователів до використання комп'ютерних технологій в організації пізнавальної діяльності старших дошкільників: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 Одеса, 2012. 21 с.

14. Lystopad O. A., Mardarova I. K., Tomash Kuk Forming Students' Motivation For Creativity By Means of Edward De Bono's «Six Thinking Hats» Technique *Наука і освіта : науково-практичний журнал*. 2017. № 8/CLXI. С. 93–96.

15. Raku I. I., Lystopad O. A., Mardarova I. K. The Formation of Future Preschool Teachers Competence Required for Using Computer Technology. *Наука і освіта: науково-практичний журнал*. 2017. № 5/CLVIII. С. 23–26.

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL WORLDVIEW OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS

Lystopad Oleksii

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Preschool Education
State institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky»

Mardarova Iryna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Preschool Education
State institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky»

Introduction. *Professional and pedagogical worldview develops when a person enters the profession. The pedagogical reality for the student in conceptual terms is as incomprehensible as for the child who is mastering the world around him. The basics of professional and pedagogical worldview begin to develop while studying at a higher education institution, but only in the period of maturity does it develop as a stable system of connections that ensure the transfer of experience in the process of professional activity. Until now, accumulated scientific knowledge, professional experience, experience of relationships with people, mastered many social roles and social skills are acquired, professional experience emerges, which most emphasizes the need to pass on what has been acquired.*

Purpose. *The purpose of the article is to determine the meaning of the concept of «professional and pedagogical worldview of preschool teacher»; to determine the specific functions of the professional and pedagogical worldview of preschool teachers; to characterize the components of the professional and pedagogical worldview of preschool teachers; to develop a method of diagnosing the levels of developing of professional and pedagogical worldview of preschool teachers; to develop and test the method of gradual developing of professional and pedagogical worldview of preschool teachers.*

Methods. *Surveys, scaling, content analysis, testing, specially designed questionnaires, individual and complex conversations with students, educators, directors (heads) and methodologists of preschool institutions were used.*

Results. *The meaning of the concept of «professional and pedagogical worldview of educators of preschool institutions» is determined. It is established that the professional and pedagogical worldview of preschool teacher performs specific functions: methodological, epistemological, axiological, prognostic, reflexive, cultural, organizational. The following components are identified in the structure of professional and pedagogical worldview of preschool teacher: motivational-value, gnostic, emotional-volitional and activity-practical. A method for diagnosing the levels of developing of the professional and pedagogical worldview of preschool teacher has been reviewed. A method of gradual development of professional and pedagogical worldview of preschool teacher has been developed and tested, which included a number of successive, interrelated stages: vocational guidance; theoretical; design and training; educational and practical; professional and practical.*

Originality. *For the first time a method of gradual development of professional and pedagogical worldview of preschool teacher has been reviewed.*

Conclusion. *Comparative analysis of data obtained at the beginning and end of the experimental work proved the effectiveness and efficiency of the shaping method of gradual development of professional and pedagogical worldview.*

Key words: *professional and pedagogical worldview, preschool teacher.*

References

1. Bakhicha, E. E. (2011). Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv do profesiinoi diialnostiv polikulturnomu seredovyshchi Krymu [Training of future educators of preschool educational institutions for professional activity in the multicultural environment of Crimea] (*Extended abstract of candidate's thesis*). Odessa, Ukraine. [in Ukrainian].
2. Boryn, H. V. (2009). Orhanizatsiyno-pedahohichni umovy pidhotovky maybutnikh vykhovateliv do roboty z bat'kamy ditey rann'oho viku [Organizational and pedagogical conditions of preparation of future educators to work with parents of children of early age] (*Extended abstract of candidate's thesis*). Ternopil, Ukraine. [in Ukrainian].
3. Vashak, O. O. (2010). Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv do ekolohichnoho vykhovannia doshkilnykiv na zasadakh etnopedahohiky [Training of future educators for ecological education of preschoolers on the basis of ethnopedagogy] (*Extended abstract of candidate's thesis*). Kyiv, Ukraine. [in Ukrainian].
4. Vittenberh, K. Yu. (2010). Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii do navchannia ditei inozemnykh mov [Training of future educators by means of information and communication technologies for teaching children foreign languages] (*Extended abstract of candidate's thesis*). Vinnytsia, Ukraine. [in Ukrainian].
5. Halamanzhuk, L. L. (2007). Pidhotovka maibutnikh doshkilnykh pedahohiv do kompleksnoho vykorystannia tvoriv plastychnoho mystetstva u vykhovanni starshykh doshkilnykiv [Training of future preschool teachers for the integrated use of works of plastic art in the education of senior preschoolers] (*Extended abstract of candidate's thesis*). Ternopil, Ukraine. [in Ukrainian].
6. Hrama, H. P. (2010). Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv do formuvannia elementarnykh matematychnykh uiavlenn' u doshkilnykiv [Training of future educators for the formation of elementary mathematical concepts in preschoolers] (*Extended abstract of candidate's thesis*). Odessa, Ukraine. [in Ukrainian].
7. Diachenko, S. V. (2009). Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv do formuvannia osnov kompiuternoї hramotnosti starshykh doshkilnykiv [Training of future educators for the formation of the basics of computer literacy of senior preschoolers] (*Extended abstract of candidate's thesis*). Luhansk, Ukraine. [in Ukrainian].
8. Zakharasevych, N. V. (2018). Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv do rol'ovoi diialnosti ditei u doshkilnykh navchalnykh zakladakh [Training of future educators for the role activities of children in preschool educational institutions] (*Extended abstract of candidate's thesis*). Ivano-Frankivsk, Ukraine. [in Ukrainian].
9. Kniazheva, I. A. (2014). Teoretyko-metodolohichni zasady rozvytku metodychnoi kultury maibutnikh vykladachiv pedahohichnykh dystsyplin v umovakh mahistratury [Theoretical and methodological principles of the development of the methodical culture of the future teachers specializing in pedagogical disciplines under conditions of Master-courses]. (*Extended abstract of Doctor's thesis*). Odessa: SUNPU. [in Ukrainian].
10. Lystopad, O. A. (2015). *Teoretyko-metodychni zasady formuvannia profesiyno-tvorchoho potentsialu maybutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv [Theoretical and methodological principles of formation of professional and creative potential of future educators of preschool educational institutions]*. Odessa: FOP Bondarenko M. O. [In Ukrainian].
11. Lystopad, O. A., & Mardarova, I. K. (2019). *Modulnyy kurs «Kompyuterni tekhnolohiyi v roboti z ditmy» [Modular course «Computer technology in working with children»]*. Odessa: Publisher Bukaev Vadim Viktorovich. [In Ukrainian].
12. Lystopad, O. A., & Mardarova, I. K. (2021). *Teoretyko-metodychni zasady formuvannia hotovnosti maybutnikh vykhovateliv do vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohiy v orhanizatsiyi piznavalnoyi diialnosti doshkilnykiv [Theoretical and methodological principles of forming the readiness of future educators to use information and communication technologies in the organization of cognitive activity of preschoolers]*. Odessa: Publisher Bukaev Vadim Viktorovich. [In Ukrainian].
13. Mardarova, I. K. (2012). Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv do vykorystannia kompiuternykh tekhnolohii v orhanizatsii piznavalnoi diialnosti starshykh doshkilnykiv [Training future educators in using computer technologies in the organization of senior preschool children's cognitive activity]. (*Extended abstract of candidate's thesis*). Odessa: SUNPU. [in Ukrainian].
14. Lystopad, O. A., Mardarova, I. K., & Kuk, T. (2017). Formuvannia motyvatsiyi uchniv do tvorchosti za dopomohoyu tekhniki «Shist kapelyukhiv myslennya» Edvarda De Bono [Forming Students' Motivation For Creativity By Means of Edward De Bono's «Six Thinking Hats» Technique]. *Nauka i osvita: naukovo-praktychnyy zhurnal – Science and education: scientific and practical journal*, 8/CLXI, 93–96. [In Ukrainian].
15. Raku, I. I., Lystopad, O. A., & Mardarova, I. K. (2017). Formuvannia kompetentnosti maybutnikh doshkilnykiv, neobkhdnykh dlya vykorystannia kompyuternykh tekhnolohiy [The Formation of Future Preschool Teachers' Competence Required for Using Computer Technology]. *Nauka i osvita: naukovo-praktychnyy zhurnal – Science and education: scientific and practical journal*, 5/CLVIII, 23-26 [In Ukrainian].

Отримано редакцією 4.05.2022 р.

УДК 37.091.12.011.3:81`243]:005.336.2
DOI: 10.31376/2410-0897-2022-1-48-56-64

УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Пінчук Ірина Олександрівна

доктор педагогічних наук, доцент, в.о. завкафедри теорії і методики початкової освіти
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: pinchuk@gnpu.edu.ua
ORCIDID: 0000-0002-1376-3977

У статті представлено аналіз сучасних інструментів управління неперервним розвитком фахової компетентності вчителів іноземних мов, розкриваються особливості правового забезпечення та врегулювання процесу підвищення кваліфікації вітчизняних педагогічних працівників. Авторкою статті названо позитивні й негативні чинники, що впливають на управління професійним розвитком учителів іноземних мов. На основі цього визначено організаційний механізм державного управління професійним розвитком педагогічних працівників і названо суб'єктів управління, якими виступають на державному рівні – Верховна Рада України, Президент України, Кабінет Міністрів, Міністерство освіти і науки України, інші міністерства і відомства України, в підпорядкуванні яких перебувають заклади освіти; на регіональному – департаменти освіти і науки обласних державних адміністрацій; на місцевому – відділи (управління) освіти; на локальному – заклади освіти.

***Ключові слова:** розвиток фахової компетентності, вчителі іноземних мов, інструменти управління, суб'єкти управління, неперервна освіта.*

Постановка проблеми. Сучасний світ потребує висококваліфікованих фахівців зі знанням іноземної мови, професіоналів, здатних абсорбувати все нове та прогресивне, готових до накопичення та отримання нових ідей, самопізнання та самооцінювання. Лише вчитель, здатний відповісти на виклики сьогодення, вдосконалитися як професіонал, може забезпечити розвиток освіти в умовах змін, досягти успіхів, бути гнучким у прийнятті рішень, сприяти самореалізації особистості учня, розвитку його життєвих умінь.

Умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно, є одним із дев'яти ключових складників формули Нової української школи. Сучасний педагог має перебувати в авангарді суспільних і освітніх перетворень, бути агентом сучасних змін, бути здатним працювати не лише в новому форматі, а й удосконалити власні професійні вміння, навчатися впродовж усього життя. Такий учитель має користуватися різними інструментами управління безперервним професійним розвитком, прагнути до реалізації нововведень, знаходить нові, креативні шляхи вирішення професійних задач.

Неперервна самоосвіта й освіта впродовж життя набули сьогодні ключового значення у фаховому зростанні та стають провідними чинниками побудови людиною траєкторії професійного зростання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В Україні розробляються нові підходи, форми й методи неперервної педагогічної освіти та професійного розвитку вчителів, зокрема іноземних мов, удосконалюються шляхи підвищення їхнього професійного рівня, педагогічної майстерності, загальної культури вчителя, що є важливою умовою модернізації освіти. Про це наголошується в низці нормативних документів, зокрема Законі України «Про освіту», «Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті», «Концепції розвитку професійної освіти й навчання в Україні (2010–2020 рр.)», «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр.» тощо. Зокрема, в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. основним завданням педагогічної освіти підкреслено організацію процесу безперервної освіти педагогів. «Неперервна освіта – процес, що охоплює все життя людини й забезпечує поступовий розвиток творчого потенціалу особистості та всебічне збагачення її духовного світу, це цілеспрямована систематична пізнавальна діяльність щодо освоєння і вдосконалення знань, умінь і навичок, здобутих у загальноосвітніх і спеціальних установах, а також шляхом самоосвіти. Інакше кажучи, неперервна освіта – це освіта впродовж усього життя в умовах швидких змін як засіб адаптації» [2, с. 581].

У «Типовій освітній програмі організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти», що затверджена наказом Міністерства освіти і науки України від 15.01.2018 р. № 36, зазначено: «Такі вчителі виконують в освітньому

процесі ролі наставника, фасилітатора, консультанта, менеджера, мають академічну свободу, володіють навичками випереджувального проєктного менеджменту (планування й організації навчання, розроблення навчально-методичного забезпечення, оцінювання тощо), самостійно й творчо здобувають інформацію, організують дитиноцентрований процес. Отже, закладають надійне підґрунтя для навчання впродовж життя з метою особистісної реалізації. Переосмислення соціальної та професійної місії вчителя Нової української школи актуалізує необхідність підготовки фахівців, адаптованих до сучасних соціокультурних умов, здатних творчо працювати, приймаючи нестандартні рішення в ситуаціях ринкової конкуренції, уникаючи стереотипізації і шаблонів, засвоювати нові професійні ролі й функції, забезпечувати випереджувальність розвитку країни, реалізовувати освітні проєкти національного масштабу, витримувати конкуренцію на європейському та світовому ринках освітніх послуг тощо» [11].

Проблеми розвитку фахової компетентності вчителів іноземних мов досліджуються багатьма науковцями як за кордоном, так і в Україні. Про розвиток неперервної освіти йдеться в працях багатьох вітчизняних науковців (В. Астахова, С. Кудрявцева, В. Колос, М. Лукашевич, В. Лозовецька, С. Сисоєва та ін.). Серед зарубіжних дослідників проблеми неперервної освіти досліджувалися в роботах П. Ленгранда, О. Тоффлера та інших.

Значний внесок у розроблення теорії неперервної освіти вніс Р. Дейв, який під безперечною освітою розумів «процес удосконалення особистого соціального і професійного розвитку протягом усього життєвого циклу індивіда з метою підвищення якості життя як людей, так і колективів» [13, с. 34]. Професор В. Семиченко розглядає професійний розвиток як усвідомлення та позитивне реконструювання життєвого і професійного досвіду [10]. Отже, можемо зазначити, що проблема управління розвитком фахової компетентності вчителів іноземних мов досліджувалася різними вченими як у нашій державі, так і за кордоном. Проте на сьогодні існує ряд питань досліджуваної теми, що потребують додаткового висвітлення.

Формулювання мети статті. Метою дослідження є вивчення й аналіз сучасних інструментів управління неперервним фаховим розвитком учителів іноземних мов.

Виклад основного матеріалу. Сучасні країни, дбаючи про потужний соціально-економічний розвиток, повинні не лише враховувати загальні тенденції та принципи розвитку освіти, а й ефективно їх запроваджувати й удосконалювати відповідно до вимог сьогодення. Саме освітні тенденції прогнозують контури майбутнього суспільства, а принципи – відповідають за динаміку його модернізації. До основних освітніх тенденцій і закономірностей сьогодні відносять: створення єдиного європейського освітнього простору; людино-орієнтовану парадигму процесу навчання; прагнення уніфікувати і стандартизувати всі підходи в інноваційній педагогіці; створення умов для освіти впродовж усього життя; неперервне зростання вартісних показників на розвиток і функціонування закладів освіти.

Із наведеного вище можна зробити висновок про існування діалектичних суперечностей у цих підходах. Із одного боку, освіта орієнтується на особистість та її особливі запити, а з іншого – змушена підпорядковуватися законам стандартизації й конвеєризації процесу підготовки кадрового потенціалу, що визначають специфіку розвитку сучасного суспільства загалом.

Професійне становлення й розвиток педагогів відіграють важливу роль у реформуванні освіти, її адаптації до вимог міжнародного простору. Саме тому спосіб організації неперервної професійної педагогічної освіти має та завжди матиме вагомий вплив на освіту та розвиток суспільства в цілому.

Відповідно до потреб сьогодення в Україні розробляються нові підходи, форми й методи неперервної педагогічної освіти та професійного розвитку вчителів іноземних мов, удосконалюються шляхи підвищення професійного рівня, педагогічної майстерності, загальної культури вчителя, що є важливою умовою модернізації освіти. Так, у Постанові Кабінету Міністрів України № 800 від 21.08.2019 р. «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» зазначено, що вчителі зобов'язані постійно підвищувати власний фаховий рівень. Метою підвищення кваліфікації педагогічних працівників є їх професійний розвиток відповідно до державної політики в галузі освіти та забезпечення її якості. У пункті 15 Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, затвердженому вказаною Постановою, зазначено основні напрями підвищення кваліфікації: розвиток професійних компетентностей (знання навчального предмету, фахових методик, технологій); формування у

здобувачів освіти спільних для ключових компетентностей умінь, визначених частиною першою статті 12 Закону України «Про освіту»; психолого-фізіологічні особливості здобувачів освіти певного віку, основи андрагогіки; створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища, особливості (специфіка) інклюзивного навчання, забезпечення додаткової підтримки в освітньому процесі дітей з особливими освітніми потребами; використання інформаційно-комунікативних та цифрових технологій в освітньому процесі, включаючи електронне навчання, інформаційну та кібернетичну безпеку; мовленнєва, цифрова, комунікаційна, інклюзивна, емоційно-етична компетентність [6].

Важливим документом, що регламентує підвищення професійного рівня вчителів іноземних мов, є Рамка безперервного професійного розвитку вчителів [8], розроблена Британською радою в Україні та Міністерством освіти і науки України. У документі розроблено Програму та укладено курс «Післядипломна педагогічна освіта вчителів іноземних мов», що впроваджується в закладах післядипломної педагогічної освіти з 2012 року. У ході впровадження проєкту виникла ідея розробити цей рамковий документ, що визначає стандарти професійної поведінки вчителів іноземних мов різних кваліфікаційних категорій і служить траєкторією їхнього фахового розвитку.

Використання Рамки у процесі підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов продемонструвало потенціал для розширення її функцій та сфер застосування. У документі визначено підходи до створення стандартів вищої педагогічної освіти та напрями неперервного професійного розвитку вчителів. Вона покликана полегшити роботу освітян у визначенні фахової майстерності вчителів, забезпечити прозорість і об'єктивність атестації, а також інших заходів, що стосуються діяльності педагогічних працівників, адміністрацій закладів освіти, працівників органів управління освітою, методичних служб. Рамка є орієнтиром для створення інноваційних моделей професійного розвитку, визначає зміст фахової діяльності вчителів Нової української школи та інтегрує підходи до оцінювання результатів їхньої роботи.

Цей документ об'єднує професійні цінності, фахові та життєві вміння вчителя, що формує школа. Від професійних умінь та цінностей учителів залежить їхня робота з учнями, батьками та колегами. Життєві вміння – це основа компетентностей, що закладені в концепцію НУШ. Учителю удосконалимо їх передусім у собі й допомагає розвинути ці вміння учням. Зазначений документ розроблено як засіб усвідомлення професійної ролі вчителя як фасилітатора учіння, інструмент для вимірювання рівня фахової підготовки педагогів, а також путівник для планування подальшого удосконалення професійної компетентності [9].

Рамка безперервного професійного розвитку вчителів – це своєрідний місток між закладами вищої освіти, післядипломною освітою та школою. Розпочинається Рамка з кваліфікаційної категорії «спеціаліст». Цю кваліфікацію молодий учитель здобуває після закінчення закладу вищої освіти. Саме тому в нову програму з методичної підготовки вчителів «Шкільний учитель нового покоління», що пройшла апробацію в десяти закладах вищої педагогічної освіти України, закладено дескриптори Рамки для спеціаліста. Тобто очікується, що після закінчення ЗВО вміння молодих учителів будуть відповідати вмінням, визначеним дескрипторами для їхньої категорії. На жаль, не всі вітчизняні педагогічні ЗВО, в тому числі й наш Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, доєдналися до програми «Шкільний учитель нового покоління», у перебігу якої значно більше часу відведено на методику навчання іноземної мови та практичну підготовку майбутніх учителів іноземних мов.

Іншим орієнтиром професійного розвитку вчителя іноземної мови «Система професійного вдосконалення викладачів іноземних мов» (Cambridge English Teaching Framework – CETF), розробленим Кембриджським університетом, визначено професійний розвиток учителів у п'яти напрямках: «Учень і навчання», «Викладання й оцінювання», «Професійний розвиток і цінності», «Уміння користуватися мовою», «Знання мови та мовна обізнаність» [12]. Відповідно виділено чотири рівні компетентності вчителя іноземних мов: базовий, зростаючий, досвідчений та експерт. У документі містяться дескриптори умінь фахівця, що відбивають усю багатогранність учительської діяльності. Визначені дескриптори показують покроковий поступ кваліфікацій і компетентностей учителя-мовця, що охоплює етапи від навчання в ЗВО, початку викладацької діяльності й аж до багатого досвіду, високої кваліфікації вчителя іноземних мов.

Етапи профілю визначені у чотирьох загальних категоріях, що описують професійні якості, вміння й навички вчителів: *кваліфікація / досвід, основні навчально-методичні (викладацькі)*

компетентності, міжпредметна компетентність, професіоналізація. Категорія «кваліфікація / досвід» описує рівень володіння іноземною мовою, яку особа викладає, її освіту або кваліфікацію, її навчально-виробничу практику (відвідування та проведення відкритих занять) та досвід викладання у годинах. Категорія «основні навчально-методичні (викладацькі) компетентності» також містить чотири підкатегорії, що описують знання й навички вчителів іноземних мов з дидактики / методики, планування заняття й навчального курсу, керування інтеракцією й оцінювання. Категорія «міжпредметна компетентність» передбачає міжкультурну компетентність, усвідомлення мови та медійну грамотність. Категорія «професіоналізація» спрямована на підвищення кваліфікації й адміністрування, котрі висвітлюють способи виконання адміністративних завдань, колегіальну здатність особи до співпраці, її активність у підвищенні своєї кваліфікації та зацікавленість у професійному розвитку організації-роботодавця.

Проаналізувавши зазначені вище документи та доєднуючись до думки С. Бацай [1, с. 28], виокремлюємо основні компетентності сучасного вчителя іноземної мови: досконале володіння іноземною мовою; розуміння психології здобувачів освіти; володіння й уміння сформулювати в учнів ключові компетентності й життєві вміння; уміння планувати й організовувати уроки іноземної мови; об'єктивне оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти; створення безпечного, в тому числі інклюзивного освітнього середовища; використання інформаційно-комунікативних і цифрових технологій; володіння мовленнєвою, комунікаційною, емоційно-етичною компетентностями; постійна робота над власним професійним розвитком і самовдосконаленням.

Саме в усіх цих напрямках має працювати сучасна система вищої та післядипломної освіти, щоб спонукати й мотивувати вчителів до постійного саморозвитку й самовдосконалення. Виклики сьогодення змушують усіх нас кардинально переглянути підходи до післядипломної педагогічної освіти, працювати над новими формами організації роботи та актуальною тематикою курсів підвищення кваліфікації. У закладів післядипломної освіти виникає все більше конкурентів, адже нині вчитель має право обирати форму й місце підвищення кваліфікації. Все популярнішими серед учителів іноземної мови стають міжнародні сертифікати CELTA, DELTA, TKT, що дають змогу викладати англійську в будь-якій країні світу. Все більша кількість учителів іноземних мов емігрують до інших країн, зокрема до Польщі, щоб там навчати іноземної мови, адже робота в цих країнах оплачується значно вище, ніж в Україні. Наразі важливим питанням є підготовка вчителів до навчання іноземних мов здобувачів освіти закладів загальної середньої освіти. Водночас зазначена вище Постанова спонукає кожного вчителя щорічно ретельно продумувати індивідуальну траєкторію підвищення власної професійної кваліфікації, а кожен заклад освіти – складати комплексний план підвищення кваліфікації педагогічних працівників та оприлюднювати його на наступний рік до 25 грудня на сайті закладу освіти. Нові часи вимагають інноваційних підходів, і сучасні виклики варто перетворювати на нові можливості.

Разом із тим, залишається ряд проблемних питань, що потребують правового забезпечення та врегулювання. Перш за все, існує необхідність у подоланні негативних чинників, що спричиняють відплив висококваліфікованих педагогічних працівників до інших сфер, із кожним роком стає відчутнішою нестача вчителів іноземних мов та інших педагогічних працівників, професія вчителя втрачає престиж.

У сфері планування та підготовки педагогічних кадрів неврегульованими залишаються питання прогнозування потреби в педагогічних працівниках, що має здійснюватися місцевими та регіональними органами управління освітою з урахуванням демографічної ситуації, трудових міграцій, доступності закладів педагогічної освіти в регіоні. Існує потреба вдосконалення регіональних програм розвитку освіти, що стосуються професійного розвитку педпрацівників. Розроблення й прийняття таких програм регулюється Законами України «Про засади державної регіональної політики» від 5 лютого 2015 року № 156-VIII, «Про державне прогнозування та розроблення програми економічного і соціального розвитку України» від 23.03.2000 № 1602-III (зі змінами) та Державною стратегією регіонального розвитку на період до 2020 року, затвердженою постановою Кабінету Міністрів України від 6 серпня 2014 року № 385.

Організаційний механізм державного управління професійним розвитком педагогічних працівників включає суб'єктів управління, якими виступають на *державному* рівні – Верховна Рада України, Президент України, Кабінет Міністрів, Міністерство освіти і науки України, інші міністерства і відомства України, в підпорядковані яких перебувають заклади освіти; на

регіональному – департаменти освіти і науки обласних державних адміністрацій; на *місцевому* – відділи (управління) освіти; на *локальному* – заклади освіти [5, с. 106].

На регіональному рівні обласні державні адміністрації в межах своїх повноважень організовують виконання актів законодавства у сфері освіти й здійснюють контроль за виконанням завдань, пов'язаних із професійним розвитком учителів іноземних мов регіону, зокрема в частині створення умов для реалізації прав педагогічних працівників; координації діяльності закладів освіти й наукових установ, що належать до сфери управління облдержадміністрації, організації роботи з кадрового, науково-методичного забезпечення; моніторингу у сфері освіти, наукової, та інноваційної діяльності; координації роботи місцевих органів управління освітою, обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти.

Департаменти освіти і науки обласних державних адміністрацій відповідно до своїх повноважень здійснюють прогнозування потреб області у фахівцях різних спеціальностей, зокрема вчителів іноземних мов, для системи освіти і науки; формування регіонального замовлення на їх підготовку; проведення атестації учителів і керівних кадрів закладів освіти всіх форм власності, ведення обліку і складання звітів щодо цих питань; упровадження в практику нових освітніх програм та розробок, рекомендованих МОН України; підготовку пропозицій до проєктів державних цільових, галузевих і регіональних програм з питань поліпшення стану освіти та науки, забезпечують їх виконання. Фінансування регіональних закладів післядипломної педагогічної освіти здійснюється за рахунок обласного бюджету.

На місцевому рівні – міські й районні органи влади, що відповідають за реалізацію державної освітньої політики на території певної адміністративної одиниці, готують і вносять на розгляд відповідної ради проєкти бюджетних витрат на професійний розвиток учителів іноземної мови, здійснюють управління закладами освіти, координують роботу інших структур влади щодо реалізації державних, регіональних програм розвитку освіти.

Відділи (управління) освіти здійснюють прогнозування потреб району, міста, об'єднаних територіальних громад у фахівцях різних професій і спеціальностей для системи освіти, проведення атестації педагогічних працівників і керівних кадрів закладів освіти всіх форм власності, забезпечення участі в установленому порядку в укладанні та припиненні дії контрактів із керівниками навчальних закладів; сприяння підвищенню кваліфікації та розвитку творчості вчителів, створення належних умов для впровадження в практику нових технологій; запроваджують моральне й матеріальне стимулювання їх праці; проводять вивчення, узагальнення та поширення передового досвіду роботи з питань освіти, науки; здійснюють проведення методичних і науково-практичних семінарів, конференцій та інших заходів.

Головними розпорядниками коштів (керівниками міськвиконкомів) затверджуються кошториси витрат на відрядження педагогічних працівників на період проходження курсів підвищення кваліфікації в регіональних закладах освіти, ліцензованих на здійснення послуг післядипломної освіти, та проведення підвищення кваліфікації вчителів. Із місцевих бюджетів здійснюється оплата праці вчителів за основним місцем роботи під час проходження ними курсів підвищення кваліфікації, перепідготовки чи стажування.

На локальному рівні таким суб'єктом відповідно до статті 29 є наглядова (піклувальна) рада закладу освіти, яка сприяє вирішенню перспективних завдань його розвитку (в частині професійного розвитку педагогічних та керівних кадрів закладу), залученню фінансових ресурсів з основних напрямів розвитку і здійсненню контролю за їх використанням, ефективній взаємодії закладу освіти з органами державної влади та органами місцевого самоврядування, науковою громадськістю, громадськими організаціями, юридичними та фізичними особами [7].

Органом, що безпосередньо впливає на рівень професійного розвитку педагогів у закладі освіти є педагогічна рада закладу – колегіальний орган управління закладом, що формує систему й затверджує процедури внутрішнього забезпечення якості освіти, обговорює питання підвищення кваліфікації вчителів, перспективи їхнього професійного розвитку, затверджує щорічний план підвищення кваліфікації педагогів, заслуховує звіти педагогічних працівників, які проходять атестацію, вирішує питання про відзначення, моральне та матеріальне стимулювання працівників закладу та інше [7].

Ефективність управлінського супроводу професійного розвитку педагогічних працівників значною мірою визначається свідомим вибором учительської професії, готовністю педагогів до

сприйняття освітніх інновацій і перспективного педагогічного досвіду.

Опитування вчителів іноземних мов щодо стимулюючих і перешкоджаючих чинників професійного розвитку свідчить про факт, що кількість причин підвищення розвитку фахової компетентності вчителів іноземних мов значно більша в порівнянні з факторами, перешкоджаючими цьому. Зокрема, серед основних чинників, що стимулюють професійне зростання педагога, вчителі іноземних мов назвали навчання на курсах, що підтверджуються міжнародними сертифікатами CELTA, DELTA, TKT; курси підвищення кваліфікації; приклад і вплив колег; організацію методичної роботи в закладі освіти; підтримку керівництва; довіру здобувачів освіти, батьків, колег; новизну діяльності, умови праці та можливість експериментування; заняття самоосвітою; інтерес до роботи; зростаюча відповідальність; можливість одержання визнання в колективі. Проте вчителі іноземних мов також назвали й перешкоджаючі чинники, серед яких основними є власна інерція, розчарування від невдач, відсутність підтримки й допомоги керівництва в цьому питанні, нездорова конкуренція, неадекватний зворотний зв'язок із колегами та керівниками (відсутність об'єктивної інформації про себе), стан здоров'я, нестача часу, обмежені ресурси тощо.

Крім того, важливим фактором підвищення рівня фахової компетентності вчителів іноземних мов є той факт, що конкурсна пропозиція на навчання в ЗВО за відповідною спеціальністю є досить низькою. Опитування щодо бажання батьків сприяти вибору їх дитиною професії вчителя свідчать про ставлення батьківської громадськості до професії педагога як неперспективної й неперспективної. Результати опитування, що проводилися в Сумській області в жовтні 2021 року приведені в таблиці 1.

Таблиця 1

Чи хотіли б Ви, щоб Ваша дитина стала вчителем іноземної мови

Варіанти відповідей	Державної	Приватної
«Так»	20,4	24,6
«Ні»	65,8	57,3
«Важко відповісти»	13,8	18,1

До того ж слід зважати на явище трудової міграції, коли випускники філологічних факультетів, отримавши кваліфікацію вчителя іноземних мов, не працевлаштовуються в заклади освіти, а йдуть працювати на підприємства, установи приватного сектору чи організації непедагогічного спрямування. Особливо гостро постає ця проблема, коли здобувач освіти навчався за державним замовленням і виникає питання про відшкодування державних витрат. У європейських країнах випускники, як правило, мають відпрацювати у закладах освіти державної чи комунальної власності від 3 до 5 років.

У деяких випадках недостатність державного регулювання виявляється в тому, що випускники не можуть працевлаштуватися через відсутність потреби в такій кількості фахівців. Відсутність моніторингу працевлаштування стає причиною непропорційного кадрового забезпечення педагогічними кадрами закладів освіти в регіонах: перенасиченню педагогів в одних регіонах і нестачі вчителів в інших.

У Концепції розвитку педагогічної освіти зазначено, що на 2018 рік в Україні підготовка педагогічних працівників здійснювалася в 93 закладах вищої освіти. З них 53 – державної форми власності, 33 – комунальної, 7 приватних. Підготовку вчителів здійснюють 25 класичних, 18 педагогічних, гуманітарних і гуманітарно-педагогічних університетів, 4 академії, 3 інститути, а також 38 педагогічних, індустріально-педагогічних, гуманітарно-педагогічних, професійно-педагогічних коледжів і училищ та 15 коледжів – структурних підрозділах університетів [3].

Варто зазначити, що важливим засобом управління професійним розвитком педагогічних працівників є введення певних організаційних процедур, запозичених у закордонних колег, серед яких варто відмітити річні контракти (Фінляндія), що створює можливості для відбору кращих учителів; мобільність учителів, що дає змогу їм обрати школу на свій розсуд, на задоволення особистісного інтересу; безкоштовне перенавчання педагогів за іншою спеціальністю (у Фінляндії через двадцять років педагогічної роботи, у Японії – через п'ятнадцять); система підтримки, наставництва чи тьюторства для вчителів-початківців тощо.

Організаційна структура розвитку фахової компетентності та професійного навчання

вчителів нині складається з мережі закладів післядипломної педагогічної освіти та структур підвищення кваліфікації вчителів у закладах вищої освіти, серед яких Національна академія педагогічних наук України – ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих, Інститут педагогіки, Інститут психології ім. Г. С. Костюка, Інститут спеціальної педагогіки, Інститут обдарованої дитини, Інститут проблем виховання та Інститут модернізації змісту освіти Міністерства освіти і науки України, 24 регіональних закладів післядипломної педагогічної освіти комунальної форми власності, де щорічно близько 123 тис. педпрацівників здійснюють підвищення кваліфікації [4, с. 139].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, організаційне проектування системи розвитку фахової компетентності вчителів іноземних мов складається з таких етапів:

- 1) навчання у закладах вищої освіти й отримання відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня;
- 2) підвищення кваліфікації в закладах системи післядипломної освіти;
- 3) самоосвіта й власне фахове зростання, вибір кожним учителем конкретного закладу післядипломної педагогічної освіти з вивчення сучасних наукових галузей і технологій, форм навчання;
- 4) оцінювання рівня професійного розвитку з уточненням професійних мотивів, цінностей і якостей;
- 5) зв'язок результатів підвищення кваліфікації з встановленням рівня професійної кваліфікації та підвищення заробітної плати.

Доєднуємося до пропозиції М. Пахомової [5, с. 118] щодо подальшого вдосконалення організаційного механізму державного управління розвитком фахової компетентності вчителів. На думку вітчизняної вченої, потребують вирішення такі питання: функціонування діяльності Національного агентства кваліфікацій, Державної служби якості освіти; створення Регіональних центрів сертифікації та унормування їх діяльності; упорядкування мережі закладів вищої освіти, що готують учителів із урахуванням демографічної ситуації, регіональної специфіки, реальної потреби у певних фахівцях, цільова державна підтримка вишів, які відповідають критеріям педагогічного профілю; розроблення і реалізація моделі підготовки вчителя, що адекватно враховує глобальні виклики і національні особливості; удосконалення державного замовлення, моніторингу працевлаштування випускників педагогічних університетів; створення умов для розвитку мережі закладів (центрів) підвищення кваліфікації педагогічних працівників із запровадженням бази даних щодо суб'єктів такої діяльності, адаптації досвіду зарубіжних країн щодо розширення кола суб'єктів, що можуть надавати освітні послуги з післядипломної освіти для забезпечення їх варіативності та реалізації права вчителя здійснювати свій вибір відповідно до своїх потреб.

Таким чином, у сучасних умовах досягнення життєвого і професійного успіху неможливе без постійного освоєння нових знань, без розвитку вмінь і компетентностей, що будуть сприяти формуванню компетентної особистості, яка вміє не тільки самостійно та критично переосмислювати існуючі шляхи (інструменти) керування власним професійним розвитком, а й пропонувати нові, які можуть бути більш ефективними і сучасними. Це дозволить учителю ефективно адаптуватися до складних умов життєдіяльності, самостійно ставити та досягати цілі, виховувати в собі необхідні якості для навчання впродовж життя та формувати в учнів його життєві компетентності, які потрібні для успішної самореалізації у житті, навчанні та праці.

Ми розглянули лише окремі аспекти проблеми розвитку управління професійною компетентністю вчителів іноземних мов. Проте ця проблема вимагає всебічного аналізу. Нашими пропозиціями наступних наукових пошуків є дослідження шляхів удосконалення компетентності вчителів іноземних мов в умовах дистанційного навчання.

Список використаної літератури

1. Бацмай С. Траекторія розвитку фахової компетентності вчителя іноземної мови. *Розвиток фахової компетентності педагогів у контексті модернізації змісту освіти: матеріали доповідей (статей, тез) учасників круглого столу онлайн* (м. Луцьк, 18 червня 2020 р.) / упоряд. Т. Й. Жалко, О. П. Муляр. Луцьк: Волиньполіграф, 2020. 116 с. С. 23–34.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний редактор В.Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
3. Концепція розвитку педагогічної освіти: проект/ Міністерство освіти і науки України; офіц. веб-сайт. 2018. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-ogromadskogoobgovorennya-proekt-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 14.01.2022).

4. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України / за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ: Педагогічна думка, 2016. 448 с.
5. Пахомова М. В. Удосконалення механізмів державного управління професійним розвитком педагогічних працівників у системі неперервної освіти: дис. ... канд. наук з держ. управл.: 25.00.02 / Інститут підготовки кадрів Державної служби зайнятості Міністерства соціальної політики України. Київ, 2018. 230 с.
6. Постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800 «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників».
7. Про освіту: Закон України від 05 вер. 2017 р. 2145-VIII. *Офіц. вісн. України*. 2017. 05 жовт. (№ 78). С. 7. Ст. 2392.
8. Рамка безперервного професійного розвитку вчителів. URL: <http://www.britishcouncil.org.ua/year-of-english/updates/blog/professionalframework-teachers> (дата звернення: 25.01.2022).
9. Рекомендація 2006/962/СС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text (дата звернення: 09.02.2022).
10. Семиченко В. А. Психологічні аспекти професійної підготовки і післядипломної освіти педагогічних кадрів. *Післядипломна освіта в Україні*. 2001. № 1. С. 54–57.
11. Типова освітня програма організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти». Наказ Міністерства освіти і науки України від 15.01.2018 р. № 36. URL: <https://u.to/vKokHA>. (дата звернення: 17.01.2022).
12. Continuous Professional Development for teachers. URL: <https://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/professional-development/>. (дата звернення: 21.02.2022).
13. Dave R. N. *Foundation of Lifelong Education: Some Methodological Aspects*. Hamburg, 1976. 344 p.
14. Making a European area of lifelong learning a reality. URL: <http://ec.europa.eu/education/> (дата звернення: 17.01.2022).

MANAGING FOREIGN LANGUAGES TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT IN MODERN EDUCATION ENVIRONMENT

Pinchuk Iryna

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Primary Education
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *The modern world needs highly qualified specialists with knowledge of a foreign language, professionals who are able to absorb everything new and progressive, ready to accumulate and receive new ideas, self-knowledge and self-evaluation. A motivated teacher who has freedom of creativity and professional development is one of the nine key components of the New Ukrainian School formula. Continuing self-education and lifelong learning has become a key today in professional growth and are becoming leading factors in building a trajectory of professional growth.*

Purpose. *The aim of the paper is to study and analyze modern means for managing the continuous professional development of foreign language teachers.*

Methods. *The general-logical methods and techniques of research: analysis, synthesis, abstraction, generalization, induction, deduction, analogy were used.*

Results. *The article deals with the analysis of modern means for managing the continuous development of foreign language teachers' professional competence. The paper reveals the features of legal support and regulation of the process of professional development of domestic teachers. The author of the article defines the advantages and disadvantages influencing the foreign language teachers' professional development. Based on this, the organizational mechanism of state managing teachers' professional competence is determined and the subjects of management are represented at such levels: state, regional, local and institutional. Consequently, the organizational system for the developing foreign language teachers' professional competence consists of the stages:*

- 1) *studying in higher education institutions and obtain the appropriate educational, qualification level;*
- 2) *advanced training in institutions of the postgraduate education system;*
- 3) *self-education and own professional growth, choice by each teacher of a concrete institution of postgraduate pedagogical education on studying of modern scientific branches and technologies, forms of training;*
- 4) *assessment of the level of professional development with clarification of professional motives, values and qualities;*
- 5) *connection of the results of professional development with the establishment of the professional*

qualification level and salary increase.

Originality. The originality of the article is determined by the justification of the means for managing the foreign language teachers' professional development.

Conclusion. Therefore, in modern conditions, achieving life and professional success is impossible without the constant acquisition of new knowledge. A modern teacher should develop the skills and improve the competencies that will contribute to the formation of a competent person who can not only independently and critically rethink existing ways (tools) to manage their own professional development and offer new ones that can be more efficient.

Key words: professional competence development, foreign language teacher, management means, management subjects, continuing education.

References

1. Batsmai, S. Trajektoriiia rozvytku fakhovoi kompetentnosti vchytelia inozemnoi movy (2020). [The trajectory of professional competence of a foreign language teacher.] Zhalko, T. Y., Muliar, O. P. (Ed.). *Rozvytok fakhovoi kompetentnosti pedahohiv u konteksti modernizatsii zmistu osvity – Development of professional competence of teachers in the context of modernization of educational content* : coll. of reports (articles, abstracts) of round table participants online. (pp. 23-34). Lutsk: Volynpolihraf. [in Ukrainian].
2. Kremen, V. H. (Ed.) (2008). *Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of Education]*. Akad. ped. Nauk Ukrainy. Kyiv: Yurinkom Inter. [in Ukrainian].
3. *Kontseptsiiia rozvytku pedahohichnoi osvity: proiekt [The concept of development of pedagogical education: project]* (2018). *mon.gov.ua*. (Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy). URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuyegromadskogoobgovorennya-proiekt-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> [in Ukrainian].
4. Kremen, V. H. (Ed.). (2016). *Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini [National report on the state and prospects of education in Ukraine]*. Nats. akad. ped. Nauk Ukrainy. Kyiv: Pedahohichna dumka. [in Ukrainian].
5. Pakhomova M. V. (2018). Udoskonalennia mekhanizmiv derzhavnogo upravlinnia profesiinym rozvytkom pedahohichnykh pratsivnykiv u systemi neperervnoi osvity [Improving the mechanisms of public administration of professional development of teachers in the system of continuing education]. (*Candidate's thesis*). Instytut pidhotovky kadriv Derzhavnoi sluzhby zainiatosti Ministerstva sotsialnoi polityky Ukrainy, Kyiv, Ukraine. [in Ukrainian].
6. Deiaki pytannia pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh i naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv [Some issues of professional development of teachers and research and teaching staff]. (Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy – Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine) № 800. (2019). [in Ukrainian].
7. Pro osvitu [On education]. (Zakon Ukrainy – Law of Ukraine) № 2145-VIII. (2017). *Ofitsiyni visnyk Ukrainy – Official Bulletin of Ukraine*, 78, 7. [in Ukrainian].
8. Ramka bezperervnoho profesiinoho rozvytku vchyteliv [Framework for continuous professional development of teachers]. (n.d.). www.britishcouncil.org.ua. URL: <http://www.britishcouncil.org.ua/year-of-english/updates/blog/professionalframework-teachers> [in Ukrainian].
9. Pro osnovni kompetentsii dlia navchannia protiahom usoho zhyttia [On core competencies for lifelong learning]. (2006). *Rekomendatsiia 2006/962/IeS Yevropeiskoho Parlamentu ta Rady (IeS) – Recommendation 2006/962 / EC of the European Parliament and of the Council (EU)*. [in Ukrainian].
10. Semychenko, V. A. (2001). Psykholohichni aspekty profesiinoy pidhotovky i pislidyplomnoi osvity pedahohichnykh kadriv [Psychological aspects of professional training and postgraduate education of teachers]. *Pislidyplomna osvita v Ukraini – Postgraduate education in Ukraine*, 1, 54–57. [in Ukrainian].
11. Typova osvitnia prohrama orhanizatsii i provedennia pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv zakladamy pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity» [Typical educational program of organization and carrying out of advanced training of pedagogical workers by establishments of postgraduate pedagogical education]. (15.01.2018). *Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy – Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine* № 36. [in Ukrainian].
12. Continuous Professional Development for teachers. (n.d.). www.cambridgeenglish.org. URL: <https://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/professional-development/>. [in Ukrainian].
13. Dave, R. N. (1976). *Foundation of Lifelong Education: Some Methodological Aspects*. Hamburg. [in English].
14. Making a European area of lifelong learning a reality. (n.d.). *ec.europa.eu*. URL: <http://ec.europa.eu/education/> [in English].

Отримано редакцією 27.04.2022 р.

УДК 33:378

DOI: 10.31376/2410-0897-2022-1-48-65-72

НАЦІОНАЛЬНЕ ЗАКОНОДАВСТВО ЯК ОСНОВА ПРОМОЦІЇ АКСІОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ КУЛЬТУРНО-МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Шетеля Наталя Ігорівна

кандидат психологічних наук, доцент, заслужений працівник культури України
директор інституту КЗВО «Ужгородський інститут культури і мистецтв»
e-mail: uzhgorodkkm@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-8810-4805

Практична реалізація аксіологічного підходу в процесі професійної підготовки фахівця в галузі культури і мистецтв є важливою передумовою здійснення сучасної й ефективної культурної політики. Мета дослідження полягає у з'ясуванні питання, чи забезпечує сучасне українське освітнє законодавство нормативно-правову основу для застосування в освітній практиці аксіологічного підходу, зокрема у системі культурно-мистецької освіти. Проведений нами контент-аналіз дозволяє констатувати, що нині в Україні напрацьована достатня нормативно-правова основа практичної реалізації аксіологічного підходу в процесі професійної підготовки, зокрема фахівця у галузі 02 «Культура і мистецтво».

Ключові слова: педагогіка, освітнє законодавство, аксіологія, аксіологічний підхід, культурно-мистецька освіта.

Постановка проблеми. Практична реалізація аксіологічного підходу в процесі професійної підготовки фахівця в галузі культури і мистецтв обґрунтовано є важливою передумовою здійснення сучасної й ефективної культурної політики. Сформованість аксіологічної компетентності відповідного фахівця визначає зміст і характер його професійної діяльності у галузі культури і мистецтв.

Аксіологічну компетентність ми розгадаємо як сукупність особистих, професійно-педагогічних і соціально-культурних цінностей, що визначають зміст і характер його цілісно-сислової сфери. Водночас, аксіологічна компетентність є свідченням рівня сформованості аксіологічної культури, яку ми визначили як особливий спосіб соціального буття індивіда, що ґрунтується на аксіологічних знаннях й розвиненій ціннісно-сислової сфері і засвідчується процесами ціннісної самореалізації індивіда, обраними й здійсненими індивідом життєвими стратегіями.

У зв'язку з вказаним особливою увагою потребує питання, чи забезпечує сучасне українське освітнє законодавство нормативно-правову основу для промоції і застосування в освітній практиці аксіологічного підходу, реалізації принципів та настанов ціннісної підготовки в системі професійної підготовки фахівця в галузі культури і мистецтв.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Необхідно наголосити, що звернення до означеного питання зумовлене проблематикою теми нашого головного дослідження: «*Теоретичні і методологічні засади професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища закладів вищої освіти*». Саме у контексті опрацювання вказаної теми постало питання, наскільки освітнє законодавство України забезпечує нормативно-правову основу реалізації аксіологічного підходу в системі професійної підготовки фахівця в галузі культури і мистецтв. Відзначимо, що опрацювання спеціальної літератури дозволяє стверджувати, що необхідність реалізації аксіологічного підходу визнається провідними теоретиками та практиками професійної підготовки для різних галузей як от В. Андрущенко [1], О. Блашкова [2], В. Дем'янюка [3], А. Мартюшева [4], О. Молчанюк [5], Ю. Пелех і Д. Кукла [6], М. Підлісний [7], Р. Сопівник [8] та ін. Водночас нам не вдалося відшукати комплексного дослідження, яке б містило аналіз наявних в національному освітньому законодавстві актів з вказівкою на їхню аксіологічну спрямованість і потенціал промоції і застосування в освітній практиці аксіологічного підходу, зокрема в системі культурно-мистецької освіти.

Мета дослідження полягає у з'ясуванні питання, чи забезпечує сучасне українське освітнє законодавство нормативно-правову основу для промоції і застосування в освітній практиці аксіологічного підходу, зокрема у процесі підготовки фахівця у галузі 02 «Культура і мистецтво».

Методологічна основа дослідження визначена його теоретичним характером й передбачає залучення загальнотеоретичних і аналітичних методів наукового дослідження, що надають можливість розв'язання сформульованих наукових завдань.

Виклад основного матеріалу. Передусім зауважимо, що концептуально зміст професійної підготовки фахівця в галузі культури і мистецтв визначається положенням й вимогами нормативно-правових актів, що регулюють освітню галузь загалом і її культурно-мистецьку складову зокрема. Отож предметом нашого дослідження постає аксіологічна складова відповідних актів: Закон України «Про освіту» (2017 р.), Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.), Закон України «Про професійний розвиток працівників» (2012 р.), а також Закон України «Про культуру» (2010 р.). Саме у вказаних документах визначено пріоритети національної освіти щодо формування представників інтелектуально-мистецької еліти суспільства, до професійної сфери діяльності яких належатиме і завдання практичного здійснення сучасної й ефективної культурної політики, розбудови національного культурного простору, що орієнтований на задоволення культурних потреб громадян, забезпечення доступу їх до цінностей культури (духовних і матеріальних).

Закон України «Про освіту» (2017 р.) [9] вже у преамбулі містить апеляцію до аксіологічної складової освітнього процесу, адже вказує на те, що освіта є «основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави». Вже з цього визначення постає необхідність залучення здобувачів освіти до ціннісного простору, а самі цінності фактично набувають статусу консолідуючого суспільство феномену.

Крім того, Закон України «Про освіту» постулює, що метою освіти є «всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства» й, водночас, «формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей». При цьому відповідно до ст. 1 Закону України «Про освіту» компетентність визначена «як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [9]. Зміст означеної норми прямо визначає необхідність формування аксіологічної компетентності як одного з результатів освітнього процесу. Принагідно зауважимо, що згаданий закон детермінує педагогічну діяльність як інтелектуальну й творчу діяльність спрямовану, в тому числі, на розвиток особистості, її загальнокультурних, громадянських та/або професійних компетентностей. Своєю чергою, з цього випливає, що педагогічна діяльність за визначенням повинна містити аксіологічну складову, тобто сприяти формуванню ціннісно-сислової сфери здобувача освіти, його аксіологічної культури.

Варто також звернути увагу на зміст ст. 5 Закону України «Про освіту», відповідно до якої держава створює умови для здобуття громадянської освіти, спрямованої на усвідомлення цінностей громадянського (вільного демократичного) суспільства, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина» [9]. Очевидно, саме ці цінності можна потрактовувати як консолідуючі суспільство феномени й світоглядні аксіологічні установки. Формування останніх також можливо віднести до важливих результатів освітнього процесу, зокрема професійної підготовки.

Отже, аналіз змісту чинного Закону України «Про освіту» надає підстави стверджувати про наявність у ньому ідеологічних й нормативно-правових передумов для розвитку ціннісної складової освітнього процесу.

Аналіз Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) [10] також дозволяє говорити про його орієнтованість на підтримку ціннісної складової у системі академічної підготовки. Зокрема ст. 1 цього Закону вказує на те, що вища освіта – це також сукупність морально-етичних цінностей здобутих у закладі вищої освіти (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти. Іншими словами, метою здобуття вищої освіти є не лише набуття певної кваліфікації за певним освітнім рівнем, але й засвоєння морально-етичних цінностей, утворення ціннісних орієнтацій, формування ціннісно-сислової сфери й аксіологічної культури.

Варто наголосити, що кваліфікація Законом України «Про вищу освіту» визначається як офіційний результат оцінювання здобувача освіти й визнання досягнення ним певних результатів навчання у вигляді сформованих компетентностей. Своєю чергою, компетентність детермінована як «здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей» [10]. Отож засвоєння цінностей (універсальних, загальнонародських і професійних), а також сформованість ціннісних орієнтацій й пов'язаної з ними ціннісно-сислової сфери на рівні Закону визнані обов'язковими умовами набуття певної кваліфікації за певним освітнім рівнем.

Маємо також наголосити, що Законом України «Про вищу освіту» постулюється

необхідність ціннісної складової освітнього процесу. Тут ми виходимо з того, що ст. 47 вказаного закону визначає освітній процес як інтелектуальну й творчу діяльність у сфері вищої освіти і науки, що спрямована на передачу, засвоєння, примноження і використання знань, умінь та інших компетентностей у осіб, які навчаються. Між тим, як було показано вище, компетентності своїм важливим елементом мають цінності. Отож, результатом освітнього процесу у вищій школі, очевидно, має стати засвоєння цінностей й формування ціннісно-сміислової сфери.

Зрештою, Закон України «Про вищу освіту» також є підстави визнати таким, що орієнтує на впровадження аксіологічної складової в освітній процес, зокрема в закладах вищої освіти.

У контексті нашого дослідження заслуговує також на увагу Закон України «Про професійний розвиток працівників» (2012 р.) [11]. Зокрема, у документі відзначено, що професійне навчання працівників – це «процес цілеспрямованого формування у працівників спеціальних знань, розвиток необхідних навичок та вмінь, що дають змогу підвищувати продуктивність праці, максимально якісно виконувати функціональні обов'язки». До таких знань очевидно необхідно віднести аксіологічні знання, які є передумовою формування аксіологічної культури як принципової складової професійної культури. Це особливо актуально, якщо ми говоримо про якісну професійну підготовку фахівця в галузі культури і мистецтв.

Зауважимо, що в попередньому викладі ми вказували на те, що Закон України «Про культуру» [12], а також інші профільні закони утворюють культурний простір, в якому провадиться культурна діяльність та задовольняються культурні потреби громадян, забезпечується їхній доступ до цінностей культури. Водночас урядова Довгострокова стратегія розвитку української культури [13] одним з принципових завдань визначає побудову сучасної демократичної держави на засадах загальнолюдських цінностей із збереженням самобутніх традицій та культурно-історичних цінностей. Логіка означених документів виводить на визнання концептуально важливою підготовку фахівців у галузі культури та мистецтв, формування відповідних професійних компетентностей, зокрема аксіологічної, адже діяльність у сфері культури (культурна діяльність) очевидно відбувається у ціннісному дискурсі.

Варто відзначити, що значення аксіологічної складової в освіті підтверджується не лише нормативно-правовими актами, що регламентують вищу освіту й професійну підготовку, в тому числі фахівця в галузі культури і мистецтв. Зокрема, Концепція сучасної мистецької школи «Початкова мистецька освіта: традиції та підґрунтя» (2017 р.) вказує на те, що мистецька освіта завжди посідала «чільне місце у процесі становлення й розвитку національного культурного середовища» [14]. Водночас місія сучасної мистецької школи полягає у створенні умов (очевидно особливого освітнього середовища), де особистість має можливість розвинути мистецькі здібності, набутти початкових професійних, у тому числі виконавських, компетентностей, естетичного досвіду та *ціннісних орієнтацій* (виділено автором) через активну мистецьку діяльність. Реалізація аксіологічної складової місії сучасної мистецької школи очевидно вимагає від викладацького корпусу сформованості аксіологічної компетентності й високої аксіологічної культури, що за логікою має закладатися на етапі професійної підготовки фахівця в галузі культури і мистецтв.

Прикметно, що Концепція сучасної мистецької школи «Початкова мистецька освіта: традиції та підґрунтя» (2017 р.) вказує на те, що «на практиці існує незримий конфлікт між тим, що школа пропонує, та тим, що від неї очікують споживачі мистецько-освітніх послуг» [14]. Отож, Концепція визначає актуальні потреби сучасної мистецької школи: 1) стратегічного планування своєї діяльності; 2) оновлення змісту своєї діяльності; 3) реалізації нових підходів до свого кадрового забезпечення; 4) переосмислення ролі професійного розвитку педагогічних працівників мистецьких шкіл. Визнаючи правомірність вказаного, вважаємо що, мистецька школа має реагувати і на ціннісні колізії сучасності, а це передбачає сформованість аксіологічної компетентності викладацького корпусу.

У контексті визначення змісту сучасної ціннісної освіти важливим документом є Концепція Державної цільової соціальної програми національно-патріотичного виховання на період до 2025 року (2020 р.) [15]. Автори цього документа вказують на те, що він базується на основі принципів національної самобутності Українського народу, його консолідації навколо спільного майбутнього та формування спільних ціннісних орієнтирів. Актуальність аксіологічної складової освітнього процесу підтверджується тим, що метою програми визначено «удосконалення та розвиток цілісної загальнодержавної політики національно-патріотичного виховання шляхом формування та утвердження української громадянської ідентичності на основі єдиних суспільно-

державних (національних) цінностей (самобутність, воля, соборність, гідність) і загальнолюдських цінностей». При цьому серед проблеми, які планується розв'язати на підставі цієї програми, визначено: 1) несистемний характер формування активної громадянської позиції для утвердження національної ідентичності громадян на основі духовних цінностей Українського народу; 2) необхідність гармонізації законодавства та управлінських практик із законодавством та кращими практиками держав Європейського Союзу та держав-членів НАТО, зберігаючи в основі національні цінності і традиції.

Своєю чергою, у Програмі вказано, що формування української громадянської ідентичності, серед іншого, передбачає: 1) підвищення ролі української мови як національної цінності; 2) проведення інформаційно-просвітницької роботи з метою донесення до українців змісту (суті) українських суспільно-державних (національних) цінностей; 3) популяризація та збереження культурної спадщини та культурних цінностей України; 4) сприяння утвердженню сімейних цінностей [15]. На підставі вказаного обґрунтовано зробити висновок, що вирішення питання утвердження української громадянської ідентичності також вимагає привнесення елементів ціннісної освіти й прагнення формування аксіологічної компетентності як одного з результатів освітнього процесу, адже освіта в принципі відіграє ключову роль у формуванні особистості й саме на інститути освіти покладене завдання залучення особистості до світу культури й засвоєння цінностей культури. Показово, що в Угоді про асоціацію між Україною та Європейським Союзом у Главі 23 «Освіта, навчання та молодь» наголошується на важливості вищої освіти (ст. 431), а також обов'язок держави сприяти молоді в отриманні знань, навичок та професійних умінь в тому числі поза освітньою системою й визнання цінності такого досвіду (ст. 434) [16].

Показовим у контексті промоції ціннісної освіти є документ, ухвалений Кабінетом міністрів України 5 серпня 2020 р.: Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти). Вказаний документ спрямований на розвиток природничо-математичної освіти (STEM-освіти), а його реалізація передбачена до 2027 року. При цьому автори документа відзначають, що навчальні методики та навчальні програми STEM-освіти будуть спрямовані на формування компетентностей, актуальних на ринку праці. Водночас, звертає на себе увагу те, що і природничо-математична освіта (STEM-освіта) серед іншого має на меті розвиток особистості через формування компетентностей світоглядних позицій і життєвих цінностей з використанням трансдисциплінарного підходу до навчання [17].

У контексті нашого дослідження варто також згадати Указ Президента України «Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року» (2019 р.), що був ухвалений на підтримку резолюцією Генеральної Асамблеї Організації Об'єднаних Націй від 25 вересня 2015 року № 70/1 про глобальні цілі сталого розвитку до 2030 року. Серед майже двох десятків завдань окремим пунктом визначене сприяння побудові миролюбного і відкритого суспільства в інтересах сталого розвитку [18], що вочевидь неможливо без промоції у суспільстві універсальних, загальнолюдських цінностей.

Крім того, апеляція до аксіологічної складової соціальних, зокрема освітніх процесів, прочитується у Рішенні Ради національної безпеки і оборони України від 14 травня 2021 року «Про Стратегію людського розвитку». Передусім відзначимо, що питанням культури й культурного розвитку в цьому документі присвячено окремий розділ у межах розгляду основних тенденцій та проблем людського розвитку в Україні. Зокрема, відзначається, що «забезпечення рівного доступу до високоякісних культурних послуг є важливою передумовою для формування цілей, завдань та пріоритетів людського розвитку» [19]. Вказане положення очевидно мотивує до особливої уваги щодо професійної підготовки фахівця в галузі культури і мистецтв в принципі.

Означена позиція також підтверджується визнанням у рішенні Ради національної безпеки і оборони України актуальності питання формування у населення України української громадянської ідентичності через систему національно-патріотичного виховання, що, очевидно, є одним із фундаментальних завдань професійної діяльності фахівця в галузі культури і мистецтв. Крім того, вказаним документом визначено у межах фундаментальної мети розвитку культурної спадщини й збереження національної пам'яті необхідність реалізації таких завдань, як-от: 1) формування екосистеми збереження та промоції культурної спадщини та культурних цінностей; 2) формування у громадян України української громадянської ідентичності на основі суспільно-державних цінностей [19]. Своєю чергою, з метою сприяння становленню середнього класу визнається необхідною популяризація системи цінностей, які об'єднують серединну групу суспільства та асоціюються із

способом життя середнього класу. Нарешті, формування та підтримка сімейних цінностей також визнається принциповою метою в межах практичної реалізації Стратегії людського розвитку.

Аксіологічна складова й необхідність ціннісної освіти прочитується і у «Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки» [20], що була розроблена на виконання Указу Президента України «Про вдосконалення вищої освіти в Україні» (від 3.07.2020 № 210/2020) та відповідних доручень Прем'єр-міністра України (№ 23502/2/1-20 від 12.06.2020 та № 23502/3/1-20 від 13.06.2020). Цим документом визначено місце вищої освіти у суспільстві й економіці країни через формулювання місії та візії, а також її основні стратегічні й операційні цілі та завдання. Так, місія вищої освіти потрактовується як «забезпечення сталого інноваційного розвитку України через підготовку висококваліфікованих фахівців, створення та поширення знань, формування інтелектуального, соціального та духовного капіталу суспільства, готового до викликів майбутнього».

Розвиваючи вказане положення, наголосимо на принциповій важливості аксіологічної підготовки майбутніх фахівців різного профілю, зокрема фахівців у галузі культури і мистецтв. На попередньому етапі дослідження нами було обґрунтовано, що ціннісна освіта є важливим компонентом гуманізації сучасної освіти (зокрема, університетської), а також постає засобом розвитку креативно-ціннісних й критично-ціннісних властивостей особистості майбутніх фахівців, зокрема у галузі культури і мистецтв. Означене цілком відповідає візії сучасної університетської освіти, що викладена у «Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки» [20].

Висновки. Проведений нами контент-аналіз дозволяє констатувати, що нині в Україні напрацьована достатня нормативно-правова основа для практичної реалізації аксіологічного підходу в процесі професійної підготовки, зокрема фахівця у галузі 02 «Культура і мистецтво». Аксіологічна складова, звернення до ідей ціннісної освіти прочитується у нормах таких законів, як Закон України «Про освіту» (2017 р.), Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.), Закон України «Про професійний розвиток працівників» (2012 р.), Закон України «Про культуру» (2010 р.), а також інших нормативних актів у царині освіти й професійної підготовки у вищій школі. Вказані документи визначають необхідність формування аксіологічної компетентності як одного з результатів освітнього процесу. При цьому у випадку професійної підготовки фахівця в галузі культури і мистецтв додаткове аксіологічне навантаження на відповідний освітній процес покладає законодавство в галузі культури і мистецтв.

Щодо **перспектив подальших досліджень**, то систематизовані ціннісні положення національного законодавства обґрунтовано покласти в основу проектування аксіорозвивального середовища як перспективного засобу формування аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв.

Список використаної літератури

1. Андрущенко В. Ціннісна невизначеність особистості та її подолання засобами освіти. *Вища освіта України*. 2015. № 3. С. 5–13.
2. Блашкова О. М. Формування гуманістичних цінностей студентів природничих спеціальностей у навчально-виховному процесі педагогічних університетів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2019. 227 с.
3. Дем'янюк В. В. Формування у майбутніх спеціалістів з бухгалтерського обліку ціннісних професійних орієнтацій у фаховій підготовці: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Рівне, 2019. 288 с.
4. Мартюшева А. О. Ціннісний компонент освіти – постмодерна критика і вихід за її межі. *Гілея*. 2013. № 72. С. 717–721.
5. Молчанюк О. В. Теоретико-методологічні засади виховання в майбутніх учителів біології ціннісного ставлення до природи: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.07. Київ, 2020. 469 с.
6. Пелех Ю. В., Кукла Д. Система цінностей майбутнього фахівця і його місце на сучасному ринку праці. Рівне: Волинські обереги, 2019. 184 с.
7. Підлісний М. М. Проблеми аксіології та шляхи їх вирішення. Дніпро: Видавець Біла К. О., 2020. 164 с.
8. Сопівник Р. Аксіологічний підхід у вихованні особистості. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*. 2017. № 3 (58). С. 359–363.
9. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 28.03.2022).
10. Про вищу освіту: Закон України від 1 липня 2014 року № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 28.04.2020).
11. Про професійний розвиток працівників: Закон України від 12 січня 2012 року № 4312-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4312-17#Text> (дата звернення: 28.09.2021).
12. Про культуру: Закон України 14 грудня 2010 року № 2778-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2778-17#Text> (дата звернення: 28.12.2020).

13. Про схвалення Довгострокової стратегії розвитку української культури – стратегії реформ: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 1 лютого 2016 р. № 119-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/119-2016-%D1%80#Text> (дата звернення: 28.03.2022).

14. Концепція сучасної мистецької школи «Початкова мистецька освіта: традиції та підґрунтя». Наказ Міністерства культури України від 20 грудня 2017 року № 1433. URL: <http://mincult.kmu.gov.ua/document/245321420/%D0%97%D0%90%D0%A2%D0%92%D0%95%D0%A0%D0%94%D0%96%D0%95%D0%9D%D0%9E.pdf> (дата звернення: 16.09.2021).

15. Про схвалення Концепції Державної цільової соціальної програми національно-патріотичного виховання на період до 2025 року : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 9 жовтня 2020 р. № 1233-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1233-2020-%D1%80#Text> (дата звернення: 15.09.2021).

16. Угода про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони. Законодавство України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/984_011#n2588 (дата звернення: 17.09.2021).

17. Про схвалення Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти): Розпорядження Кабінету Міністрів України від 5 серпня 2020 р. № 960-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text> (дата звернення: 15.07.2021).

18. Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року : Указ Президента України від 30 вересня 2019 року № 722/2019 : URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/722/2019#Text> (дата звернення: 15.07.2021).

19. Про Стратегію людського розвитку: Рішення Ради національної безпеки і оборони України від 14 травня 2021 року введено в дію Указом Президента України від 2 червня 2021 року № 225/2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/n0036525-21#Text> (дата звернення: 15.07.2021).

20. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf> (дата звернення: 15.09.2021).

NATIONAL LEGISLATION AS A BASIS FOR THE IMPLEMENTATION OF THE AXIOLOGICAL APPROACH IN THE SYSTEM OF CULTURAL AND ARTISTIC EDUCATION

Shetelia Natalia

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Honored Worker of Ukrainian Culture
Head of the Uzhgorod Institute of Culture and Arts

Introduction. *The author found that the practical realization of the axiological approach in the professional training process in the culture and art field is an important precondition for the implementation of modern and effective cultural policy. Taking into account this information, special attention should be paid to the issue of regulatory and legal support for the promotion and implementation of the axiological approach in educational practice.*

Purpose. *The aim of the study is to clarify the issue of providing modern Ukrainian educational legislation with the legal framework for the promotion and application of the axiological approach in educational practice, in particular in the process of training a specialist in the educational field 02 «Culture and Art».*

Methods. *The methodological basis of the study is determined by its theoretical substance and involves the use of general theoretical and analytical methods of scientific research, which provide an opportunity to solve formulated scientific problems.*

Results. *The content analysis allows to state that today in Ukraine has developed a sufficient regulatory and legal basis for the practical implementation of the axiological approach in the process of professional training, in particular for a specialist in the educational field 02 «Culture and Art». The axiological component, addressed to the ideas of value education, is read in the norms of such laws, such as the Law of Ukraine «On Education» (2017), «On Higher Education» (2014), «On Professional Development of Employees» (2012), «On Culture» (2010), as well as other regulations in the field of education and professional training of specialist in higher education.*

Originality. *The author proposed a comprehensive study containing an analysis of the acts available in the national educational legislation, indicating their axiological orientation and the potential for promoting and applying the axiological approach in educational practice, in particular in the system of cultural and art education.*

Conclusion. *The studied documents of Ukrainian legislation determine the need for the formation of axiological competence as one of the results of the educational process. Moreover, in the case of professional training of a specialist in the field of culture and art, legislation in the field of culture and art imposes an additional axiological burden on the corresponding educational process. The prospect for*

further research is that it is reasonable to put the systematized value provisions of national legislation as the basis for designing an axiological developing environment as a promising means of forming the axiological competence of a future specialist in the field of culture and art.

Key words: *pedagogy, educational legislation, axiology, axiological approach, cultural and art education.*

References

1. Andrushchenko, V. (2015). Tsinnisna nevyznachenist osobystosti ta yii podolannia zasobamy osvity [Value uncertainty of the individual and its overcoming by means of education]. *Vyshcha osvita Ukrainy – Higher education in Ukraine*, 3, 5–13. [in Ukrainian].
2. Blashkova, O. M. (2019). Formuvannia humanistychnykh tsinnosti studentiv pryrodnychkykh spetsialnosti u navchalno-vykhovnomu protsesi pedahohichnykh universytetiv [Formation of humanistic values of students of natural specialties in the educational process of pedagogical universities]. (*Candidate's thesis*). Kyiv, Ukraine. [in Ukrainian].
3. Demianiuk, V. V. (2019). Formuvannia u maibutnikh spetsialistiv z bukhhalterskoho obliku tsinnisnykh profesiinykh orientatsii u fakhovii pidhotovtsi [Formation of future professionals in accounting value professional orientations in professional training]. (*Candidate's thesis*). Rivne, Ukraine. [in Ukrainian].
4. Martiusheva, A. O. (2013). Tsinnisnyi komponent osvity – postmoderna krytyka i vykhid za yii mezhi [The value component of education is postmodern criticism and going beyond it]. *Hileia – Gilea*, 72, 717–721. [in Ukrainian].
5. Molchaniuk, O. V. (2020). Teoretyko-metodolohichni zasady vykhovannia v maibutnikh uchyteliv biolohii tsinnisnoho stavlennia do pryrody [Theoretical and methodological principles of education in future teachers of biology of values to nature]. (*Candidate's thesis*). Kyiv, Ukraine. [in Ukrainian].
6. Pelekh, Yu. V., Kukla, D. (2019). *Systema tsinnosti maibutnoho fakhivtsia i yoho mistse na suchasnomu rynku pratsi [The value system of the future specialist and his place in the modern labor market]*. Rivne: «Volynski oberehy». [in Ukrainian].
7. Pidlisnyi, M. M. (2020). *Problemy aksiolohii ta shliakhy yikh vyrishennia [Problems of axiology and ways to solve them]*. Dnipro: Vydavets Bila K. O. [in Ukrainian].
8. Sopivnyk, R. (2017). Aksiolohichni pidkhdid u vykhovanni osobystosti [Axiological approach in the education of personality]. *Naukovyi visnyk MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho – Scientific Bulletin of VO Sukhomlinsky MNU*, 3 (58), 359–363. [in Ukrainian].
9. Pro osvitu [About education]. (2017). *Zakon Ukrainy – Law of Ukraine № 2145-VIII. zakon.rada.gov.ua*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
10. Pro vyshchu osvitu [About higher education]. (2014). *Zakon Ukrainy – Law of Ukraine № 1556-VII. zakon.rada.gov.ua*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian].
11. Pro profesiyni rozvytok pratsivnykiv [About professional development of employees]. (2012). *Zakon Ukrainy – Law of Ukraine № 4312-VI. zakon.rada.gov.ua*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4312-17#Text> [in Ukrainian].
12. Pro kulturu [About culture]. (2010). *Zakon Ukrainy – Law of Ukraine № 2778-VI. zakon.rada.gov.ua*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2778-17#Text> [in Ukrainian].
13. Pro skhvalennia Dovhostrokovoi stratehii rozvytku ukrainskoi kultury – stratehii reform [About approval of the Long-term strategy of development of the Ukrainian culture - strategy of reforms]. (2016). *Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy – Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine № 119-r. zakon.rada.gov.ua*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/119-2016-%D1%80#Text> [in Ukrainian].
14. Kontseptsiiia suchasnoi mystetskoj shkoly «Pochatkova mystetska osvita: tradytsii ta pidgruntia» [The concept of modern art school «Primary art education: traditions and foundations»]. (2017). *Nakaz Ministerstva kultury Ukrainy – Order of the Ministry of Culture of Ukraine № 1433. mincult.kmu.gov.ua*. URL: <http://mincult.kmu.gov.ua/document/245321420/%D0%97%D0%90%D0%A2%D0%92%D0%95%D0%A0%D0%94%D0%96%D0%95%D0%9D%D0%9E.pdf> [in Ukrainian].
15. Pro skhvalennia Kontseptsii Derzhavnoi tsilovoi sotsialnoi prohramy natsionalno-patriotichnoho vykhovannia na period do 2025 roku [About approval of the Concept of the State target social program of national-patriotic education for the period till 2025]. (2020). *Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy – Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine № 1233-r. zakon.rada.gov.ua*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1233-2020-%D1%80#Text> [in Ukrainian].
16. Uhoda pro asotsiatsiiu mizh Ukrainoiu, z odniei storony, ta Yevropeiskym Soiuzom, Yevropeiskym spivtovarystvom z atomnoi enerhii i yikhnyimi derzhavamy-chlenamy, z inshoi storony [Association Agreement between Ukraine, of the one part, and the European Union, the European Atomic Energy Community and their Member States, of the other part]. (n.d.). *Zakonodavstvo Ukrainy – Legislation of Ukraine. zakon.rada.gov.ua*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/984_011#n2588 [in Ukrainian].
17. Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku pryrodnycho-matematychnoi osvity (STEM-osvity) [About approval of the Concept of development of natural and mathematical education (STEM-education)]. (2020). *Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy – Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine № 960-r. zakon.rada.gov.ua*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text> [in Ukrainian].
18. Pro Tsili staloho rozvytku Ukrainy na period do 2030 roku [Sustainable Development Goals of Ukraine until 2030]. (2019). *Ukaz Prezydenta Ukrainy – Decree of the President of Ukraine № 722/2019. zakon.rada.gov.ua*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/722/2019#Text> [in Ukrainian].
19. Pro Stratehiiu liudskoho rozvytku [About the Human Development Strategy]. (2021). *Rishennia Rady natsionalnoi bezpeky i oborony Ukrainy – The decision of the National Security and Defense Council of Ukraine №*

225/2021. zakon.rada.gov.ua. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/n0036525-21#Text> [in Ukrainian].

20. Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2021–2031 roky [Strategy for the development of higher education in Ukraine for 2021-2031]. (n.d.). Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy – Ministry of Education and Science of Ukraine. mon.gov.ua. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf> [in Ukrainian].

Отримано редакцією 5.05.2022 р.

УДК 378.015.3:[373.2.011.3-051:005.336.2]:7](477)(043.3)

DOI: 10.31376/2410-0897-2022-1-48-72-79

ДИСЦИПЛІНА «МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ» ЯК ІНТЕГРОВАНІЙ СКЛАДНИК РОЗВИТКУ ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Аторіна Вікторія Миколаївна

доктор філософії, старший викладач кафедри дошкільної педагогіки і психології
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: viktoriam081216@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-4829-7010

У статті висвітлено зміст і методику викладання авторської дисципліни «Методика розвитку естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти» як інтегрованого складника розвитку естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Наведено приклади проведення лекційних і практичних занять із застосуванням технологій проблемного, інтерактивного і мультимедійного навчання та завдань для самостійної роботи студентів. Окреслено подальші наукові розвідки, що стосуватимуться студіювання зарубіжного досвіду організації зазначеного процесу й можливостей його впровадження в процес фахової підготовки майбутніх вихователів в українських закладах вищої освіти.

Ключові слова: естетична компетентність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, інтеграція, технологія проблемного навчання, технологія інтерактивного навчання, технологія мультимедійного навчання.

Постановка проблеми. Однією з актуальних проблем дошкільної освіти є підготовка компетентного вихователя. Вагомим складником його професійної компетентності є естетична. Розвиток естетичної компетентності вихователів здійснюється ще на етапі фахової підготовки. Наповнення фахових дисциплін відповідними питаннями й завданнями для самостійної роботи студентів не забезпечує уповні розвиток естетичної компетентності майбутніх вихователів, тому виникає необхідність розроблення дисципліни, яка, по-перше, цілеспрямовано формувала б означену компетентність, інтегрувала знання з інших предметів, а по-друге, не дублювала зміст фахових навчальних дисциплін.

Із цією метою була розроблена вибіркова навчальна дисципліна «Методика розвитку естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти». Вона в комплексі з іншими фаховими дисциплінами спрямована на розвиток естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти і покликана забезпечувати розвиток усіх компонентів естетичної компетентності: мотиваційного, особистісного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Низка державних нормативно-правових документів (Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») (1993), закони України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про дошкільну освіту» (2011), «Про внесення змін до деяких законів України щодо вдосконалення освітньої діяльності у сфері вищої освіти» (2019), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. (2013), Стандарт вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (2019), Базовий компонент дошкільної освіти (2021) засвідчують актуальність і перспективність завдання формування ключових компетентностей у майбутніх вихователів. Оволодіння майбутніми бакалаврами естетичною компетентністю набуває особливого значення у зв'язку з вимогами стандарту дошкільної галузі до естетичних знань, умінь і навичок вихователів, які мають виховати в дітей дошкільного віку почуття краси в її різних проявах, ціннісне ставлення до змісту предметного світу та світу мистецтва.

Різні аспекти естетичного виховання, формування й розвитку естетичної компетентності майбутніх фахівців досліджено В. Бутенко, Л. Глазуною, О. Заїкою, С. Кондратюк, Л. Масол, О. Мисик, Л. Михайловою, Г. Падалкою, О. Рудницькою, Г. Сотською, І. Тимофєєвою, Н. Федорченко, Т. Швець, О. Щолоковою та ін.

Так, С. Кондратюк, В. Бутенко визначають художньо-естетичну компетентність майбутнього вихователя як особистісне новоутворення, яке забезпечується єдиною, цілісною структурою, основними компонентами якої є такі: мотиваційний (наявність мотивів, цілей, потреб, ціннісних орієнтацій щодо здобуття широкого спектру естетичних знань, умінь і навичок, здатності до сприйняття різних видів мистецтва й мистецької творчості); когнітивний (сприйняття творів мистецтва як суспільного явища й системи, що постійно розвивається); діяльнісний (сукупність умінь і навичок для практичного вирішення завдань у галузі естетики, що характеризують здатність майбутнього вихователя вирішувати професійні завдання, які виникають у реальних ситуаціях професійної педагогічної діяльності з дітьми дошкільного віку, орієнтуючись на естетичну сутність); рефлексивний (здатність майбутнього вихователя до самооцінки ставлення мистецьких традицій свого та інших етносів; уміння аналізувати хід і результати власної практичної діяльності, об'єктивно оцінювати себе, власний рівень мистецької майстерності); комунікативний (здатність майбутнього вихователя до спілкування з дітьми дошкільного віку в процесі мистецької освіти на основі обміну особистісними духовними цінностями); естетичний (інтегратор усіх компонентів у процесі освоєння різних видів мистецтва) [9]. Нам імпонує таке трактування поняття, оскільки є близьким до розуміння нами сутності естетичної компетентності майбутнього вихователя.

Вивчаючи потенціал фахових дисциплін у розвитку естетичної компетентності майбутніх вихователів, зокрема дисципліни «Основи природознавства з методикою», Л. Загородня, В. Аторіна наголошують на її цінності, яка полягає в тому, що майбутні педагоги вчаться використовувати природу як засіб естетичного виховання дітей дошкільного віку [6].

Аналіз сучасних досліджень (І. Бех, Н. Гавриш, І. Зязюн, В. Ільченко, І. Кіндрат, О. Савченко та ін.) і практики роботи педагогів закладів дошкільної освіти свідчить про стійкий інтерес до проблеми інтеграції в освіті. Так, І. Кіндрат розглядає інтеграцію як принцип, на якому ґрунтуються управлінські та педагогічні аспекти діяльності закладу дошкільної освіти – і це відображається в системі планування та організації освітнього процесу [7].

Мета статті полягає в представленні змісту і методики викладання авторської дисципліни «Методика розвитку естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти», яка виконує роль інтегрованого складника розвитку естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Навчальна дисципліна «Методика розвитку естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти» є вибірковою, виконує інтегративну функцію і в комплексі з іншими фаховими дисциплінами спрямована на розвиток естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» зазначено, що «інтеграція – це доцільне об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи» [4, с. 401]. Педагогічний словник трактує це поняття таким чином: це процес зближення і зв'язку наук, що відбувається водночас з процесами їх диференціації [11].

Під поняттям «інтеграція» провідний дидакт початкового навчання О. Савченко розуміє «об'єднання, яке направлене на посилення інформаційного змісту і емоційне збагачення сприйняття, мислення і почуттів учнів, завдяки отриманню додаткового цікавого матеріалу, що дає можливість з різних сторін пізнати явище, поняття, досягти цілісності знань учнів» [13].

Розглядаючи питання інтегрованих занять в закладі дошкільної освіти Н. Гавриш розуміє інтеграцію як таку, що спрямована на розкриття цілісної сутності певної теми засобами різних видів діяльності, що об'єднуються в широкому інформаційному полі заняття через взаємне проникнення та збагачення [5].

В. Ляпунова вважає, що інтегральним показником якості підготовки майбутнього вихователя дітей дошкільного віку з урахуванням інформаційних технологій є вияв інформаційної компетенції в поєднанні з іншими видами професійної компетенції (правознавчою, культурознавчою, релігієзнавчою, психолого-педагогічною тощо), що визначається вмінням мобілізувати отримані знання і досвід у конкретній ситуації, ступенем самостійності, розвитком творчих здібностей, створенням атмосфери задоволення від сприйняття інформації, самого процесу розумової діяльності

[10].

І. Козловська зазначає, що реалізація тенденцій розвитку освіти в сучасних умовах неможлива без інтегративного підходу, оскільки інтеграція – це процес і результат створення єдиного, цілісного змісту навчання на основі гармонійної реалізації міждисциплінарних зв'язків [8].

Під час розроблення навчальної програми дисципліни «Методика розвитку естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти» урахували вимоги Стандарту вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти [14].

Мета навчальної дисципліни – розвиток естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

У процесі її вивчення вирішуються такі завдання:

- формування особистісної мотивації майбутніх бакалаврів дошкільної освіти до естетичного саморозвитку та набуття естетичної компетентності як складника професійної;
- набуття досвіду систематизації знань у галузі естетики, дошкільної педагогіки і психології, фахових методик, необхідних для ефективності естетичного виховання дітей дошкільного віку;
- оволодіння вміннями перетворювати навколишню дійсність за законами краси та залучати дітей до різних видів естетичної діяльності;
- осмислення та набування досвіду активного застосування принципів естетики та засобів естетичного виховання в освітньому процесі закладу дошкільної освіти;
- розвиток особистісних якостей (сприйнятливність, натхненність, естетичний смак), необхідних для успішної реалізації естетичної діяльності й естетичного виховання дітей дошкільного віку.

У процесі вивчення дисципліни в майбутніх бакалаврів формуються такі компетентності:

Фахові:

- здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності й досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області, її місця в загальній системі знань про природу і суспільство та в розвитку суспільства, техніки і технологій;
- здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу в процесі перетворення навколишньої дійсності за законами краси в закладі дошкільної освіти;
- здатність до художньо-естетичного самовираження, естетичного оцінювання дійсності та творів мистецтва, творчих робіт дітей, батьків вихованців;
- здатність до міжособистісної взаємодії в процесі естетичного виховання дітей дошкільного віку;
- здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями в галузі естетики;
- здатність застосовувати знання в педагогічних практичних ситуаціях під час організації різних видів естетичної діяльності дошкільників (споглядальної, оцінювальної, художньої, образотворчої).

Спеціальні:

- здатність працювати з джерелами навчальної та наукової інформації в галузі естетики;
- здатність до розвитку в дітей раннього і дошкільного віку базових якостей особистості (довільність, самостійність, креативність, ініціативність, свобода поведінки і художньо-естетичного самовираження, самосвідомість, самооцінка, самоповага) в процесі естетичного виховання;
- здатність до формування в дітей раннього і дошкільного віку елементарних уявлень та базових знань із мистецтва (види та жанри мистецтва, постать художника, засоби художньої виразності) та досвіду самостійної художньо-творчої діяльності;
- здатність до організації ігрової (провідної), художньо-мовленнєвої й художньо-продуктивної (образотворчої, музичної, театральної) діяльності дітей раннього і дошкільного віку та до їх супроводу;
- здатність до самоосвіти, художньо-естетичного саморозвитку як майбутніх вихователів, готовність до безперервності в освіті.

Окрім того, майбутні бакалаври після вивчення дисципліни мають продемонструвати такі програмні результати навчання:

- розуміти і визначати педагогічні умови, закономірності, принципи, мету, завдання, зміст, засоби, організаційні форми, методи та прийоми, що використовуються в процесі естетичного виховання дітей від народження до навчання в школі;

- розуміти, описувати й аналізувати процеси естетичного розвитку, навчання та виховання дітей раннього і дошкільного віку з використанням базових понять у галузі естетики та її категорій;
- розуміти і визначати особливості змісту та форм естетичної діяльності дітей дошкільного віку;
- планувати реалізацію завдань естетичного виховання в закладах дошкільної освіти з урахуванням вікових та індивідуальних можливостей дітей раннього і дошкільного віку;
- володіти технологіями організації та функціонування естетичного середовища в різних групах раннього і дошкільного віку.

Навчальний матеріал дисципліни об'єднано в сім логічно пов'язаних тем, а саме:

1. Зміст навчальної дисципліни «Методика розвитку естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти».
2. Естетика як основа осмислення сутності розвитку естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.
3. Естетична компетентність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.
4. Засоби, форми, методи розвитку естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.
5. Забезпечення вихователями естетичної спрямованості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти як практична форма розвитку естетичної компетентності.
6. Розвиток здібностей дошкільників до естетичного сприймання та визначення краси в різних формах її існування як результат розвитку естетичної компетентності вихователя.
7. Естетична компетентність вихователів як умова збагачення естетичного складника різних видів дитячої діяльності.

Реалізація змісту навчальної дисципліни передбачала проведення лекцій. Так, перша лекція з теми «Зміст навчальної дисципліни «Методика розвитку естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти»» вступна, проблемна. Вона давала здобувачам освіти перше цілісне уявлення про навчальну дисципліну, її мету, завдання та основні поняття. Вивчення цієї теми вимагало актуалізації й інтеграції знань із дисциплін «Вступ до спеціальності», «Педагогіка дошкільна», «Психологія дитяча», «Основи образотворчого мистецтва з методикою» (освітнього ступеня (ОС) «Бакалавр»).

Друга лекція з теми «Естетика як основа осмислення сутності розвитку естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти» інформаційна, проблемна. Під час її проведення висвітлювали сутність понять «естетика», «основні категорії естетики», «принципи естетики», «естетична свідомість особистості», «естетичні почуття», «естетичний смак», «естетичний ідеал», формували уявлення про естетичні погляди і теорії, визначали місце естетики в розвитку естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Основу для сприймання інформації в контексті означеної теми становили знання вибіркової навчальної дисципліни «Етика й естетика» (ОС «Бакалавр»).

Третя лекція – «Естетична компетентність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти» – інформаційна, розкривала основні естетично ціннісні орієнтації вихователя закладу дошкільної освіти, репрезентувала характеристику психолого-педагогічних, методичних, спеціальних знань та вмінь, необхідних для здійснення естетичного виховання дошкільників, розкривала проблему розвитку естетичної компетентності майбутніх вихователів в Україні та за кордоном. Під час цієї лекції майбутні вихователі інтегрували знання з дисциплін «Психологія дитяча», «Педагогіка дошкільна», «Основи педагогічної майстерності» «Основи образотворчого мистецтва з методикою» (ОС «Бакалавр»).

Лекція четверта з теми «Засоби, форми, методи розвитку естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти» інформаційна, проблемна, спрямована на характеристику засобів, форм, методів та принципів розвитку естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, розроблення й реалізацію **плану самовдосконалення** естетичної компетентності майбутніх вихователів. Сприйманню інформації сприяла інтеграція знань із дисциплін «Вступ до спеціальності», «Основи педагогічної майстерності» (ОС «Бакалавр»).

Лекція п'ята з теми «Забезпечення вихователями естетичної спрямованості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти як практична форма розвитку естетичної компетентності», інформаційна, проблемна. Вона спрямована на ознайомлення майбутніх вихователів із освітнім

напрямом «Дитина у світі мистецтва» Базового компонента дошкільної освіти (редакція 2021 р.), принципами організації естетично-розвивального середовища для особистісного розвитку дитини, використанням законів краси та гармонії у створенні цілісного архітектурного ансамблю закладу дошкільної освіти. Окрім того, здобувачі бакалаврського рівня спільно з викладачем аналізували естетичний складник освітніх програм «Я у Світі», «Дитина», парціальних програм художньо-естетичного розвитку дітей раннього та дошкільного віку «Радість творчості» та «Грайлик» з організації театралізованої діяльності в закладу дошкільної освіти. Основу для сприймання інформації в аспекті означеної теми становили знання майбутніх бакалаврів із таких дисциплін: «Етика й естетика», «Основи образотворчого мистецтва з методикою», «Педагогіка дошкільна», «Вступ до спеціальності», «Теорія і методика музичного виховання» (ОС «Бакалавр»).

Лекція шоста з теми «Розвиток здібностей дошкільників до естетичного сприймання та визначення краси в різних формах її існування як результат розвитку естетичної компетентності вихователя» – інформаційна, проблемна, спрямована на характеристику особливостей естетичного сприймання дітьми дошкільного віку різноманітних об'єктів природи і явищ дійсності, що відбуваються в соціумі, природі, музиці; краси людини як єдності зовнішнього вигляду і внутрішніх характеристик; краси праці, побуту. Основу для сприймання інформації в контексті означеної теми склали знання з навчальних дисциплін «Психологія дитяча», «Педагогіка дошкільна», «Вступ до спеціальності», «Основи образотворчого мистецтва з методикою», «Основи природознавства з методикою», «Теорія і методика музичного виховання» (ОС «Бакалавр»).

Сьома, завершальна, лекція з теми «Естетична компетентність вихователів як умова збагачення естетичного складника різних видів дитячої діяльності» інформаційна, проблемна. Вона розкривала **завдання естетичного виховання дітей дошкільного віку**, естетичного розвитку дошкільників у процесі різних видів дитячої діяльності (ігрової, художньо-мовленнєвої, **зображувальної, музичної**, фізкультурно-оздоровчої, самостійної, трудової). Окрім того, майбутні вихователі ознайомилися з критеріями та діагностикою естетичного розвитку дошкільників. У процесі розгляду означених питань теми майбутні бакалаври інтегрували знання з дисциплін «Художня праця», «Культура мовлення та виразне читання», «Педагогіка дошкільна», «Основи образотворчого мистецтва з методикою», «Основи природознавства з методикою», «Теорія і методика музичного виховання», «Теорія та методика фізичного виховання» (ОС «Бакалавр»).

Проведення всіх лекцій супроводжувалося демонстрацією комп'ютерних презентацій, тобто застосуванням мультимедійних технологій. Майбутнім бакалаврам пропонували для перегляду слайди презентацій, на яких було представлено тези лекції, визначення основних понять, проблемні питання для обговорення, зразки творів мистецтва, оформлення приміщення й ділянки закладу дошкільної освіти, висновки.

Алгоритм проведення лекцій з авторської навчальної дисципліни передбачав: 1) привітання зі студентами; 2) спонукання їх до критичного й вдумливого сприймання інформації; 3) спонукання до аналізу репрезентованої інформації; 4) засвоєння інформації відповідно до рівня розвитку естетичної компетентності й фахової в цілому кожного студента.

Під час лекції ми ставили майбутнім бакалаврам запитання, які стимулювали розвиток розумових процесів, не налаштовували на автоматичне заучування інформації, активізували думки, виховували інтерес до інформації, репрезентованої на занятті. За допомогою лекцій ми намагалися в логічно систематизованій формі подати оптимальний обсяг інформації. Лекції склалися зі вступу, основної частини, висновків.

У кінці кожної лекції конкретних домашніх завдань студентам не задавали, але озвучували тему наступної, що давало їм змогу самостійно за бажанням підготуватися до неї. Засвоєнню матеріалу студентами сприяв інтерес до інформації, його безпосереднє чуттєве сприймання. На лекцію майбутні вихователі реагували позитивно. Це було помітно, адже в процесі викладу матеріалу вони наводили приклади із життя, після завершення заняття спілкувалися один з одним за змістом прослуханої лекції.

Під час подання матеріалу ми враховували принцип наступності. Виклад інформації передбачав органічний зв'язок із попереднім матеріалом і точний та логічний перехід до наступного. У процесі вибору змісту і під час його викладу ми спиратися на вже наявні в студентів знання і досвід, набутий під час практики в ЗДО, про які дізналися під час анкетування, бесід, спостереження за практичною діяльністю майбутніх вихователів.

Робити висновки з кожної лекції ми залучали всіх студентів, ставлячи їм навідні запитання. Наприклад, у кінці лекції на тему «Естетика як основа осмислення сутності розвитку естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти» висновок був відповіддю на такі запитання: Що нового ви дізналися із сьогоднішньої лекції?, Які основні категорії естетики ви знаєте?, Назвіть їх основні особливості. Що таке естетичний смак?, Хто або що є для вас естетичним ідеалом?

Практичні заняття як форма узагальнення теоретичних знань і трансформації їх на рівень практичних умінь і навичок були спрямовані на розвиток естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Їх проводили з використанням педагогічних технологій інтерактивного, мультимедійного й проблемного навчання. Під час проведення практичних занять створювалося інтерактивне середовище, яке сприяло розвитку в студентів творчого мислення, уміння вирішувати певні завдання в умовах навчальної діяльності, виробленню практичних навичок із організації естетичного виховання дошкільників у закладі дошкільної освіти. На таких заняттях створювалась довірлива доброзичлива атмосфера співпраці, студенти адекватно і щиро висловлювали свої погляди на обговорювану проблему, творчо підходили до розвитку власної естетичної компетентності.

Ефективними щодо формування когнітивного та діяльнісного компонентів естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти під час практичних занять є технології інтерактивного навчання.

На початку практичного заняття з метою активізації розумової діяльності майбутніх вихователів і актуалізації знань щодо сутності основних понять теми ми застосовували такі методи інтерактивного навчання: «Мікрофон», «Незакінчені речення» тощо. Наприклад, у процесі вивчення теми «Естетична компетентність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти» студентам було запропоновано низку завдань. Під час їх виконання вони застосовували знання з галузі естетики, працювали з літературними джерелами, використовували методи аналізу, узагальнення, порівняння. Майбутнім вихователям закладів дошкільної освіти пропонувалися завдання для самостійної роботи репродуктивного, репродуктивно-творчого та творчого рівнів, а саме:

Завдання 1. Укладіть список загальнолюдських естетичних цінностей, які найбільше відповідають ментальності українського народу з українських прислів'їв і приказок (не менше 15 позицій) (репродуктивно-творчий рівень).

Завдання 2. Розкрийте значення естетичної функції дитячої народної іграшки (репродуктивний рівень).

Завдання 3. Проаналізуйте основні українські державні документи на предмет наявності в них завдань, спрямованих на естетичне виховання молодого покоління (репродуктивно-творчий рівень).

Завдання 4. Розробіть презентацію «Естетична освіта дошкільників у країнах світу» (країну студент обирає за власним бажанням) (творчий рівень).

Під час вивчення теми «Забезпечення вихователями естетичної спрямованості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти як практична форма розвитку естетичної компетентності» запропоновано наступні завдання.

Завдання 1. Здійсніть порівняльний аналіз: естетичного складника змісту освітніх програм «Я у Світі», «Дитина»; динаміки естетичних ідеалів українців різних епох (репродуктивно-творчий рівень).

Завдання 2. Розробіть рекомендації для вихователів щодо естетизації предметно-розвивального освітнього середовища ЗВО (репродуктивно-творчий рівень).

Завдання 3. Розробіть ескіз оформлення групової кімнати для однієї з вікових груп (на вибір) (творчий рівень).

На цьому етапі студенти вчилися застосовувати знання, здобуті під час вивчення тем. Завдання викладача полягло в тому, щоб використовувати прийоми, які дозволяють проконтролювати рівень засвоєння майбутніми бакалаврами знань, проаналізувати їх у контексті теми заняття, виявити слабкі місця, спонукати до застосування знань у конкретних педагогічних ситуаціях. Використовувались проблемні запитання, елементи бесіди й дискусії для узагальнення та порівняння вивченого матеріалу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, авторська дисципліна «Методика

розвитку естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти» виконує роль інтегрованого складника підготовки майбутніх вихователів, зокрема, забезпечує розвиток у них естетичної компетентності, оскільки ґрунтується на знаннях низки фахових дисциплін, а якість реалізації її змісту великою мірою залежить від доцільного й комплексного використання технологій проблемного, інтерактивного й мультимедійного навчання. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективними напрямками подальших наукових розвідок є студіювання зарубіжного досвіду організації зазначеного процесу й можливостей його впровадження в процес фахової підготовки майбутніх вихователів в українських закладах вищої освіти.

Список використаної літератури

1. Аторіна В. М. Розвиток естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці: дис. ... д-ра філософії: 011 Освітні, педагогічні науки. Глухів, 2021. 314 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini> (дата звернення: 19.04.2022).
3. Бех І. Д. Інтеграція як освітня перспектива. *Початкова школа*. 2002. № 5. С. 5–7.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ, 2005. 1728 с.
5. Гавриш Н. Інтегровані заняття: Методика проведення. Київ: Шк. світ, 2007. 128 с.
6. Загородня Л. П., Аторіна В. М. Розвиток естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі вивчення навчальної дисципліни «Основи природознавства з методикою». *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 2021. № 80. Ч. 1. С. 95–98.
7. Кіндрат І. Р. Інтеграційні засади побудови освітнього процесу в сучасному дошкільному навчальному закладі. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2012. № 22(2). С. 114–120.
8. Козловська І. М. Інноваційні методики навчання у професійно-технологічній освіті: монографія. Львів, 2006. 172 с.
9. Кондратюк С., Бутенко В. Формування художньо-естетичної компетентності майбутніх вихователів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*: науковий журнал. 2020. № 8 (102). С. 442–456.
10. Ляпунова В. А. Інтеграція змісту гуманітарної та психолого-педагогічної підготовки студентів до формування толерантності у дітей дошкільного віку. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2016. № 3 (85). С. 84–90.
11. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України М. Д. Ярмаченка. Київ, 2001. 516 с.
12. Рожнова В. М. Сутність та структура естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. Глухів, 2019. Вип. 40. С. 71–79.
13. Савченко О. Я. Сучасний урок у початкових класах. Київ: Магістр-S, 1997. 255 с.
14. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/22/2019-11-22-012doshkilna-B.pdf> (дата звернення: 19.04.2022).

DISCIPLINE «METHODS OF THE DEVELOPMENT OF AESTHETIC COMPETENCE OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS» AS AN INTEGRATED COMPONENT OF DEVELOPMENT FUTURE PRESCHOOL TEACHERS' AESTHETIC COMPETENCE

Atorina Viktoriia

Doctor of Philosophy, Senior Lecturer at the Department of Preschool Pedagogy and Psychology
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *The development of future teachers' aesthetic competence is one of the urgent problems of preschool education. For this purpose, the discipline «Methods of the Development of Aesthetic Competence of Future Preschool Teachers» was created. It performs an integrative function and in combination with other professional disciplines aims to develop aesthetic competence of future preschool teachers. Also, it is designed to develop all components of aesthetic competence: motivational, personal, cognitive, activity and reflexive.*

Purpose. *The purpose of the article is to present the content and methods of teaching author's discipline «Methods of the Development of Aesthetic Competence of Future Preschool Teachers», which plays the role of an integrated component of the future preschool teachers' aesthetic competence development.*

Methods. *The scientific and methodological analyses of the literature as well as analysis of the basic scientific views are used in the research article.*

Results. *The results of scientific research can be used in higher education institutions for further improvement of future preschool teachers' professional training, in particular for the development of their aesthetic competence. The main provisions and theoretical conclusions of the study prove that the author's discipline «Methods of the Development of Aesthetic Competence of Future Preschool Teachers» is an integrated component of the development of aesthetic competence of future preschool teachers.*

Originality. *The author's discipline «Methods of the Development of Aesthetic Competence of Future Preschool Teachers» is developed and the methods of its teaching are proposed.*

Conclusion. *The discipline «Methods of the Development of Aesthetic Competence of Future Preschool Teachers» plays the role of an integrated component of the future preschool teachers' training, in particular, ensures the development of their aesthetic competence, as it is based on knowledge of a number of professional disciplines, and the quality of its content largely depends on the appropriate and integrated use of problem-based, interactive and multimedia learning technologies.*

Key words: *aesthetic competence of future teachers of preschool education institutions, integration, problem-based learning method, method of interactive learning, multimedia learning method.*

References

1. Atorina, V. M. (2021) Rozvytok estetychnoyi kompetentnosti maybutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoyi osvity u fakhoviy pidhotovtsi [Developing aesthetic competence of future preschool education institution teachers in the professional training]. (*Doctor's thesis*). Hlukhiv, Ukraine. [in Ukrainian].
2. Bazovy component doshkilnoyi osvity. [Basic component of preschool education]. (n.d.). Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy – Ministry of Education and Science of Ukraine. *mon.gov.ua*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini> [in Ukrainian].
3. Bekh, I. D. (2002). Intehratsiia yak osvitiaperspektyva. [Integration as an educational perspective]. *Pochatkovashkola – Elementary school*, 5, 5–7. [in Ukrainian].
4. V. T., Busel (Ed.). (2005). *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]*. Kyiv, Ukraine. [in Ukrainian].
5. Havrysh, N. (2007). *Intehrovani zaniattia: Metodyka provedennia [Integrated classes: Methods of conducting]*. Kyiv: Shkilnysvit. [in Ukrainian].
6. Zahorodnia, L. P. & Atorina, V. M. (2021). Rozvytok estetychnoi kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity u protsesi vyvchennia navchalnoi dystsypliny «Osnovy pryrodoznavstva z metodykoiu». [Development of aesthetic competence of future educators of preschool education institutions in the process of studying the discipline «Fundamentals of Natural Sciences with Methods»]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova – Scientific Journal of Dragomanov National Pedagogical University*, 80 (1), 95–98. [in Ukrainian].
7. Kindrat, I. R. (2012). Intehratsiini zasady pobudovy osvitnoho protsesu v suchasnomu doshkilnomu navchalnomu zakladi. [Integration principles of building the educational process in a modern preschool educational institution.]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka – Bulliten of Taras Shevchenko Luhansk National University*, 22(2), 114–120. [in Ukrainian].
8. Kozlovska, I. M. (2006). *Innovatsiini metodyky navchannia u profesiino-tekhnologichnii osviti. [Innovative teaching methods in vocational education]*. Lviv, Ukraine. [in Ukrainian].
9. Kondratiuk, S. & Butenko, V. (2020). Formuvannia khudozhno-estetychnoi kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv. [Formation of future educators' artistic and aesthetic competence]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii – Pedagogical Sciences: theory, history, innovative technologies*, 8 (102), 442–456. [in Ukrainian].
10. Liapunova, V. A. (2016). Intehratsiia zmistu humanitarnoi ta psykholoho-pedahohichnoi pidhotovky studentiv do formuvannia tolerantnosti u ditei doshkilnoho viku. [Integration of the content of humanitarian and psychological-pedagogical training of students to the formation of preschool children's tolerance]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka – Bulliten of Ivan Franko Zhytomyr State University*, 3 (85), 84–90. [in Ukrainian].
11. M. D., Yarmachenko (Ed.). (2001). *Pedahohichni slovnyk. [Pedagogical Dictionary]*. Kyiv, Ukraine. [in Ukrainian].
12. Rozhnova, V. M. (2019). Sutnist ta struktura estetychnoi kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity. [The essence and structure of aesthetic competence of future educators of preschool education]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Serii: Pedahohichni nauky – Bulletin of Hlukhiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences*, 40, 71–79. [in Ukrainian].
13. Savchenko, O. (1997). *Suchasnyy urok u pochatkovykh klasakh. [The modern lesson in elementary school]*. Kyiv, Ukraine. [in Ukrainian].
14. Standart vyshchoi osvity za spetsialnistiu 012 «Doshkilna osvita» dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity. [Standard of higher education in specialty 012 «Preschool education» for the first (bachelor's) level of higher education]. (2019). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/22/2019-11-22-012doshkilna-B.pdf> [in Ukrainian].

Отримано редакцією 25.04.2022 р.

УДК 378.011

DOI: 10.31376/2410-0897-2022-1-48-80-86

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Дмитренко Аліна Павлівна

доктор філософії, старший викладач кафедри теорії і методики дошкільної освіти
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: alinadmutrenko1990@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-7743-6289

У статті обґрунтовано актуальність проблеми формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі фахової підготовки. Проаналізовано психолого-педагогічні праці, присвячені проблемі визначення змісту понять «компетентність», «професійна компетентність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти», «структурні компоненти професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти». На основі узагальненого аналізу визначень професійної компетентності сформульоване авторське трактування цього поняття. Схарактеризовано компоненти професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Визначено перспективи подальшого наукового пошуку.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, структура професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, майбутні вихователі.

Постановка проблеми. Проблему формування та розвитку професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти висвітлено в багатьох наукових розвідках. Проте увага до неї на сьогодні не зменшується, що свідчить про актуальність проблематики модернізації системи освіти.

Є цілком об'єктивним, що з позиції філософії задля того, аби визначитися зі змістовою організацією якогось процесу або явища, потрібно ретельно означити засади, основи, умови, згідно з якими утворюються, функціонують, припиняють своє існування або переходять в іншу якість досліджувані процеси чи явища.

Сучасний розвиток суспільства вимагає особливих умов для організації підготовки майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти, інтенсивного впровадження інноваційних освітніх технологій у роботу з дітьми. Для організації цього процесу важливо мати професійно компетентного педагога, спроможного до особистісного і професійного розвитку. Формування професійної компетентності в будь-якій галузі – це кропітка та тривала робота з набуття комплексу теоретичних знань і практичних навичок. З огляду на це актуальною проблемою вищої освіти залишається підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти, формування їх професійної компетентності, без набуття якої неможлива реалізація гармонійного виховання й навчання дітей дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Під час аналізу наукової літератури з проблематики дослідження встановлено, що різні аспекти проблеми формування професійної компетентності педагогів висвітлені в працях учених: Т. Борової, Н. Гузій, О. Гури, І. Драч, І. Зязюна, В. Кременя, Л. Лісіної, Н. Ничкало та інших дослідників. Специфіку формування професійної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти досліджували в наукових роботах Г. Беленька, А. Богущ, О. Дубасенюк, Н. Гузій, Л. Загородня, І. Зязюн, О. Кононко, О. Пехота, Т. Поніманська та ін.

Формулювання мети статті полягає в теоретичному обґрунтуванні сутності та структурних компонентів професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, а також формулюванні авторського трактування досліджуваного поняття на основі аналізу психолого-педагогічних розвідок.

Виклад основного матеріалу. Сучасний вихователь – це кваліфікований фахівець, який працює в системі дошкільної освіти, володіє педагогічними технологіями та знаннями, що відповідають новим суспільним цілям та рівню розвитку науки про дитину, від якого залежить ефективність діяльності закладу дошкільної освіти. Тому одним із завдань вищої освіти є формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Аналізуючи наукові праці вчених, зазначимо, що термін «компетентність» узагальнено

розглядається, як особистісно-професійна системна якість, яка забезпечує на особистісному рівні самоорганізацію педагога.

У дослідженні В. Семиченко поняття «компетентність» трактується як атрибут особистісного рівня, система тих засвоєних засобів, за допомогою яких людина розв'язує ті чи інші завдання.

У трактуванні Т. Чернова «компетентність» – це здатність використовувати і поєднувати вміння, знання та навички в умовах виникнення непередбачуваних ситуацій [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 9].

У наукових працях зарубіжних дослідників поняття «компетентність» розуміється як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність чи виконувати завдання або роботу в професійній галузі (Дж. Спектор) [10, с. 132].

В «Енциклопедії освіти» за редакцією В. Кременя подано трактування поняття «компетентність у навчанні» (лат. *competentia* – «коло питань, в яких людина добре розуміється»). Зазначено, що її «набуває молода людина не лише під час вивчення предмета, групи предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо» [5, с. 408].

Аналіз словникових ресурсів свідчить про багатоаспектність поняття «компетентність». У словнику української мови за редакцією І. Білодіда компетентність тлумачиться як якість, що належить особі, яка має достатні знання в певній галузі, є обізнаною і тямущою, виявляється кваліфікованою, повноважною, повноправною і повновладною. Отже, можемо стверджувати багатоваріативність і різноманітність підходів щодо визначення сутності цього поняття.

На думку Г. Селевка, компетентність – це здатність особистості, що виявляється в підготовленості до професійної діяльності, заснованої на професійних знаннях і практиці, набутих у ході освітньої діяльності та зорієнтованих на самостійну й успішну участь у ній.

Водночас поняття «компетентності» трактують як вияв особистісної досвідченості, обізнаності фахівця в певній сфері діяльності. Термін «компетентність», на думку деяких учених, варто вважати такою якістю особистості, що ґрунтується на її фахових знаннях, необхідних для результативного виконання роботи.

У Законі «Про освіту» подано таке визначення поняття «компетентність»: це динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну діяльність [13, с. 15].

У Законі України «Про вищу освіту» зазначено, що компетентність – це «здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей» [12].

У дослідженнях учених розкрито зміст, методи, форми, нові технології навчання студентів, формування в них фахових умінь та навичок, що становлять підґрунтя нових технологій формування професійної компетентності майбутніх фахівців в умовах системи вищої освіти. З'ясуємо детальніше зміст поняття «професійна компетентність». Так, у численних психолого-педагогічних джерелах професійна компетентність тлумачиться як:

– індивідуально-психологічне утворення на основі теоретичних знань, практичних умінь, особистісних якостей і досвіду (Л. Карпова);

– здатність фахівця на рівні визначеного державою стандарту відповідати суспільним вимогам професії шляхом ефективної професійної діяльності та демонструвати належні особисті якості, мобілізувати для цього відповідні знання, уміння та навички, спиратися на власну внутрішню мотивацію та досвід (С. Іванова) [6, с. 110];

– сукупність теоретичних знань, практичних умінь, досвіду та особистісних якостей, що забезпечують результативність та ефективність педагогічної діяльності педагога (Л. Хоружа) [14, с. 18];

– складне інтегративне утворення, в якому відображаються професійні та особистісні якості педагога певної дисципліни [17, с. 9];

– базова характеристика діяльності спеціаліста, що містить як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти і має такі ознаки: мобільність знань, гнучкість методів професійної діяльності та критичного мислення (Н. Мачинська);

— сукупність моделей професійної поведінки, яку працівник повинен використовувати в межах своєї посади та яка дозволяє йому кваліфіковано виконувати роботу і компетентно здійснювати свої функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі чи конкретній діяльності (Т. Бучинська).

Багатоваріантність визначень поняття «професійна компетентність» можна пояснити різними теоретичними підходами до пояснення одного і того самого феномену різними дослідниками.

У своїх педагогічних розвідках П. Сікорський наголошує, що розбіжності в освітянській термінології спричинені тим, що дослідники не дотримуються єдиного підходу до логічних операцій, що мають розкривати категоріальний зміст терміна. Представники різних напрямів педагогіки використовують такі описово-структурні поняття, які згідно з їхнім баченням розкривають і доносять зміст терміна.

Позиціонуючи вищеподані тлумачення професійної компетентності як узагальнені варіанти в різних сферах педагогічної діяльності, зазначимо, що професійна компетентність у вимірі фахової діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти має певні особливості.

Так, Г. Беленька професійну компетентність вихователя дошкільного закладу характеризує як здатність педагога розв'язувати завдання професійної діяльності на основі фахових знань і умінь, які інтегруються з його особистісними якостями, серед яких основною є любов до дітей, що пов'язується, з одного боку, із необхідною вимогливістю педагога, а з іншого – зі встановленням атмосфери емпатії (співчуття, співпереживання) та комунікативності [2, с. 118]. Вона зазначає, що педагог дошкільного закладу відчуває значне психофізіологічне навантаження, а тому до його професійно значущих якостей має додатися енергійність, завзятість, працездатність, доброзичливість, урівноваженість тощо.

Зміст наведених вище думок вітчизняних дослідників дає можливість побачити певну тенденцію в баченні специфіки підготовки фахівця дошкільного закладу: означена підготовка має передусім відповідати запитам сучасності, адже дошкільля – це перша освітня ланка, від якої залежить рівень освіченості й вихованості майбутнього покоління громадян нашої країни. Згідно з твердженням А. Чаговець сьогодні Україні потрібні висококваліфіковані фахівці дошкільного профілю для реалізації головної мети – формування гармонійно розвиненої особистості дитини на основі осучасненої професійної компетентності вихователя.

О. Хохлова зосереджує увагу на тому, що професійна компетентність вихователів ЗДО визначається заданою сукупністю як загальнолюдських, так і суто професійних установок, що дозволяє їм справлятися з особливими ситуаціями, в процесі вирішення яких фахівці дошкільної справи вдосконалюють свої загальні й спеціальні здібності [15, с. 4].

Аналіз визначень професійної компетентності дозволяє зробити певні узагальнення, а саме: професійна компетентність передбачає володіння відповідними професійними знаннями і навичками, сформованість професійних орієнтацій та мотивів. Пропонуємо авторське трактування цього поняття: професійна компетентність – це здатність особи успішно провадити професійну діяльність у закладах дошкільної освіти, яка виникає на основі динамічної комбінації знань із дошкільної психології та педагогіки, умінь, способів мислення, поглядів, професійних якостей та ціннісного ставлення до роботи з дітьми дошкільного віку.

Сьогодні в педагогічній науці недостатньо чітко визначено структуру професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Це зумовлено різноманіттям педагогічних визначень, а також багатоаспектністю наукових пошуків у напрямі оновлення освітньої парадигми.

Для ефективного формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти необхідно визначити її структуру.

Так, за Л. Карповою, структурними компонентами професійної компетентності є три сфери прояву: мотиваційна (соціально значуща), предметно-практична (операційно-технологічна), саморегуляційна (особистісно-оцінювальна або особистісно-коригувальна) [7, с. 12].

У структурі професійної компетентності Р. Недашківський виокремлює такі взаємозалежні компоненти: мотиваційно-ціннісний, практично-діяльнісний, когнітивний й рефлексивний [11, с. 49].

А. Грітченко виокремлює структуру означену компетентність низкою компонентів, що розподіляються за сферами: мотиваційною, предметно-практичною, саморегуляційною.

Сформованість кожної дозволяє розвивати ключові компетентності, єдність яких формує готовність педагога до майбутньої професійної діяльності та високий рівень розвитку педагогічної культури.

Дослідниця Л. Драгієва характеризує структуру означеного феномену через педагогічні вміння, які фахівець набуває і поетапно розкриває через сукупність послідовних дій, заснованих на отриманих теоретичних знаннях і спрямованих на розв'язання практичних педагогічних завдань [3, с. 61].

Досліджуючи професійну компетентність, І. Слепцова в її складі визначає такі компоненти: потребнісно-мотиваційний, комунікативно-технологічний, операційно-дієвий, інтелектуально-пізнавальний, емоційно-вольовий і оцінно-атрибутивний. Кожен із них характеризується сукупністю знань, умінь і навичок, індивідуальних якостей і ціннісних взаємовідносин.

Формування професійної компетентності педагога, на думку С. Іванової, здійснюється в процесі навчання в закладі вищої освіти та складається з чотирьох компонентів, а вдосконалюється під час професійної діяльності. У структурі означеної компетентності вона виділяє: спеціальний складник (здійснення професійної діяльності на високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток); соціальний складник (володіння різними формами співробітництва, а також прийомами професійного спілкування, відповідальність за результати своєї праці); особистісний складник (володіння прийомами самовираження, саморозвитку та самовдосконалення); індивідуальний складник (володіння прийомами самореалізації, спрямованість до професійного зростання, здатність організувати робочий процес без перевантажень) [6, с. 107].

У структурі професійної компетентності педагога А. Колесник виділяє такі компоненти: цільовий, емоційно-мотиваційний, змістовий, операціонально-діяльнісний, контрольний-оцінний, результативно-корекційний [9].

Зазначимо, що зміст мети (в тому числі мети освітньої діяльності) не є і не може бути раз та назавжди встановленою характеристикою кінцевого етапу (освітнього процесу), оскільки зі зміною поколінь відбувається і природна зміна сутності тих завдань, які постають, та тих результатів, що їх необхідно отримати.

На думку І. Драч [4, с. 31], обов'язковою умовою для вибудовування структури професійної компетентності є визначення змісту, тобто виокремлення та врахування зовнішніх та внутрішніх чинників життя та діяльності людини, які впливають на завдання, процес та результати за ходом її сприйняття і перетворення нею конкретної ситуації. Структура компетентності, запропонована нею, визначається зовнішніми потребами та охоплює ментальний симбіоз здатностей, здібностей та схильностей кожного індивіда.

Л. Кідіна, характеризуючи структуру формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі педагогічної практики, виділяє три основні компоненти: мотиваційний, професійно-діяльнісний, особистісно-професійний; сім змістових блоків, що їх характеризують, та зміст, що охоплює конкретні компетентності до кожного блоку [8].

На думку Р. Аронової, професійна компетентність майбутніх фахівців дошкільної освіти у своєму складі має такі компоненти: комплекс професійних здібностей; мотиваційну спрямованість; знання, уміння, навички, які безперервно вдосконалюються [1].

Досліджуючи проблему формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти на засадах акмеологічного підходу, Х. Шапаренко в її структурі виокремлює особистісний, змістово-процесуальний, рефлексивно-оцінювальний, креативний компоненти, що забезпечують результативну педагогічну діяльність і професійне зростання майбутнього педагога [16].

На думку Г. Беленької, професійна компетентність – це професійна підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків повсякденної педагогічної діяльності. До її структурних компонентів учена відносить когнітивний і діяльнісний. Професійну компетентність вона представляє у вигляді триступінчатої піраміди, основу якої формують професійні знання, які далі продукують уміння і навички, а їх індивідуалізація та інтерпретація стає основою для ефективної професійної діяльності [2].

Узагальнюючи вищевикладене, нами виокремлено такі компоненти професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти: мотиваційно-когнітивний, поведінково-діяльнісний, комунікативно-рефлексивний.

Мотиваційно-когнітивний компонент передбачає наявність позитивних мотивів і потреб

формування професійної компетентності та психолого-педагогічних і методичних знань у галузі дошкільної освіти.

Поведінково-діяльнісний – становить комплекс умінь і навичок, що забезпечує успішну реалізацію професійних функцій вихователів закладів дошкільної освіти.

Комунікативно-рефлексивний компонент передбачає володіння прийомами професійного й міжособистісного спілкування та здатність майбутніх фахівців до особистісного й професійного самовдосконалення, саморозвитку на основі критичного усвідомлення власних якостей, характеристик, успіхів і невдач та їх причин.

Сформованість компонентів професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти дозволяє здійснювати професійну діяльність на високому рівні; забезпечувати взаємодію між учасниками освітнього процесу; розвивати здатність до рефлексії в професійній діяльності; планувати подальшу професійну діяльність; саморозвиватися; характеризувати та оцінювати результати власної професійної діяльності.

Висновки. Усе зазначене сприятиме формуванню професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти на засадах технологічного підходу, дозволить їм бути підготовленими до професійної діяльності, аналізу та діагностики результатів власної праці; оволодіти професійними знаннями й уміннями, які сприятимуть досягненню високих результатів; самостійному вирішенню професійних завдань.

Виокремлені нами компоненти професійної компетентності взаємопов'язані, взаємозалежні, впливають один на одного, і кожен є продуктивним лише за наявності інших, сформованих достатньою мірою.

Список використаної літератури

1. Аронова Р. С. Професійна компетентність майбутніх фахівців дошкільного виховання: зміст і структура. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2013. Вип. 39. С. 11–17.
2. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в умовах університетської освіти. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 4. С. 114–119.
3. Драгієва Л. В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя технологій як педагогічна проблема. *Вісник післядипломної освіти*. 2010. Вип. 1 (1). С. 55–64.
4. Драч І. І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади: монографія. Київ: Дорадо-Друк, 2013. 456 с.
5. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України; головний ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
6. Іванова С. В. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя біології та організація її вдосконалення в закладі післядипломної освіти. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. 2008. Вип. 42. С. 106–110.
7. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Харків: ХДПУ ім. Г. Сковороди, 2004. 19 с.
8. Кідіна Л. М. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі педагогічної практики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Ялта, 2012. 20 с.
9. Колесник А. Г. Сутність педагогічної майстерності вихователя дошкільного навчального закладу. *Наука і освіта*. 2009. № 7. С. 101–104.
10. Куземко Л. В. Індивідуальне виховання дітей дошкільного віку: технологічних підхід. *Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки / за заг. ред. Є. І. Коваленко*. Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2011. № 4. С. 55–60. URL: <http://elibrary.kubg.edu.ua/6095> (дата звернення: 14.04.22).
11. Недашківський Р. Сутність та структура професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів сільськогосподарського виробництва. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи*. тези доп. Х міжн. наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 7–8 листопада 2019 р.). Хмельницький: ХНУ, 2019. С. 48–49.
12. Про вищу освіту: Закон України: від 01.07.2014 №1556-VII. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2014. № 37. 38, ст. 2004.
13. Про освіту: Закон України. *Відомості Верховної Ради України*. 2017. № 38–39. Ст. 380.
14. Хоружа Л. Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія. Київ, 2003. 351 с.
15. Хохлова О. А. Формування професійної компетентності педагогів. *Довідник старшого вихователя дошкільної освіти*. 2010. № 3. С. 2–6.
16. Шапаренко Х. А. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на засадах акмеологічного підходу. Харків, 2008. 22 с.
17. Шевченко І. Л. Формування професійної культури майбутнього вчителя музики в позанавчальній діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2008. 21 с.

MEANING AND STRUCTURE OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS

Dmytrenko Alina

Doctor of Philosophy Sciences, Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Preschool Education
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *Modern development of society requires special conditions for the organization of training of future preschool teachers, intensive introduction of innovative educational technologies in working with children. To organize this process, it is important to have a professionally competent teacher capable of personal and professional development. The creating of professional competence in any field is a painstaking and long-term work to acquire a set of theoretical knowledge and practical skills. In view of this, the urgent problem of higher education remains the training of future specialists in preschool education, the formation of their professional competence, without which it is impossible to implement a harmonious upbringing and education of preschool children.*

Purpose. *The aim of the article is to theoretically substantiate the meaning and structural components of professional competence of future preschool teacher, as well as to formulate the author's interpretation of the concept based on the analysis of psychological and pedagogical intelligence.*

Methods. *The comparative analysis of psychological and pedagogical, philosophical, methodical literature on the studied issue is carried out; the normative and legal educational documents are studied; analysis, synthesis and systematization are used. Theoretical and methodical analysis of basic concepts revealed the content of the studied terms.*

Results. *Various aspects of the issue of developing of professional competence of preschool teachers were studied in the scientific works of G. Belenko, A. Bogush, O. Dubaseniuk, N. Guziy, L. Zagorodnya, I. Zyazyun, O. Kononko, O. Pekhota, T. Ponimanska and etc.*

The concept of «professional competence» is analyzed, which allows making certain generalizations, namely: professional competence involves the possession of relevant professional knowledge and skills, the formation of professional orientations and motives. The author's interpretation of this concept is formulated: professional competence is a person's ability to successfully pursue professional activities in preschool education, which arises from a dynamic combination of knowledge of preschool psychology and pedagogy, skills, ways of thinking, views, professional qualities and attitudes to work with preschool children. For the effective formation of professional competence of future preschool teachers, its structure was determined.

Originality. *Based on the analysis of pedagogical works, it has been identified the following structural components of professional competence of future preschool teacher: motivational-cognitive, behavioral-activity, communicative-reflective.*

Motivational and cognitive component implies the presence of positive motives and needs for the developing of professional competence and psychological, pedagogical and methodological knowledge in the field of preschool education.

Behavioral-activity – is a set of skills that ensures the successful implementation of professional functions of educators of preschool education.

The communicative-reflective component involves mastering the techniques of professional and interpersonal communication and the ability of future professionals to personal and professional self-improvement, self-development based on critical awareness of their own qualities, characteristics, successes and failures and their causes.

The formation of components of professional competence of future preschool teacher allows to carry out professional activity at a high level; ensure interaction between participants in the educational process; to develop the ability to reflect in professional activities; plan further professional activities; self-development; characterize and evaluate the results of their own professional activities.

Conclusions. *The article deals with the contribute to the formation of professional competence of future preschool teachers on the basis of technological approach, allow them to be prepared for professional activities, analysis and diagnosis of the results of their own work; to acquire professional knowledge and skills that will contribute to the achievement of high results; independent solution of professional tasks.*

The components of professional competence that we have identified are interconnected, interdependent, influential, and each is productive only if there are others that are sufficiently formed.

Key words: *competence, professional competence, structure of professional competence of future preschool teachers, future preschool teachers.*

References

1. Aronova, R. S. (2013). Profesiina kompetentnist maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoho vykhovannia: zmist i struktura [Professional competence of future specialists in preschool education: content and structure]. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly – Higher and secondary school pedagogy*, 39, 11–17. [in Ukrainian]
2. Bielienska, H. V. (2012). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv ditei doshkilnoho viku v umovakh universytetskoï osvity [Formation of professional competence of future educators of preschool children in the conditions of university education]. *Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnoho universytetu im. Mykoly Hoholia – Nikolai Gogol Scientific notes of Nizhyn State University*, 4, 114–119. [in Ukrainian]
3. Drahieva, L. V. (2010). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia tekhnolohii yak pedahohichna problema [Formation of professional competence of the future teacher of technologies as a pedagogical problem]. *Visnyk pisladyplomnoi osvity*, 1 (1), 55–64. [in Ukrainian]
4. Drach, I. I. (2013). *Upravlinnia formuvanniam profesiinoi kompetentnosti mahistrantiv pedahohiky vyshchoi shkoly: teoretyko-metodychni zasady [Management of formation of professional competence of masters of pedagogy of higher school: theoretical and methodological principles]*. Kyiv: Dorado-Druk. [in Ukrainian]
5. Kremen, V. H. (Ed.), (2008). *Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of Education]*. Akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy. Kyiv: Yurinkom Inter. [in Ukrainian]
6. Ivanova, S. V. (2008). Funktsionalnyi pidkhid do vyznachennia profesiinoi kompetentnosti vchytelia biolohii ta orhanizatsiia yii vdoskonalennia v zakladi pisladyplomnoi osvity [Functional approach to determining the professional competence of a biology teacher and the organization of its improvement in the institution of postgraduate education]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu im. I. Franka – Bulletin of Zhytomyr State University. I. Franko*, 42, 106–110. [in Ukrainian]
7. Karpova, L. H. (2004). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti vchytelia zahalnoosvitnoi shkoly [Formation of professional competence of a secondary school teacher: abstract candidate's thesis]. (*Extended abstract of candidate's thesis*). Kharkiv: KhDPU im. H. Skovorody. [in Ukrainian]
8. Kidina, L. M. (2012). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv u protsesi pedahohichnoi praktyky [Formation of professional competence of future educators of preschool educational institutions in the process of pedagogical practice: abstract candidate's thesis]. (*Extended abstract of candidate's thesis*). Yalta, Ukraine. [in Ukrainian]
9. Kolesnyk, A. H. (2009). Sutnist pedahohichnoi maisternosti vykhovatelja doshkilnoho navchalnoho zakladu [The essence of pedagogical skills of a preschool teacher]. *Nauka i osvita – Science and education*, 7, 101–104. [in Ukrainian]
10. Kuzemko, L. V. (2011). Indyvidualne vykhovannia ditei doshkilnoho viku: tekhnolohichnykh pidkhid [Individual education of preschool children: technological approach]. Kovalenko, Ye. I. (Ed.). *Naukovi zapysky – Proceedings*, 4, 55–60. URL: <http://elibrary.kubg.edu.ua/6095> (data zvernennia 14.04.22). [in Ukrainian]
11. Nedashkivskyy, R. (2019). Sutnist ta struktura profesiinoi kompetentnosti maibutnikh traktorystiv-mashynistiv silskohospodarskoho vyrobnytstva [The essence and structure of professional competence of future tractor drivers of agricultural production]. *Profesiine stanovlennia osobystosti: problemy i perspektyvy – Professional development of personality: problems and prospects : coll. of dop. X mizhn. nauk.-prakt. konf.* (pp. 48–49) Khmelnytskyi: KhNU, Ukraine. [in Ukrainian]
12. Pro vyshchu osvitu [About higher education]. (2014). *Zakon Ukrainy – Law of Ukraine №1556-VII*. Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR). 37. 38, 2004 [in Ukrainian]
13. Pro osvitu [About education]. (2017). *Zakon Ukrainy – Law of Ukraine*. Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy 38–39, 380. [in Ukrainian]
14. Khoruzha, L. L. (2003). *Etychna kompetentnist maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv: teoriia i praktyka [Ethical competence of the future primary school teacher: theory and practice]*. Kyiv, Ukraine. [in Ukrainian]
15. Khokhlova, O. A. (2010). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti pedahohiv [Formation of professional competence of teachers]. *Dovidnyk starshoho vykhovatelja doshkilnoi osvity – Handbook of senior educators of preschool education*, 3, 2–6. [in Ukrainian]
16. Shaparenko, Kh. A. (2008). *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv na zasadakh akmeolohichnoho pidkhodu [Formation of professional competence of future educators of preschool educational institutions on the basis of acmeological approach]*. Kharkiv, Ukraine. [in Ukrainian]
17. Shevchenko, I. L. (2008). Formuvannia profesiinoi kultury maibutnoho vchytelia muzyky v poza navchalnii diialnosti [Formation of professional culture of the future music teacher in extracurricular activities]. : abstract candidate's thesis]. (*Extended abstract of candidate's thesis*). Kyiv, Ukraine. [in Ukrainian]

Отримано редакцією 1.05.2022 р.

Розділ 2

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

CHAPTER 2

THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

УДК 377/378:[37.091.33:502/504]

DOI: 10.31376/2410-0897-2022-1-48-87-94

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ЕКООРІЄНТОВАНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНІЙ) ОСВІТІ

Каленський Андрій Анатолійович

доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник лабораторії технологій професійної освіти

Інститут професійної освіти НАПН України

e-mail: kaa_1959@ukr.net

ORCID ID: 0000-0001-9034-5042

Researcher ID: AAC-5672-2020

Scopus-Author ID: 57211282728

У статті констатовано, що дослідники в наукових працях розглядали питання застосування педагогічних технологій у навчальному процесі, використання екоорієнтованих педагогічних технологій та здійснювали аналіз зарубіжного досвіду екологічної освіти, проте недостатньо глибоких та цілісних розвідок з концептуальних засад екоорієнтованих педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників. Розкрито нормативно-правову базу та особливості екоорієнтованих педагогічних технологій. На основі вивчення прогресивних педагогічних ідей, теорій, сучасних освітніх парадигм виокремлено такі провідні методологічні підходи до розроблення екоорієнтованих педагогічних технологій у професійній (професійно-технічній) освіті: системний, компетентнісний, технологічний, діяльнісний та особистісно орієнтований. Висвітлено мету, мотиви та на що спрямовані дії концепції розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників. Результатом цієї концепції є поведінкова готовність майбутнього кваліфікованого робітника до виконання професійних обов'язків, гармонізації взаємовідносин між людиною і природою (довкіллям) та збереження довкілля. Реалізація концептуальних засад екоорієнтованих педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників як специфічного процесу значно підвищить рівень засвоєння цими робітниками знань про довкілля, здоровий спосіб життя, прищепить уміння знаходити у середовищі засоби для реалізації прав людини на здоров'я та сприятливе для існування довкілля.

Ключові слова: *концепція; екоорієнтовані педагогічні технології; системний, компетентнісний, технологічний, діяльнісний та особистісно орієнтований підходи; підготовка кваліфікованих робітників.*

Постановка проблеми. Концептуальні положення щодо екологічної освіти у професійній (професійно-технічній) освіті відображено в Конституції України, законах України «Про освіту» (2017 р.), «Про професійно-технічну освіту» (остання редакція – 2019 р.), «Про Основні засади (стратегію) державної екологічної політики на період до 2030 року» (остання редакція – 2019 р.), Рішенні МОН України від 20.12.2001 № 13/6-19: «Про концепцію екологічної освіти в Україні» тощо.

Про своєчасність і доцільність розроблення концепції розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій свідчить низка виокремлених суперечностей, що потребують розв'язання, зокрема, між: нагальною потребою українського суспільства у кваліфікованих робітниках зі сформованим екологічним мисленням та свідомістю, та недостатньою кількістю досліджень у яких узагальнено й систематизовано сучасні методологічні підходи та концепції, які би цьому сприяли; істотним зростанням вимог до рівня екологічної освіти майбутніх кваліфікованих робітників та недостатньою розробленістю теоретичних основ формування екологічного мислення та свідомості означених фахівців, які працюють в умовах підвищеної небезпеки; необхідністю цілеспрямованого формування екологічного мислення та свідомості у майбутніх кваліфікованих робітників та невідповідністю існуючих екоорієнтованих технологій, які б забезпечували цей процес у закладах професійної (професійно-технічної) освіти.

Зняття цих суперечностей не може бути забезпечено за рахунок будь-яких часткових педагогічних рішень. Необхідно наукове переосмислення змісту, форм розроблення та застосування екоорієнтованих технологій. Тому склалися необхідні наукові передумови для розробки цілісного концептуального підходу до розроблення екоорієнтованих педагогічних технологій у професійній (професійно-технічній) освіті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концепція розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників базується на: соціальному замовленні сучасного суспільства, що зафіксовано в нормативних документах щодо екологічної освіти, об'єктивних потребах особистості і суспільства у захисті довкілля; зарубіжному і вітчизняному педагогічному досвіді розвитку екологічної освіти; зміщенні акцентів у освітньому процесі на культивування екологопедагогічної рефлексії і конструктивного діалогового стилю у вирішенні екологічних проблем; нових вимогах до викладача, який, розробляючи екоорієнтовані педагогічні технології, повинен бути готовий до застосування системного, технологічного, компетентнісного, діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів; практичного досвіду викладачів, здобутого під розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій.

Дослідники в наукових працях розглядали питання застосування педагогічних технологій у навчальному процесі [1; 4; 9; 10], використання екоорієнтованих педагогічних технологій [5; 6; 7] та здійснювали аналіз зарубіжного досвіду екологічної освіти [2; 3; 8; 11]. Проте ще недостатньо глибоких та цілісних розвідок з концептуальних засад екоорієнтованих педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників.

Мета статті – розроблення концептуальних засад екоорієнтованих педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників як специфічного процесу, спрямованого на цілеспрямоване засвоєння цими робітниками знань про довкілля, здоровий спосіб життя, прищеплення вміння знаходити у середовищі засоби для реалізації прав людини на здоров'я та сприятливе для існування довкілля.

Виклад основного матеріалу. Екоорієнтованим педагогічним технологіям властиві такі особливості:

– вони відрізняються більшою складністю, являють собою фрагменти екологічної освіти суспільства з усім їх структурним і функціональним розмаїттям. Це складні й надскладні системи, які є сукупністю підсистем, об'єднують значну кількість елементів і зв'язків;

– для них властива менша детермінованість та жорсткість. Вони становлять, як правило, адаптивні системи, що відрізняються гнучкістю параметрів, здатністю пристосовуватися до потреб навколишнього середовища;

– їх слід розглядати як діяльні системи. Діяльність може визначати зміст технології, а може виступати як механізм її реалізації, умови та результату. Діяльність надає динаміку екоорієнтованій технології, робить її гнучким процесом;

– екоорієнтовані технології відрізняються варіабельністю, різноманітністю. Це зумовлено присутністю в них людей з їх індивідуальною неповторністю. Людина виступає душею і рушійною силою цих технологій, визначає її різноманітність;

– екоорієнтовані технології повинні бути вираженням таких поширених принципів життєдіяльності суспільства, як ефективність і оптимальність, системність, цілепокладання, саморозвиток, синергізм і гуманізм;

– система стає тоді екоорієнтованою технологією, коли вона визначається як інститут щодо реалізації потреб людей, суспільства і довкілля.

Для досягнення мети екологічної освіти повинна бути сформована така педагогічна система, яка орієнтована на формування здорового екологічного мислення та свідомості її здобувачів, а також яка призводить до позитивних змін у ставленні до довкілля та формування екологічно відповідальних майбутніх фахівців.

Межі застосування концепції розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників:

1) об'єкти екоорієнтованої освіти, на які поширюється дія концепції:

фонд екоорієнтованих педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників;

знання законів, принципів та способів оптимальної взаємодії людини, суспільства з довкіллям;

екологічна компетентність;

2) суб'єктом процесу розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій у професійній підготовці є викладач закладу освіти, який здійснює реалізацію концепції та здобувачі освіти – майбутні кваліфіковані робітники;

3) досягнутий рівень знань у галузі методології, теорії, методики розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників з позицій основних положень системного, культурологічного, компетентнісного, технологічного, діяльнісного, особистісно орієнтованого підходів.

На основі вивчення прогресивних педагогічних ідей, теорій, сучасних освітніх парадигм виокремлено такі провідні методологічні підходи до розроблення екоорієнтованих педагогічних технологій у професійній (професійно-технічній) освіті: системний, компетентнісний, технологічний, діяльнісний та особистісно орієнтований підхід.

Педагогічні процеси і явища доцільно віднести до класу складних динамічних систем, оскільки для них характерним є:

– багатокomпонентний склад, наявність складної структури та численних зв'язків, вплив багатьох різноманітних факторів, імовірнісний характер перебігу процесів і явищ (аспект складності);

– мінливість у часі (динамічний аспект);

– наявність керівної та керованої підсистем, системоутворювальний характер зв'язків управління.

Системний підхід при розробленні та застосуванні екоорієнтованих педагогічних технологій буде ефективним за умов:

– віднесення педагогічних технологій у професійній підготовці до класу системних складних динамічних кібернетичних утворень;

– розроблення основної та оптимізованої моделі екоорієнтованих педагогічних технологій з урахуванням основних положень кібернетичного моделювання;

– апробації під час розроблення та застосування не одного, а декількох варіантів моделі екоорієнтованих педагогічних технологій у професійній підготовці з метою вибору на основі критеріїв оптимальності найкращої з них;

– застосування методів статистичного групування експериментальних даних, а також здійснення перевірки статистичної гіпотези дослідження;

– здійснення прогностичного аналізу можливостей вдосконалення цих технологій у майбутній професійній підготовці, що призведуть до змін у поведінці та формування екологічно відповідальних спільнот.

Компетентнісний підхід у наукових дослідженнях педагогічних технологій виступає насамперед як основа формулювання цільового компонента технології, а також задає напрями конструювання її змістового та процесуального компонентів. Ретельне розроблення змісту і критеріїв сформованості компетентності, яка, безумовно, є метою реалізації педагогічної технології. Це дасть підстави для створення адекватного й дієвого діагностичного інструментарію, який, у свою чергу, буде застосовано в процесі моніторингу як складника діагностичного компонента педагогічної технології.

Наголосимо, що екологічно компетентний фахівець повинен розбиратися не тільки у суті проблеми, а й уміти розв'язати її на практиці, для чого необхідно володіти методами розв'язання. Водночас рівень його компетентності визначається умінням обирати (найбільш доцільний для певної ситуації) метод розв'язання, тобто умінням гнучко реагувати на обставини.

Як відомо, екологічні проблеми можуть виникати непередбачувано, мати різний рівень вияву і складність наслідків, отже, надзвичайно важливим є уміння аргументовано обирати оптимальні рішення.

Таким чином, екологічна компетентність фахівців, що формується як складова професійної компетентності, має такі ознаки: мобільність; інноваційність знань; гнучкість використовуваних методів; критичність мислення.

Технологія – це робота за певною схемою, втіленням у життя моделі. Звідси стає зрозумілим,

що наука про технології розглядатиме способи технологізації людської діяльності, її алгоритмізацію. Технологічна ж діяльність відрізняється від нетехнологічної тим, що остання носить спонтанний, пошуковий характер, тоді як перша (технологічна) завжди передбачає оптимальну та вивірену схему діяльності.

Технологізація передбачає вирішувати наступні завдання:

- формування переліку оптимально необхідних операцій, що забезпечують розроблення екоорієнтованих педагогічних технологій у професійній підготовці;
- забезпечення стандартизації розроблення екоорієнтованих педагогічних технологій з допомогою оптимізації структури технологій скорочення числа операцій;
- знаходження оптимальних форм розроблення екоорієнтованих педагогічних технологій;
- скорочення часу виконання окремих завдань розроблення педагогічних технологій;
- чітке визначення меж дій кожного виконавця, використання механізмів стимулювання та відповідальності, максимального скорочення числа спонтанних і помилкових дій;
- створення постійних інформаційних потоків, здійснення їхнього виведення на комп'ютер;
- у міру освоєння спочатку поставлених у технології завдань, нарощування складності та розвиток у міру можливостей суб'єкта освіти;
- зміна та визначення алгоритму педагогічних технологій, що створює стійкість навчального процесу;
- підвищення рівня екологічної культури.

Застосування технологічного підходу для розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників сприяє підвищенню їхньої ефективності, усталеності результатів, точності, обґрунтуванню та діагностичному формулюванню цілей, а також проектуванню екоорієнтованих педагогічних технологій відповідно до критеріїв концептуальності, надійності та оптимальності.

Одним з досить поширених підходів у наукових дослідженнях є діяльнісний підхід. Діяльнісний підхід – це теорія, основним положенням якої є положення про провідну роль діяльності в процесі становлення особистості.

Актуальність діяльнісного підходу в концептуальних засадах екоорієнтованих педагогічних технологій визначається такими чинниками:

По-перше, діяльність виражає рівень активності особистості того, хто навчається, визначає її здатність реалізувати відносини з навколишнім світом. Роль діяльності в розвитку особистості важко переоцінити.

По-друге, зміна парадигми сучасної освіти – гуманізація всіх сфер життєдіяльності людини – робить актуальною проблему розвитку екоорієнтованої особистості. Ефективний розвиток такої особистості можливий тільки в процесі оволодіння досвідом попередніх поколінь із збереження довкілля, екологічною культурою, власним позитивним досвідом із формування здорового екологічного мислення та свідомості. Це можливо тільки через активну екологічну діяльність.

По-третє, актуальність діяльнісного підходу визначається також виходячи із закону психології про єдність діяльності та розвитку особистості, який носить загальний характер.

Особистісно орієнтований підхід з точки зору методології дозволяє виявити специфіку екоорієнтованих педагогічних технологій на основі поваги та довіри до особистості, визначити роль і місце кожного із суб'єктів педагогічних технологій в освітньому та навчальному процесі та забезпечити виявлення, розкриття і максимальне використання їхнього суб'єктного досвіду.

Використання загальних ідей цього підходу в розробленні та застосуванні екоорієнтованих педагогічних технологій здійснюється через реалізацію таких положень:

– особистісно орієнтований підхід виступає практико-орієнтованою тактикою процесу розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій, що дозволяє здійснювати спеціальне їх проектування;

– особистісно орієнтований підхід визначає побудову діяльності суб'єктів розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій на основі врахування особливостей індивідуальності під час створення ситуацій успіху та відкритості у вигляді творчої реалізації екологічних проблем;

– результатом особистісно орієнтованого підходу до процесу розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій є розвиток мотивації самореалізації, прагнення до

збагачення і поповнення екологічних знань, що забезпечує вибір свідомої морально етичної поведінки у збереженні довкілля.

Апарат концепції розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників, в процесі побудови якого виходимо з необхідності розгляду самого феномена екоорієнтованої педагогічної технології як системи, як педагогічної діяльності, як процесу і як компонента підготовки майбутніх кваліфікованих робітників, включає такі поняття, як:

- педагогічна система, системоутворюючий фактор екологічної освіти, елемент її системи, компонент системи цієї освіти(екоорієнтована педагогічна технологія);
- педагогічна екологічна діяльність, структура цієї педагогічної діяльності, компонент екологічної педагогічної діяльності;
- процес екологічного навчання, структура та елемент цього процесу, педагогічний екологічний процес;
- підготовка майбутнього кваліфікованого робітника, компонент підготовки цих робітників, компонент екологічної підготовки.

Основна ідея концепції розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників полягає в твердженні, що розроблення цих педагогічних технологій у професійній освіті і підготовці майбутніх кваліфікованих робітників – є така екоорієнтована педагогічна система, в якій ефект резонансу ціннісних, гуманітарних і когнітивних, а також сучасних ринкових орієнтацій тих, хто навчається, суттєво підвищує ефективність та веде до перманентного нарощування позитивних змін у формуванні екологічно відповідальної особистості та екологоорієнтованих спільнот.

У структурі екоорієнтованої педагогічної системи чітко проглядаються відносно самостійні, але разом з тим чітко пов'язані блоки. Перший: студенти (учні), цілі екологічного навчання та його зміст. Другий: викладачі, навчальний процес, організаційні форми екологічної освіти та навчання.

Перший блок відображає мету, досягнення якої обумовлено ситуацією (умовами) і тією інформацією (змістом), якою володіє студент (учень) в своїй діяльності. Другий блок цієї системи – екоорієнтована педагогічна технологія навчання.

За основу в розкритті змісту екоорієнтованої педагогічної системи взяті такі положення:

1) майбутній кваліфікований робітник – це об'єкт педагогічного екологічного впливу, але в процесі розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій він стає суб'єктом самовпливу;

2) розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій здійснюється в атрибутивній структурі цілісного педагогічного процесу, що складається з:

- динамічно стійких освітньо-педагогічних екологічних стратегій (що мають функцію механізму нормативно-методологічного забезпечення цієї системи, її саморегуляції);
- цільового осередку (функціонує як джерело системи, її результативно-оцінного забезпечення);
- педагогічних умов, що відбивають організаційно-змістовний компонент системи;
- сукупності педагогічних екологічних методів і методик, що визначають ефективність реалізації цієї системи і виконують функцію її організаційно-методичного забезпечення;

3) екоорієнтована педагогічна система розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій є частиною загального освітнього простору, в якому відбувається поєднання освітньо-наукової творчості та екологічної практики здобувачів освіти.

Властивості системи, що розглядається:

а) функціональність і відкритість у освітньо-науковому просторі (займає своє певне місце серед інших педагогічних систем, має здатність до взаємодії з ними);

б) керованість (є чутлива до впливу з боку інших систем);

в) динамічна стійкість (здійснює баланс між динамічними і статичними режимами функціонування – зберігає свій якісний стан, незважаючи не тільки на внутрішні зміни, що в ній відбуваються, але й на зовнішні впливи).

Розглядаючи концепцію розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників виділимо таке:

1. Мета концепції розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій –

досягнення певного рівня екологічного розвитку, здатності і готовності здійснювати майбутню професійну діяльність на основі стратегії стійкого розвитку, що спрямована на досягнення гармонії у відносинах між людиною, суспільством і довкіллям; цілісного сприйняття навколишнього середовища, ціннісного сприйняття особистості як унікальності та індивідуальності; розвиток особистості майбутнього кваліфікованого робітника орієнтованого на творчу діяльність, що володіє професійними знаннями та здатний до досягнення гармонії у відносинах між людиною, суспільством і довкіллям.

2. Мотивом розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій є потреба здобувачів освіти в усвідомленні необхідності та вмінні реалізувати професійні екологічні вміння в реальній професійній практиці; усвідомлення актуальності та необхідності підвищення рівня екологічних знань, розглядати ці знання як частину професійної діяльності.

3. Дії з розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій спрямовані на професійну ідентифікацію майбутнього кваліфікованого робітника, на орієнтацію його професійних і особистісних якостей в контексті вимог до підготовки майбутнього фахівця, що володіє високими знаннями та вміннями із дбайливого використання природних ресурсів, нагромадження та переробки відходів, збереження довкілля.

4. Результатом розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій є поведінкова готовність майбутнього кваліфікованого робітника до виконання професійних обов'язків; гармонізації взаємовідносин між людиною і природою (довкіллям) та збереження довкілля.

Висновки. Як узагальнення, є можливість вказати, що теоретико-методологічне обґрунтування концепції розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій становить комплексну розробку на базі системного, компетентнісного, технологічного, діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів до створення концепції, для якої системний підхід виступає загальнонауковою основою, компетентнісний і діяльнісний підходи – теоретико-методологічною стратегією, а особистісно-орієнтований – практико-орієнтованою тактикою.

Реалізація концептуальних засад екоорієнтованих педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників як специфічного процесу значно підвищить рівень засвоєння цими робітниками знань про довкілля, здоровий спосіб життя, прищепить уміння знаходити у середовищі засоби для реалізації прав людини на здоров'я та сприятливе для її існування довкілля.

Перспективами подальших розвідок є розроблення методики створення екоорієнтованих педагогічних технологій, застосування та перевірка її результативності.

Список використаної літератури

1. Базелюк О. В., Спірін О. М., Петренко Л. М., Каленський А. А. та ін. Технології дистанційного професійного навчання: методичний посібник. Житомир: Полісся, 2018. 160 с.
2. Бородієнко О. В., Пуховська Л. П., Леу С. О. та ін. Професійні навчальні заклади в країнах Європейського Союзу: практичний посібник. Київ: ПТТО НАПН України, 2017. 219 с.
3. Бородієнко О. Забезпечення якості підготовки педагогів професійного навчання: аналіз зарубіжного досвіду. *Professional Pedagogics*. 2018. № 6. С. 152–161.
4. Бородієнко О. В. Коучинг як особистісно-розвивальна технологія. Особливості застосування коучингового підходу в процесі прозвитку професійної компетентності керівників. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. 2014. № 10. С. 19–26.
5. Еко-орієнтовані технології професійного навчання. Збірник екологічних проектів / Інститут професійно-технічної освіти НАПН України / за наук. ред. В. О. Радкевич. Павлоград: ІМА-Прес, 2017. 200 с.
6. Лук'янова Л. Б. Впровадження сучасної технології екологічних знань у ПТНЗ. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2003. № 3. С. 230–235.
7. Лук'янова Л. Б. Тенденції розвитку екологічної освіти за рубежом. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*. 2007. № 2. С. 119–124.
8. Лук'янова Л. Б. Інноваційні технології в екологічній освіті фахівців *Дидактика професійної школи*. 2005. № 2. С. 58–68.
9. Прокопенко І. Ф. Педагогічні технології в підготовці вчителів: навчальний посібник. Харків: ХНПУ, 2018. 457 с.
10. Радкевич В. О., Бородієнко О. В. Коучинг як інноваційна педагогічна технологія. *Професійно-технічна освіта*. 2015. № 2 (67). С. 17–19.
11. Швед М. Тенденції розвитку зарубіжної екологічної освіти. *Вісник Львівського ун-ту. Серія педагогічна*. 2003. № 17. С. 167–174.

CONCEPTUAL FUNDAMENTALS OF ECO-ORIENTED PEDAGOGICAL METHODS IN VOCATIONAL EDUCATION

Kalenskyi Andrii

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Leading Researcher at the Laboratory of Vocational Education Technologies
Institute of Vocational Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

Introduction. *The article states that researchers in scientific works considered the use of pedagogical methods in the educational process, the use of eco-oriented pedagogical methods and analyzed foreign experience of environmental education, but not enough deep and comprehensive research on the conceptual principles of eco-oriented pedagogical methods in training future specialists.*

The purpose of the article is creating conceptual foundations of eco-oriented pedagogical methods in the training of future specialists as a specific process aimed at the purposeful acquisition of knowledge about the environment, healthy lifestyles, instilling the ability to find in the environment the means to realize human rights to health and environment.

Methods. *Psychological and educational literature analysis, analogy, induction and deduction were used.*

Results. *Based on the study of progressive pedagogical ideas, theories, modern educational paradigms, the following leading methodological approaches to the development of eco-oriented pedagogical methods in vocational education are identified: systemic, competence, technological, activity and personality-oriented. The purpose, motives and actions of the concept of development and application of eco-oriented pedagogical methods in the professional training of future specialists are highlighted. The result of this concept is the behavioural readiness of the future specialists to perform professional duties, harmonize the relationship between man and nature (environment) and preserve the environment. Implementing the conceptual foundations of eco-oriented pedagogical methods in the training of future specialists as a specific process will significantly increase the level of knowledge of the environment, healthy lifestyles; instil the ability to find means to realize human rights to health and environment.*

Conclusion. *As a generalization, it is possible to point out that the theoretical and methodological justification of the concept of development and application of eco-oriented pedagogical methods is a comprehensive development based on systemic, competence, technological activities and personality-oriented approaches to creating a concept for which a systematic approach approaches - theoretical and methodological strategy, and personality-oriented - practice-oriented tactics.*

Implementation of the conceptual foundations of eco-oriented pedagogical methods in the training of future specialists as a specific process will significantly increase the level of assimilation of knowledge about the environment, healthy lifestyles; instil the ability to find means to realize human rights to health and environment.

Key words: *concept; eco-oriented pedagogical methods; systemic, competence, technological, activity and personality-oriented approaches; training of specialists.*

References

1. Bazeliuk, O. V., Spirin, O. M., Petrenko, L.M., Kalenskyi, A. A., & Majboroda, L. A. (2018). Tekhnolohii dystantsiinoho profesiinoho navchannia [Technologies of distance professional training: methodical manual]. Zhytomyr: «Polissia». [in Ukrainian].
2. Borodiienko, O. V., Pukhovska, L. P., Leu, S. O. (2017). Profesiini navchalni zaklady v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu [Vocational schools in the European Union: practical guide]. Kyiv: IPTO NAPN Ukrainy. [in Ukrainian].
3. Borodiienko, O. (2018). Zabezpechennia yakosti pidhotovky pedahohiv profesiinoho navchannia: analiz zarubizhnogo dosvidu [Ensuring the quality of training of teachers of vocational training: analysis of foreign experience]. *Professional Pedagogics – Professional Pedagogics*, 16, 152-161. [in Ukrainian].
4. Borodiienko, O. V. (2014). Kouchynh yak osobystisno-rozvyvalna tekhnolohiia. Osoblyvosti zastosuvannia kouchynhovo pidkhodu v protsesi prozvytku profesiinoi kompetentnosti kerivnykiv. [Coaching as a personal development technology. Features of the application of the coaching approach in the process of developing the professional competence of managers]. *Humanitarnyi visnyk DVNZ «Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody» – Hryhoriy Skovoroda Humanitarian Bulletin of Pereiaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University*, 10, 19-26. [in Ukrainian].
5. Radkevych, V. O. (2017). *Eko-orientovani tekhnolohii profesiinoho navchannia. Zbirnyk ekolohichnykh proektiv [Eco-oriented vocational training technologies. Collection of ecological projects]*. Kyiv: IMA-press, Pavlohrad. [in Ukrainian].
6. Lukianova, L. B. (2003). Vprovadzhennia suchasnoi tekhnolohii ekolohichnykh znan u PTNZ [Introduction of modern technology of ecological knowledge in vocational schools]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metody navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy – Modern information technologies*

and innovative teaching methods in training: methodology, theory, experience, problems, 3, 230-235. [in Ukrainian].

7. Lukianova, L. B. (2007). Tendentsii rozvytku ekolohichnoi osvity za rubezhem [Trends in the development of environmental education abroad]. *Mystetska osvita: zmist, tekhnologii, menezhment – Art education: content, technology, management*, 2, 119-124. [in Ukrainian].

8. Lukyanova, L. B. (2005). Innovatsiini tekhnologii v ekolohichnii osviti fakhivtsiv [Innovative technologies in ecological education of specialists]. *Dydaktyka profesiinoi shkoly – Didactics of vocational school*, 2, 58-68. [in Ukrainian].

9. Prokopenko, I. F. (2018). Pedahohichni tekhnologii v pidhotovtsi vchyteliv [Innovative technologies in environmental education of specialists]. Kharkiv: KhNPU. [in Ukrainian].

10. Radkevych, V. O., & Borodiienko, O. V. (2015). Kouchynh yak innovatsiina pedahohichna tekhnolohiia [Coaching as an innovative pedagogical technology]. *Profesijno-tekhnichna osvita – Vocational and technical education*, 2(67), 17-19. [in Ukrainian]

11. Shved M. (2003). Tendentsii rozvytku zarubizhnoi ekolohichnoi osvity [Trends in foreign environmental education]. *Visnyk Lvivskoho un-tu. Seriiia pedahohichna – Bulletin of Lviv University. The series is pedagogical*, 17, 167-174. [in Ukrainian]

Отримано редакцією 6.05.2022 р.

УДК 373.2

DOI: 10.31376/2410-0897-2022-1-48-94-102

ВИБІР ІГРАШОК ДІТЬМИ РАНЬОГО ВІКУ – САМОРЕАЛІЗАЦІЯ МАЛЮКІВ

Артемova Любов Вікторівна

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної педагогіки і психології

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: lubvikart@ukr.net

ORCID ID: 0000-0002-7070-2927

Борова Валентина Євгенівна

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти

Приватний вищий навчальний заклад «Міжнародний економіко-гуманітарний університет

імені академіка Степана Дем'янука»

e-mail: boyar@ukr.net

ORCID ID: 0000-0001-7228-4290

Марєєва Тетяна Вікторівна

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: mareeva.tan@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-5664-4070

У статті представлено результати теоретичного й емпіричного дослідження проблеми самореалізації особистості. На основі аналізу зарубіжної та вітчизняної наукової літератури встановлено, що самореалізація індивіда досліджувалася з позицій гуманістичної психології і педагогіки в контексті особистісно орієнтованого підходу. З'ясовано, що самореалізація виникає і відбувається на всіх етапах розвитку людської особистості в онтогенезі. Встановлено, що запуском самореалізації є вибір дитини. Його стимулюють спочатку базові життєво важливі потреби у сні, харчуванні, рухах тощо. Далі стимулами стають зовнішні подразники: світлові, звукові, тактильні інші сигнали. Вони зумовлюють інтерес до довкілля і викликають бажання пізнати його. Серед розмаїття зовнішніх сигналів дитина обирає найбільш привабливі для неї. Задовольняючи свій інтерес, дитина пізнає довкілля і сама реалізується в ньому в міру наявних і зростаючих власних можливостей. Визначено, що вибір дітей адекватно пов'язаний з їх психо-фізичною зрілістю і, відповідно, готовністю до успішної самореалізації у функціональних діях з іграшками певного виду.

Ключові слова: діти, ранній вік, вибір, самореалізація, інтерактивні іграшки, збірно-розбірні іграшки, образні іграшки.

Постановка проблеми. Демократизація у соціальних сферах в Україні потребує відповідних змін в організації освітнього процесу на всіх рівнях – від дошкільля до вищої школи. Зокрема, підготовка фахівців дошкільного профілю в закладах вищої освіти (ЗВО) має бути зорієнтована на зміну парадигми освітнього процесу з дітьми, починаючи з раннього віку. Цьому сприяли багаторічні численні дослідження В. Бондаря у сфері демократизації освітнього процесу вищої школи, А. Алексюка з проблем дидактики, Л. Артемової, Н. Мельник [1] та ін. з проблем

особистісно орієнтованого підходу до студентів як майбутніх вихователів дітей раннього і дошкільного віку. Теоретичні дослідження, методичний доробок, напрацьований науковцями України, особливо науковою школою І. Беха [2], його послідовницею О. Рейпольською [3], обґрунтували психолого-педагогічні передумови розвитку дітей дошкільного віку як суб'єктів взаємодії з педагогинями в закладах дошкільної освіти (ЗДО). В. Борова [4] та ін. дослідили можливості корекційної роботи на засадах взаєморозуміння педагогинь з дітьми дошкільного віку. Н. Мельник, Л. Артемова [5] та ін. переконливо довели, що важливо вивчати і враховувати багаторічний досвід виховання дітей на демократичних засадах у європейських країнах. Водночас виявлено недостатність вивчення і вагомого дослідження особистісно орієнтованого підходу стосовно дітей раннього віку в умовах сім'ї і ЗДО.

Проведені чотирирічні лонгitudні дослідження з дітьми від народження до 4-х років розкрили яскраві самовиявлення дітей раннього віку, починаючи з першого року життя. Немовлята заявляли про власний вибір харчування (пити молоко з грудей матері чи через соску з пляшечки; бажання молока, води чи відмова від усього). Вони обирали комфортне для себе положення: у ліжечку чи на руках у дорослих. Заявляли про свій вибір чи відмову посилюваними способами – пхивкали, відводили голівку, випльовували соску чи сосок, плакали, наполягаючи на своєму виборі. Обирали у довкіллі яскраві, звукові, рухливі предмети, зосереджуючи на них свій погляд або відводячи його від нецікавого їм. Чим доросліші немовлята, тим ширша сфера їх вибору. Емоційне спілкування стає пріоритетом їх вибору з другого місяця життя. Малята посміхаються у відповідь на посмішку батьків. Далі закликають їх до спілкування посмішкою, комплексом поживлення, гулінням, лепетом, плачем. М. Лісіна [6] дослідно довела, що міжособистісне спілкування є провідною діяльністю немовлят з дорослими, яке веде їх розвиток.

Розглянутий короткий перелік прикладів спочатку підсвідомого, а далі й усвідомленого вибору вже у віці немовлят, гідний, на наш погляд, уваги дослідника, зумовив наші подальші дослідження багатоманітного вибору дітей раннього віку. Поступальне і системне розширення малятами спектру власних виборів реалізується у різних сферах: спілкуванні, харчуванні, довкіллі, особистісних перевагах, ігровій, образотворчій та інших. Обираючи бажане у певній сфері і наполегливо домагаючись його здійснення, малята фактично реалізують спочатку свої спонтанні, змінні, а далі і сталі уподобання. Врешті, саме вибори дітей раннього і молодшого дошкільного віку засвідчують індивідуальну реалізацію і розвиток зростаючої особистості. Чимало досліджень з проблем розвитку особистості, зокрема, її мотиваційної сфери як провідного рушія розвитку, все ж не зверталися до аспекту вибору як прояву самореалізації дитини раннього і дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У межах особистісно орієнтованого підходу до дитини українські і зарубіжні філософи, психологи, педагоги досліджували явище самореалізації, яке за А. Маслоу [7] властиве особистості на усіх етапах онтогенезу. Однак сучасні наукові дослідження даної проблеми все ж сконцентровані на контингенті школярів в основному підліткового і юнацького віку. Вважається, що саме цей період є найбільш оптимальний для самореалізації зростаючої особистості [8]. Утім відповідних порівняльно-аналітичних досліджень щодо дітей різних вікових категорій не вдалось виявити. Водночас спостережувані і вищенаведені факти проявів дітей раннього віку, ідентичні окремим проявам самореалізації підлітків, привернули нашу увагу і спонукали глибше дослідити їх. Оскільки явище самореалізації досить всебічно досліджено в теоретичних та емпіричних розвідках, то важливо розглянути їх результати задля ідентифікації подібних проявів у дітей раннього віку.

У цілому більшість авторів визначає самореалізацію як процес усвідомлення власних задатків, індивідуального потенціалу, таланту і у майбутньому їх втілення в обраному виді діяльності. За концепцією «єрархії потреб» засновника гуманістичної школи психології А. Маслоу та подальшого аналізу його праць С. Кауфманом [7] самореалізація – найвища потреба особистості. Індивіду життєво необхідно визначити й усвідомити своє персональне місце в суспільстві, у житті, ефективно використовувати власні природні задатки, проявити власну особистість у дійсності заради відчуття задоволення від дійсності. Можливість самореалізації закладена в особистості з народження. Вона має основну роль в житті індивіда. Адже самореалізація є механізмом виявлення і розкриття наявних задатків і талантів особистості, що сприяють подальшому успішному і щасливому життю. Потреба в самореалізації з'являється у ранньому дитячому віці й супроводжує індивіда протягом усього його подальшого життєвого шляху. Такі міркування психологів

підтвержені численними фактами наших багаторічних лонгітюдних досліджень щодо дітей раннього віку.

А. Большакова [9], досліджуючи особистісну реалізацію людини в онтогенезі, визначає її як дію в реальності, матеріальну, прикладну, з опорою на досвід, дію запровадження певного задуму, здійснення мети. Л. Дзюбка [10] доводить, що така реальна дія підлітків базується на усвідомленні наявного і бажаного, враховує минулий досвід, має реальний, дійсний результат. «Я сам» – це внутрішні «рушійні сили особистості», які спричиняють цю дію і, що важливо, спрямовані на внутрішні якісні зміни особистості. Самореалізація – це втілення особистісних та індивідуальних потенціалів, актуалізація наявних бажань, потягів, потреб, умінь, навичок, схильностей; це втілення у життя власних уявлень про себе, про способи цього становлення. Досліджувані нами численні дії дітей раннього віку характеризуються багатьма з вищезазначених авторами ознаками. Це засвідчує універсальність і об'єктивність вищезазначених проявів і стимулів дій самореалізації дітей як раннього, так і підліткового віку.

Серед проаналізованих нами авторських визначень понять «самореалізація» виявлено, що С. Максименко [11] тлумачить поняття самодетермінація як здатність до здійснення й переживання вибору, як мотивацію, внутрішнє джерело дії, вчинку, що передує самореалізації, спричинює її. Проте, лише побіжно згадавши про «вибір», автор концентрується на інших суттєвих регуляторних механізмах самореалізації. А саме: саморегуляція у процесі розвитку – це зміна способу регуляції поведінки зовнішніми силами до внутрішньої автономної саморегуляції: від зовнішньої регуляції через інтродекцію та ідентифікацію до інтеграції. Саморозвиток і самореалізація завжди пов'язані: без саморозвитку самореалізація завжди стихійна і безплідна. Водночас самореалізація завжди мотивує саморозвиток, на кожному етапі життя лише певний рівень саморозвитку забезпечує актуалізацію здатності самореалізації. Вважаємо, що вказана взаємна пов'язаність саморозвитку і самореалізації потребує дослідження і конкретизації цього феномену в ранньому віці – надзвичайно динамічному періоді життя людини.

С. Кудінов [12] та його однодумці й послідовники розрізняють три основні види самореалізації: діяльнісну, соціальну, особистісну. Передбачаємо, що стосовно дітей раннього і дошкільного віку актуальними є особистісна і діяльнісна самореалізації. Не володіючи ще жодною діяльністю, немовлята вже намагаються самореалізувати початкові власні базові потреби, поступово проявляючи при цьому особистісні та індивідуальні особливості. У міру оволодіння діяльностями (емоційно-звукового спілкування, предметною, ігровою тощо) малята самореалізуються в них у межах вікової динаміки розвитку психо-сенсорних, індивідуальних, особистісних можливостей.

За результатами дослідження самореалізації особистості учня Л. Мар'яненко [13], потреба в самореалізації запускає самодетермінацію, як процес сутнісного самовизначення і залежить від особистісного потенціалу. Самореалізацію як результат автор визначає такими критеріями: успіх – неуспіх, визнання – критика, невизнання, схвалення – потурання. Наші попередні дослідження виявили, що вказані якісні характеристики цих критеріїв цікавлять і викликають емоційне позитивне чи негативне сприймання у малят уже в останні місяці першого року життя. Вони радіють успіху власних зусиль і дій, очікують схвалення їх дорослими. Водночас промахи, невдачі засмучують малят. Негативні емоційні чи словесні оцінки дорослих зупиняють окремі спроби малюків діяти. Заборони викликають у них подібні зворотні реакції як прояви негативізму до дорослих. Чим старші діти, тим яскравіші й переконливіші всі ці їхні реакції на результати самореалізації.

Отже, самореалізація як процес певних особистісних дій і їх результат за вищерозглянутими основними типовими ознаками виявлена нами в дітей з раннього віку. Водночас не дослідженим виявився вибір дітей як запуск самореалізації і її сутність, спосіб, результат дій малят.

Вищепроведений аналіз зумовив **мету і завдання дослідження.**

Мета дослідження: дослідити вибори дітьми раннього віку іграшок у сучасному найближчому ігровому середовищі, як прояви їх самореалізації згідно з наявними можливостям саморозвитку та завдяки йому.

Завдання:

1. Виявити пріоритети вибору дітьми іграшок серед інтерактивних, збірно-розбірних, образних.

2. З'ясувати спонуки і причини вибору дітьми раннього віку різних іграшок.

3. Дослідити можливості самореалізації дітьми раннього віку в умовах їх вибіркової й ігрової діяльності з іграшками.

Методологія дослідження.

Питання самореалізації дітей раннього віку розглядаємо з позицій особистісно орієнтованого підходу, зокрема сприйняття дитини як суб'єкта власної вибіркової діяльності, в якій вона виявляє свої потреби, інтереси, можливості, спроможності; розуміння, прийняття її вибору дорослими, допомога батьків, педагогинь у самореалізації малюка з обраним.

Методи й організація дослідження. Лонгітюдне чотирирічне дослідження виборів дітей від народження до 4-х років:

- створення предметно-ігрового середовища з різних іграшок: образних, інтерактивних, збірно-розбірних та інших;
- спостереження й фільмування безпосередніх виборів дітьми іграшок;
- створення різноманітних ситуацій для заохочення вибору дітьми іграшки;
- виявлення дій дітей з іграшками: функціональних, нефункціональних;
- емоційне і мовне спілкування батьків, педагогинь з дітьми з приводу їх вибору іграшок та ігор;
- анкетування батьків дітей і педагогинь закладів дошкільної освіти;
- аналіз, синтез, узагальнення, інтерпретація виборів, дій дітей з різними іграшками;
- теоретичне дослідження і обґрунтування вибіркової і ігрової діяльності дітей.

Дослідження проводилось: в Україні – м. Київ, Рівненська, Сумська та інші області західного і східного регіону України; у Німеччині – м. Франкфурт на Майні.

Для дослідження обрано вибір дітьми іграшок:

- оскільки вони є пріоритетними серед перших предметів, які є у вільному доступі дітей; у ранньому дитинстві дорослі практично не регламентують діяльність дітей з іграшками;
- урахуваючи, що іграшки за ранніми дослідженнями Л. Артемової (1960-1965р.) [14] спонукають дітей до найдоступнішої самостійної діяльності дітей – гри; ця діяльність допомагає дітям самореалізуватися з першого року;
- у сучасному доступі дітей до іграшок переважають такі види: образні, інтерактивні, збірно-розбірні.

Виклад основного матеріалу. Порівняльна характеристика трьох видів іграшок виявила функціональні особливості кожного з них. Це дозволило оцінити іграшки щодо їх можливостей для використання дітьми раннього віку і передбачити роль іграшок у самореалізації малят.

Сучасні інтерактивні іграшки можна назвати самодіяльними. Їх приводять у дію механічні чи електронні пристрої. Дитині достатньо лише натиснути пускову кнопку, щоб іграшка рухалася, звучала, світилася за своєю програмою. Ці раптові ефекти і посильні дії для їх запуску саме й приваблюють дітей. До інтерактивних відносимо також іграшки, з якими діти здатні домогтися подібних ефектів, докладаючи небагато власних зусиль. Наприклад, щоб здобути звук, брязкальце треба потрусити, у піанолі натиснути і перебирати клавіші; щоб здобути рух, м'яч треба кинути, авто, візок штовхнути, дзигу покрутити і т. д.

Чимало інтерактивних іграшок оформлено у вигляді певного образу: ляльки, що співають, розмовляють; тварини – коник, кішка, пес, черепаха, качка, які світяться, рухаються, звучать; подібно діють і різні марки авто, шляхова, сільськогосподарська, будівельна техніка. Такі іграшки поєднують дві функції: образних та інтерактивних іграшок. Тому їх вважаємо і називаємо образно-інтерактивними. Виявлено, що у ранньому віці діти запускають з ними переважно інтерактивні ефекти, і фактично не використовують образи іграшок у сюжетних іграх.

Усі вказані і подібні дії посильні дітям раннього віку. Водночас вони приводять до зворотного вражаючого ефекту. Він сам по собі цікавий дітям. До того ж створює ілюзію відповіді на дію, тобто спілкування.

Збірно-розбірні іграшки відомі здавна в Україні ще серед народних іграшок. Сучасні класичні варіанти цих іграшок – різні модифікації башточок (від 2 до 10 кілець, накладок і вкладок різної форми), конструктори, пазли, «Лего», кубики, різні будівельні матеріали. Прабатьками такого роду іграшок вважаються їх творці науковці-дослідники Ф. Фребель і М. Монтессорі. Збірно-розбірні іграшки надзвичайно мобільні – з них можна створити безліч абстрактних і образних конструкцій. Це і зацікавлює дітей раннього віку. Образні конструкції діти дошкільного віку часто використовують у сюжетно-рольових іграх.

Образні іграшки уособлюють людей, тварин, предмети. Це найбільш статичний вид іграшок порівняно з інтерактивними чи збірно розбірними. Образні іграшки здатні приваблювати дітей своїм образом, формою, розміром, кольором. Тобто діти раннього віку здатні їх лише споглядати, обстежувати. Діти майже до кінця раннього віку не здатні самі активно діяти відповідно до функціональності певного образу. Оскільки сама іграшка ще не стимулює гру малят, то їх вона приваблює менше ніж вищеописані види.

Розібравшись у функціональних можливостях розглянутих трьох видів іграшок, ми надавали їх дітям на вибір. Вказані види іграшок у різних модифікаціях та виготовлені з різних матеріалів були у вільному доступі дітей. Виявлено, що діти обирають їх не однозначно у віці від перших місяців життя до кінця третього року.

З першого року немовлята переважно обирають інтерактивні іграшки завдяки їх вражаючим ефектам – світловим, звуковим, руховим. Малята спочатку спостерігають їх дію, оскільки психологічні й сенсорно-рухові можливості дітей природно обмежені. Надалі вони помічають і освоюють можливості власних дій для оживлення іграшки завдяки пусковій кнопці, клавіші й активно цим користуються. Наступні, дещо складніші для малят дії успішного запуску звучання різних музичних інструментів; спочатку котіння, а далі кидки м'яча, ще пізніше його ловіння. З початком ходьби – катання лялькових колясок з одночасною опорою на них. Запуск дзиги для дітей раннього віку ще не посилює. Хоч її рух, звучання, миготіння світла їх надзвичайно приваблює, немовлята залишаються лише спостерігачами дій дзиги. Задовольнивши свій вибір цієї іграшки, вони змушені звертатися до дорослих, щоб привести обрану іграшку до дії. Переважаючий інтерес до інтерактивних іграшок і відповідно вибір їх серед інших утримується у малят до кінця третього року і пізніше. Цьому сприяють усе складніші інтерактивні іграшки, які задовольняють зростаючі пізнавальні потреби малят. До того ж зростаючі психо-сенсорні можливості малят допомагають їм успішно справлятися з управлінням такими інтерактивними іграшками задля здобуття їх функціональних ефектів.

Отже, пріоритетний вибір дітьми інтерактивних іграшок обумовлений ще досить обмеженими психо-сенсорними, локомоторними можливостями малят самореалізуватися в елементарній предметній діяльності з ними. Оскільки такі іграшки діють мов би самі по собі, дітям майже не доводиться докладати власних суттєвих зусиль для гри з ними. Ця особливість інтерактивних іграшок, а також їх різноманітна ефектність приваблює малят і виділяє ці іграшки серед інших. Вочевидь у процесі практичних дій з іграшками малята переконуються у власній дієздатності чи неспроможності й обирають об'єктом своїх зусиль саме ті іграшки, з якими досягають можливого і бажаного успіху. Тобто регуляторами самореалізації дітей у виборі іграшки і діях з нею виступають природні механізми психо-сенсорної й локомоторної діяльності індивіда.

У ранньому віці наступними за частотою виборів малят раннього віку виявилися збірно-розбірні іграшки. Ці іграшки створені за принципом автодидактизму: їх запрограмована конструкція мов би сама веде хід гри, нагадуючи про помилки невдачами при складанні або про успішний результат при правильному виконанні чи використанні конструкції.

Раніш за все у кінці першого року діти обирають різні іграшки-вкладки: вставляють одна в одну і виймають коробочки, накладають чи насипають дрібні іграшки у більші ємкості (відерця, мисочки), накладають круглі кришки на такі ж отвори чашок, баночок, намагаються їх закрутити. На цих і подібних заняттях малята зацікавлено зосереджуються до 30 хвилин. За зразком і показом дорослого вони безсистемно, але успішно нанизують 3–7 кілець на стрижень башточки і знімають їх. Та навіть зразок дорослого ще не допомагає їм зрозуміти, як послідовно нанизувати кільця, щоб скласти струнку башточку. Для малят ще достатньо і досягнутого успіху в діях нанизування кілець. Вони радіють цьому і очікують схвалення дорослого. Нанизати 3–5 кілець послідовно за розміром їм самостійно вдається лише на другому році життя. Тобто і в діях з цим видом іграшок виявилась певна обмеженість самореалізації малят, обумовлена віковими особливостями їх психічного і сенсорного розвитку.

У цей же період малята зацікавлюються пазлами й успішно складають їх з чотирьох-шести частин картинки. Образи і сюжети зображені на картинках як стимулюють, так і контролюють їх дії, автоматично регулюючи предметні дії малят, допомагаючи досягти успішного результату. Така іграшка, будучи саморегулятором дій дитини, виставляє зрозумілі їй межі індивідуальної самореалізації у даній грі. Саме завдяки цьому діти, спробувавши безуспішно скласти картинку із більшої кількості пазлів, облишають ці спроби й тривалий час не повертаються до них.

Серед збірно-розбірних іграшок діти обирають і різні набори будівельних матеріалів. Порівняно з першим роком життя споруди малят другого року життя змістовніші, різноманітніші, стійкіші. Малята пишаються своїми досягненнями і намагаються їх зберегти. На першому ж році життя, побудувавши з двох-трьох кубиків грибок, будинок, місток, доріжку, немовлята тут же могли зі сміхом розвалити свою споруду чи іншої дитини. Вочевидь їх ще не цікавила споруда як певний образ чи об'єкт. Діти з другого року життя охоче беруться також до спонтанного створення різних споруд випадкової конфігурації з конструкторів, які мають пристосування для тимчасового кріплення. Навмання поєднуючи окремі деталі конструктора, малята радіють своїм творінням, іноді навіть убачають в них певні образи і називають їх. Але цілеспрямовано створювати образи з деталей конструктора діти починають на третьому році життя. Іноді цьому допомагають зразки на картинках, що додані до конструктора, часом спостереження дітьми дій і результатів досягнутих батьками чи педагогинями. Деякі діти цього віку успішно конструюють з «Лего». Конструктивні набори зацікавлюють дітей другого і третього років життя багатоманітними можливостями створення різноманітних споруд, виробів, іграшок з допомогою посильних їм конструктивних дій з'єднання і роз'єднання деталей. Відмінності в конструктивних діях і створених конструкціях дітьми різного віку також підтверджують об'єктивні природні межі їх можливостей самореалізуватися у конструктивних діях і з таким різновидом збірно-розбірних іграшок.

Отже, гра зі збірно-розбірними іграшками порівняно з інтерактивними, потребує від дітей раннього віку чимало зусиль. Водночас дії збирання й розбирання іграшок задовольняють природну активність малят, допомагають їм самореалізуватися в цій продуктивній діяльності, яка створює зримий предметний результат. Такі іграшки приваблюють малят спочатку посильними для них діями з ними. Пізніше, ймовірно, для них стає зручною регулююча, спрямовуюча і контролююча функція автодидактизму конструкторів. Саме вона допомагає вирішувати ігрові завдання: скласти струнку (а не кострубату) башточку, цілісну картинку з окремих пазлів, поїзд, залізничну колію з окремих деталей, які важливо припасувати одні до одних тощо. Все це і зумовлює активний вибір дітьми саме збірно-розбірних іграшок, які дають широкий простір дітям для самореалізації в межах їх природних можливостей.

Образні іграшки приваблювали дітей раннього віку своїми образами ляльок, тварин, техніки тощо, але малята їх обирали рідше, ніж інтерактивні чи збірно-розбірні. Спостереження за діями малят з образними іграшками виявило, що діти досліджуваного віку не мають достатньо сформованих уявлень про дії людей, тварин, техніку, які б могли активізувати ці іграшки й спричинити принаймні наслідувальну чи сюжетну гру. Природньо до рольової гри діти ще не були готові в силу недостатньо розвинених для цього психічних процесів, зокрема, уяви. На кінець першого року життя діти спроможні були відтворювати з образними іграшками лише окремі функціональні дії за ігровим прикладом дорослого. Малята без особливого інтересу недбало й швидко могли повторити за дорослим ігрові дії, а саме: годували ляльок ложкою, накривали ковдрою, тих, що лежать. З другого року життя діти за власним вибором возили ляльок, тварин, як і дитячі книжечки у колясці, навіть брали з собою в руки сумку (як дорослі), але не називали себе мамою, а ляльок – дітьми. Найчастіше їх вибір припадав на інтерактивних ляльок, які співали українських пісень, розмовляли, або на птахів, які щебетали, співали, на собачок, які гавкали, інших тварин, які рухалися і звучали. Тобто інтерактивний складник образної іграшки привертав їхню увагу як основний у кожному образі. Він цікавив дітей як провідна приваблива ознака, бо у грі діти активізували лише цю функцію іграшки. Але в жодних функціональних ігрових діях, типових для сюжетної чи рольової гри з певними образно-інтерактивними іграшками, діти не самореалізувалися. Лише у другій половині третього року життя діти почали себе ідентифікувати з образом мами чи педагогині. Доглядаючи ляльку-бебі, ніжно розмовляли з нею, пригортали до себе, загортали в простирадла, ковдри, давали «пити молоко» з пляшечки, прикладали пустушку до рота тощо. Ймовірно спричинило такі ігри перебування дітей у змішаній групі, в якій крім них були ще й немовлята. Також діти, можливо, ще зберегли деякі спогади про догляд за ними в період немовляти. Їх особистий досвід активізувався завдяки щоденним спостереженням за педагогинями з немовлятами в змішаній групі для дітей раннього віку. У цей період накопичений досвід і певний рівень розвитку уяви стимулював дітей самореалізуватися в найближчих їм ролях дорослих, їх діях і навіть у ставленні до ляльок-немовлят.

Отже, вибір образних іграшок виявився на останньому місці порівняно з розглянутими вище видами іграшок. Виявлені в дослідженні причини цього засвідчують психічну незрілість дітей

раннього віку до самореалізації в складних ще для них сюжетно-рольових іграх. Адже для виникнення таких ігор дітям необхідні повноцінні уявлення про конкретні чітко виражені фізичні дії дорослих. Щоденно повторювані в побутових діях, учасниками яких вони часто бувають самі, такі дії дорослих стають їм більш зрозумілими, цікавими і зумовлюють потребу самореалізуватися завдяки ним принаймні в грі. Водночас дітям необхідні відповідні іграшки, які активізуватимуть вказані знання. При поєднанні в часі й довкіллі цих умов в уяві малят виникають знайомі їм образи, які допоможуть відтворити в грі образні іграшки [14]. Якщо дорослі забезпечать вказані умови, то сюжетно-рольові ігри можуть виникнути трохи раніше, будуть повніші й різноманітніші за змістом аніж такі, до яких малята доходять самотужки. У таких умовах образних іграшок діти потребують раніше і тому обирають їх частіше для більш ранньої самореалізації у грі.

Висновки. У проведеному лонгітудному дослідженні виявлено неоднозначний вибір дітьми раннього віку різних іграшок у найближчому предметно-іграшковому довіллі. Пріоритетними для дітей з першого року життя виявилися інтерактивні іграшки, друге місце у виборах дітей посіли збірно-розбірні іграшки, на останньому місці в цьому рейтингу опинилися образні іграшки. У результаті аналізу вказаних виборів дітей встановлено спонуки й причини виявленого вибору, а саме: інтерактивні іграшки приваблюють малят низкою ефектів – світлових, звукових, рухових, запуск яких до того ж посилює малим дітям; збірно-розбірні іграшки цікаві дітям багатofункціональністю, надають широкий простір для виявлення активності й самостійності, обмежуваних лише запрограмованим автодидактизмом самої іграшки, а не докучливими дорослими; образні іграшки здатні спричинити наслідувальну, сюжетну, сюжетно-рольову гру за умов: а) при наявності в дітей досить повноцінних знань про використання дорослими предметів, аналогічних конкретним побутовим діям, б) при достатній психічній зрілості малят, яка спонукатиме їх уявно перетворити й застосувати вказані знання, самореалізуючись у ігрових діях і образах на різних рівнях розвитку сюжетно-рольової гри.

Отже, вибір іграшок обумовлений віковим психічним, сенсорно-моторним рівнем розвитку дітей раннього віку [15]. Це зумовлює їх спроможність адекватно функціонально діяти з ними. Успішність дій дітей з іграшками й відповідна самореалізація, у свою чергу, впливає на зміни в пріоритетах вибору дітей від першого по третій рік їх життя. У цілому виявлені факти вибірконості дітей раннього віку характеризують їх суб'єктність, достатню для самореалізації в предметно-іграшковому середовищі і взаємодії у грі з іншими дітьми і з дорослими людьми. Зважаючи на виявлені факти і тенденції, доцільно надавати в розпорядження дітей такі іграшки, які б дозволяли їм своєчасно самореалізуватися на рівні вікових та індивідуальних можливостей. У подальших дослідженнях доцільно вивчити різні аспекти явища самореалізації дітей раннього і дошкільного віку в різних сферах посиленої їм діяльності.

Список використаної літератури

1. Artemova L. V., Melnyk N. I., Koriakina I. V., Abramovych V. Y., Stadnik N. V. Person-Centered Approach in the Professional Training of Future Masters of Preschool Education. *Journal of Higher Education Theory and Practice*. 2021. Vol. 21 № 14. P. 9–18. DOI: <https://doi.org/10.33423/jhetp.v21i14.4804>
2. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2-х кн. Кн. 1. Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ: Либідь, 2003. 280 с.
3. Рейпольська О. Д. Теоретико-методичні засади формування у дошкільників ціннісного самоствавлення: монографія. Київ: Видавничий дім «Слово», 2020. 505 с.
4. Borova V. Ye., Artemova L. V., Melnyk N. I., Benera V. Ye., Malinovska N. V. Preschool Children's Speech Pedagogical Sound Culture Correction. *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment*. 2021. Volume 9, № 5, p. 571–575. DOI: <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2021.09.05.16>
5. Melnyk N. I., Vertuhina V. M., Artemova L. V., Avramenko O. O., Pavlushehno N. M. Progressive practices of Government Management in Preschool Teachers Professional Training in Western European Countries. *Universal Journal of Educational Research*. 2020. Vol. 8 № 10. PP. 4591–4602. DOI: 10.13189/ujer.2020.081027
6. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении: монография. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 320 с.
7. Кауфман С. Б. За межами піраміди потреб. Переклад А. Марховської. Київ: Лабораторія, 2021. 400 с.
8. Діяльнісна самореалізація особистості в освітньому просторі: монографія / за наук. ред. С. Д. Максименко. Київ: Видав. Дім «Слово», 2017. 262 с.
9. Большакова А. М. Особистісна реалізація людини в онтогенезі: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Запоріжжя, 2011. 36 с.
10. Дзюбко Л. В. Психологічний аналіз самореалізації особистості учня в процесі навчально-пізнавальної діяльності. *Діяльнісна самореалізація особистості в освітньому просторі: монографія / за наук. ред. С. Д. Максименко. Київ: Видавн. дім «Слово», 2017. С. 62–82.*

11. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ: В-во ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
12. Кудинов С. И. Полисистемный подход исследования самореализации личности. *Сибирский педагогический журнал*. Новосибирск: НГПУ, 2007. № 3. С. 337–346.
13. Мар'яненко Л. В. Психологічні особливості процесу самопрезентації та мотивації її прояву у молодших підлітків в умовах діяльній самореалізації особистості в освітньому просторі. *Діяльній самореалізація особистості в освітньому просторі: монографія* / за наук. ред. С. Д. Максименко. Київ: Видавн. Дім «Слово», 2017. С. 83–109.
14. Artemova L. Stimulation of play by Means of Toy. *Pedagogy and Psychology of Postmodernism: Values, Competence, Digitalization* / According to the scientific edition of professor Anna Tsvetkova. Aerzen, 2021. P. 77–85.
15. Artemova L., Borova V. Choice of Infants - Acceptable or Unacceptable (Children and Adults' point of View). *Scientific Journal of Polonia University*. 2020. Vol. 50. № 1. P. 25–34. DOI: <https://doi.org/10.23856/5003>

EARLY AGE CHILDREN'S CHOICE OF TOYS - THE SELF-REALIZATION OF KIDS

Artemova Liubov

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Preschool Pedagogy and Psychology
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Borova Valentyna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Elementary and Preschool Education
Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities

Marieieva Tetiana

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Preschool Pedagogy and Psychology
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *The article investigates theoretically and empirically the issue of self-realization of the individual. Based on the analyses of the foreign and Ukrainian scientific literature it has been found that the self-realization of the individual was studied from the standpoint of humanistic psychology and pedagogy in the context of personality-oriented approach. It has been found that self-realization appears and occurs at all stages of human personality's development in ontogenesis. However, this phenomenon has been studied mainly in relation to school-age children – primary school children, adolescents, and youth. Researchers believe that these periods of human life are the most acceptable for conscious choice of self-realization and responsible self-affirmation in it.*

Author's longitudinal studies of the progressive development of young children from birth have convincingly proved that no less important are the first achievements of self-realization even for infants and kids' dynamic daily psycho-sensory and locomotors changes, which fundamentally change and improve their lives during the first 3 years. However, in the available scientific research, the developmental changes achieved due to the natural efforts of the children themselves are not regarded as their self-realization. Relevant comparative studies of self-realization of children of different ages have not been identified.

Purpose. *The aim of the article is studying early age children's choices of toys and actions with them as manifestations of their self-realization.*

Methods. *Longitudinal three-year study of children's choices, comparative analysis and interpretation of children's priorities for choice among interactive, collapsible, figurative toys were used.*

Results. *It has been found that the launch for self-realization is the child's choice. It is first stimulated by basic vital needs: sleep, nutrition, exercise, and so on. Then the stimuli are external signals: light, sound, tactile and others. They determine the interest in the environment and arouse the desire to know it. Among the variety of external signals, the child chooses the most attractive for him/her. Satisfying his/her interest, the child learns about the environment and is realized in it according to available and growing opportunities.*

The above considerations have been confirmed in the study of the young children's choice among the three types of toys – interactive, collapsible, and figurative. First of all, the children chose toys of the type with which they were most successful in their actions due to their age and individual psycho-sensory and physical abilities. These were primarily interactive toys. In the second year, collapsible toys became a priority. Figurative toys were primarily used by children for their functional purpose at the end of the third year and from the beginning of the fourth year, in accordance with the emergence of children's ability to play story-based role-playing games.

Originality. *It has been found that the children's choice is adequately related to their psycho-physical maturity and, accordingly, the readiness for successful self-realization in functional actions with*

toys of a certain type.

Conclusion. A comparative analysis of the choice of toys by children of different early ages revealed the following: when choosing a toy, children first realize their own preferences for its external features; experience of actions with different toys convinces children that their actions achieve a successful result only with certain toys; obviously, given the consequences of their actions, children continue to choose and play, mainly those toys with which they are able to self-realize in the game successfully. Further research should be aimed at identifying incentives and conditions for self-realization of children in other areas of activity.

Key words: children, infants, kids, early age, choice, self-realization, interactive toys, collapsible toys, figurative toys.

References

1. Artemova, L. V., Melnyk, N. I., Koriakina, I. V., Abramovych, V. Y., & Stadnik, N. V. (2021). Person-Centered Approach in the Professional Training of Future Masters of Preschool Education. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 21(14), 9-18. DOI: <https://doi.org/10.33423/jhetp.v21i14.4804> [in English].
2. Bekh, I. D. (2003). Vychovannia osobystosti [Education of personality]. (Vol. 1). *Osobystisno-orientovanyi pidkhid: teoretyko-tekhonohichni zasady – Personality-oriented approach: theoretical and technological principles*. Kyiv: Lybid. [in Ukrainian].
3. Reipolska, O. D. (2020). *Teoretyko-metodychni zasady formuvannia u doshkilnykiv tsinnisnoho samostavlennia [Theoretical and methodological principles of forming of preschoolers' self-attitude values]*. Kyiv: Publishing house «Slovo». [in Ukrainian].
4. Borova, V. Ye. , Artemova, L. V., Melnyk, N. I., Benera, V. Ye., & Malinovska, N. V. (2021) Preschool Children's Speech Pedagogical Sound Culture Correction. *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment*, 9(5), 571-575. DOI: <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2021.09.05.16> [in English].
5. Melnyk, N. I., Vertuhina, V. M., Artemova, L. V., Avramenko, O. O., & Pavlushehko, N. M. (2020). Progressive Practices of Government management in Preschool Teachers Professional Training in Western European Countries. *Universal Journal of Educational Research*, 8(10), 4591-4602. DOI: 10.13189/ujer.2020.081027. [in English].
6. Lisina, M. I. (2009). *Formirovanie Lichnosti rebenka v obshhenii [Formation of the child's personality in communication]*. Saint Petersburg: Piter. [in Russian].
7. Kaufman, S. B. (2021). *Za mezhamy piramidy potreb [Beyond the boundaries of the pyramid of needs]*. (Markhovska, A., transl. from Eng). Kyiv: Laboratoriia. [in Ukrainian].
8. Maksymenko, S. D. (Ed.). (2017). *Diialnistna samorealizatsiia osobystosti v osvithomu prostori [Activity self-realization of the individual in the educational environment]*. Kyiv: Publishing house «Slovo». [in Ukrainian].
9. Bolshakova, A. M. (2011). *Osobystisna realizatsiia liudyny v ontogenezi [Personal realization of human in ontogenesis]*. (Extended abstract of Doctor's thesis). Zaporizhzhia. [in Ukrainian].
10. Dziubko, L. V. (2017). Psykholohichniy analiz samorealizatsii osobystosti uchnia v protsesi navchalno-piznavalnoi diialnosti. [Psychological analysis of self-realization of the pupil's personality in the process of educational and cognitive activities]. Maksymenko, S. D. (Ed.), *Diialnistna samorealizatsiia osobystosti v osvithomu prostori [Activity self-realization of the individual in the educational environment]* (pp. 62-82). Kyiv: Publishing house «Slovo». [in Ukrainian].
11. Maksymenko, S. D. (2006). *Heneza zdiisnennia osobystosti [Genesis of personality realization]*. Kyiv: «KMM» Ltd. [in Ukrainian].
12. Kudinov, S. I. (2007). Polisistemnyy podkhod issledovania samorealizatsii lichnosti [Polysystem approach to the study of personality self-realization]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal – Siberian Pedagogical Journal*, 3, 337 – 346. [in Russian].
13. Marianenko, L. V. (2017). Psykholohichni osoblyvosti protsesu samoprezentatsii ta motyvatsii yii proiavu u molodshykh pidlitkiv v umovakh diialnisnoi samorealizatsii osobystosti v osvithomu prostori [Psychological features of the self-presentation process and motivation of its manifestation in younger adolescents in terms of individual's self-realization activity in the educational space]. Maksymenko, S. D. (Ed.). *Diialnistna samorealizatsiia osobystosti v osvithomu prostori [Activity self-realization of the individual in the educational environment]* (pp. 83-109). Kyiv: Publishing house «Slovo». [in Ukrainian].
14. Artemova L. (2021) Stimulation of play by Means of Toy. Tsvetkova, A. (Ed.), *Collective Monograph Pedagogy and Psychology of Postmodernism: Values, Competence, Digitalization* (pp. 77 – 85). Aenzen. [in English].
15. Artemova, L., & Borova, V. (2022). Choice of Infants - Acceptable or Unacceptable (Children and Adults' point of View). *Scientific Journal of Polonia University*, 50(1), 25-34. DOI: <https://doi.org/10.23856/5003> [in English].

Отримано редакцією 03.05.2022 р.

УДК 378.011.3-051:57

DOI: 10.31376/2410-0897-2022-1-48-103-108

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ

Марусинець Марьяна Михайлівна

доктор педагогічних наук, професор, директор

Департамент освіти і науки, молоді та спорту Закарпатської обласної державної адміністрації

e-mail: marusynetsm@ukr.net

ORCID ID: 0000-0002-9935-3337X

У статті визначено сутність екологічної компетентності майбутніх учителів біології та схарактеризовано соціальні та педагогічні чинники, що впливають на формування досліджуваного феномену. Окрім того, визначено три рівні екологічної компетентності майбутніх учителів біології, а саме: когнітивно-пізнавальний, ціннісно-орієнтаційний та діяльнісно-практичний. Встановлено, що чільне місце в системі формування екологічної компетентності майбутніх учителів біології належить принципам навчання і виховання.

***Ключові слова:** формування екологічної компетентності, майбутні вчителі біології, когнітивно-пізнавальний, ціннісно-орієнтаційний та діяльнісно-практичний показники, принципи навчання і виховання.*

Постановка проблеми. В умовах кризової екологічної ситуації, в якій перебуває наша країна, заклади вищої освіти повинні виховувати шанобливе ставлення до природи. Екологічна криза спонукає до переосмислення відносин у системі: «природа – людина – суспільство», диктує потребу формування екологічної компетентності майбутніх учителів біології. Усвідомлення взаємозалежності людини і природи знайшло відображення в науковому середовищі сталого екологічно збалансованого, гармонійного розвитку. Окремі риси і складові екологічної компетентності визначені у «Концепції екологічного виховання», «Концепції національного виховання», Законі України «Про освіту», Законі України «Про вищу освіту». За такого підходу дослідження процесу формування екологічної компетентності майбутніх учителів біології є актуальним і своєчасним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз джерел психолого-педагогічного спрямування засвідчує, що проблеми формування екологічної компетентності майбутніх учителів біології та екологічного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів привертають значну увагу як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. Зокрема, значний внесок у розробку проблеми формування екологічної компетентності, як особистісної якості, внесли науковці, з-поміж яких: С. Алексєєв, Г. Білецька, В. Бровдій, О. Вознюк, С. Глазачев, Н. Дагбаєва, М. Дробноход, А. Захлебний, І. Зверев, О. Пруцакова, Н. Пустовіт, Л. Руденко, А. Сидельковський, І. Суравегін та ін. Екологічну компетентність в контексті фахової компетентності досліджують Я. Абсаямова, Н. Баюрко, Г. Бордовський, О. Герасимчук, О. Гуренкова, В. Лук'янова, О. Матеюк, Н. Олійник, Л. Титаренко, А. Хрипунова та ін. Проблеми формування екологічної компетентності майбутніх фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів у сучасній психолого-педагогічній літературі також приділяється значна увага. Про це свідчать наукові праці Н. Баюрко, Н. Демешкант, О. Колонькової, В. Маршицької, С. Шмалей. Тематика нашого наукового пошуку значною мірою доповнює дослідження названих авторів, уможливорює усвідомлення процесу формування екологічної компетентності майбутніх учителів біології в сучасних умовах організації освітнього процесу.

Мета статті – формування екологічної компетентності майбутніх учителів біології і виокремлення проблемних питань, які потребують ґрунтового вивчення та узагальнення.

Виклад основного матеріалу. У науковому середовищі ми знаходимо різні підходи до визначення поняття «екологічна компетентність». Найбільш суттєвими характеристиками досліджуваного феномену є здобуті екологічні знання, навички, досвід, цінності. Так, екологічна компетентність, на думку Н. Олійник, це «інтегрований результат навчальної діяльності студентів, що формується передусім завдяки опануванню змістом дисциплін екологічного спрямування й набуттям досвіду використання екологічних знань у процесі вивчення предметів спеціального і професійного циклів» [3, с. 15]. Н. Баюрко інтерпретує екологічну компетентність як «складову професійної компетентності учителя, яка включає сукупність екологічних знань, уявлень, поглядів, переконань, ідеалів і моральних оцінок відносно навколишнього середовища, які інтегруються в особистісну систем екологічних цінностей, що визначають напрям життя і діяльності особистості» [1, с. 4]. Суголосну точку зору висловлює Ю. Шапран, котрий заявляє, що «екологічна

компетентність – це складова особистісної компетентності, рівень якої виявляється у способі життя людини, її ставленні до навколишнього середовища через професійну і побутову діяльність, коли здобуті екологічні знання, навички, досвід, цінності актуалізуються в умінні приймати рішення і діяти, усвідомлюючи наслідки їхнього впливу на довкілля» [9, с. 4]. Л. Руденко розглядає екологічну компетентність майбутніх фахівців як категорію екологічної діяльності і вважає, що «екологічна компетентність – це підготовленість і здатність людини до практичного вирішення екологічних завдань, наявністю у неї низки особистісних якостей у поєднанні з необхідним запасом знань і умінь ефективно діяти у проблемних ситуаціях» [6, с. 32]. Л. Титаренко дотримується думки, що «екологічна компетентність – це здатність застосовувати екологічні знання та досвід у професійних і життєвих ситуаціях, керуючись пріоритетністю екологічних цінностей і непрагматичною мотивацією взаємодії з довкіллям на основі усвідомлення особистої причетності до екологічних проблем і відповідальності за екологічні наслідки власної професійної і побутової діяльності» [7, с. 18].

Екологічна компетентність майбутніх учителів біології як складова професійної компетентності формується на основі вивчення загальнопедагогічних та спеціальних дисциплін, визначених у навчальному плані закладу вищої освіти. Засвоєння знань, умінь і навичок відбувається в процесі вивчення таких навчальних дисциплін, як «Основи природознавства», «Польова практика», «Методика викладання освітньої галузі “Природознавство”» та «Екологія»; певні аспекти екологічної компетентності розглядаються у «Дидактиці» та «Теорії виховання». Основні зміни в освіті спрямовані на реалізацію компетентісного потенціалу предметів, врахування особливостей інтеграційних підходів стосовно засвоєння наскрізних тем навчальних дисциплін. Ураховуючи, що екологічні знання, вміння і навички формуються на міжпредметній основі, то у закладах вищої освіти повинна відбуватися екологізація навчальних дисциплін. Отже, слід відразу визнати, що формування екологічної компетентності відбувається у процесі екологічної освіти й відповідно покликане слугувати провідником екологічної культури у змісті освіти, створює мотивацію для ціннісної орієнтації у навчальних конструктах.

У процесі формування екологічної компетентності майбутніх учителів біології важливим є високий рівень екологічної свідомості самого вчителя, Тому вчитель своїми діями і вчинками повинен стати прикладом для учнів, водночас вплив педагога на дитячі почуття, емоції – усе це сприяє формуванню екологічних переконань та ціннісних орієнтацій молоді.

Екологічна компетентність майбутніх учителів біології визначається як усвідомлення основ екологічного природокористування, дотримання правил природоохоронної поведінки, ощадного використання природних ресурсів, розуміння важливості збереження природи для сталого розвитку суспільства. На формування екологічної компетентності майбутніх учителів біології впливають соціальні та педагогічні чинники.

До соціальних чинників належать: здоровий спосіб життя в колективах різних напрямів (формальних та неформальних об'єднаннях дітей тощо) як чинник, що суттєво впливає на систему відносин особистості та суспільства; створення суспільством життєвих екологічно спрямованих орієнтирів для особистості; національна та світова духовна культура, що сприяє формуванню екологічної свідомості та самосвідомості вчителів, які оцінюють себе та інших людей з позиції екологічних критеріїв та духовних цінностей нації, світової цивілізації.

Педагогічні чинники уможливають: ефективність системи екологічного виховання; комплексність, вмотивованість та цілісність екологічного виховного процесу; спрямованість освітнього процесу на взаємозв'язок екологічного виховання в колективі та самовиховання; диференціація та індивідуалізація екологічного виховання; зв'язок з життям, з навколишнім середовищем; використання інтерактивних технологій та інноваційних методів в системі екологічного виховання.

Екологічна компетентність майбутніх учителів біології об'єднує предметний (когнітивний), професійно-орієнтовний, життєвий та особистісно-ціннісний компоненти та забезпечує здатність виокремлювати, розуміти, оцінювати сучасні екологічні процеси, спрямовані на забезпечення екологічної рівноваги та раціонального природокористування.

Рівень екологічної компетентності майбутніх учителів біології ми визначали за трьома критеріями: *когнітивно-пізнавальним, ціннісно-орієнтаційним та діяльнісно-практичним.*

Когнітивно-пізнавальний критерій включає: знання про екологію рідного краю та своєї країни; вміння прогностично аналізувати та встановлювати причиново-наслідкові зв'язки екологічних проблем, які вважаються актуальними на сучасному етапі розвитку суспільства та які позитивно впливають на формування екологічної компетентності; знання принципів організації та функціонування екосистем, що визначають якість навколишнього середовища, виробництва та здоров'я людини, впливають на екологічний клімат того чи того регіону; вміння проектувати й прогнозувати екологічні наслідки людської та професійної діяльності, спрямовані на ефективність розв'язання екологічних проблем; здатність оцінювати екологічні відносини у контексті концепції стійкого розвитку суспільства.

Ціннісно-орієнтаційний критерій характеризується такими показниками: почуття співпереживання та співчуття до можливих трансформаційних процесів в природі в конкретних кризових ситуаціях; незалежність та обґрунтованість суджень з проблем екологічного виховання і дискусійних питаннях; переконаність у необхідності щоденно дотримуватися міри, норм і правил природокористування, шанобливого ставлення до природного середовища у повсякденному житті та професійній діяльності; стійкий інтерес до проблем взаємодії суспільства з природою, розуміння необхідності розв'язання виникаючих суперечностей у конкретних кризових ситуаціях у тих чи тих регіонах; необхідність у пізнанні екологічних відносин, мотивація до позитивного сприймання сутності екологічних процесів.

Діяльнісно-практичний критерій містить такі характеристики: уміння протистояти проявам екологічного вандалізму в професійній діяльності, у повсякденному житті та оточуючому середовищі; стійкі переконання стосовно дотримання екологічних норм поведінки та прояв екологічної ініціативи в процесі удосконалення практичних навичок та реалізації творчих проєктів; готовність до активної творчої діяльності з пропаганди основних принципів екологічного виховання.

Чільне місце в системі формування екологічної компетентності майбутніх учителів біології належить принципам навчання і виховання, з-поміж яких:

– **принцип науковості**, реалізація якого передбачає вивчення системи важливих наукових положень і використання у навчанні методів, близьких до тих, якими послуговується екологія як галузь знань. Принцип науковості уможливує розкриття причинно-наслідкових зв'язків, явищ, процесів, подій у сфері екологічного виховання;

– **принцип природовідповідності** уможливує людину сприймати як частину природи і мікрокосмосу, що розвивається за спільними з природою законами. Цей принцип є домінуючим в системі формування екологічної компетентності майбутніх учителів біології;

– **принцип системності і послідовності** у засвоєнні навчального матеріалу, що зумовлений логікою науки й особливостями пізнавальної діяльності суб'єктів освітнього процесу та передбачає системність і послідовність у роботі вчителя біології і учнів щодо розв'язання основних проблем екологічного виховання;

– **принцип інтегрованості** навчання сприяє активізації інтелектуальної діяльності, що позитивно впливає на ефективність сприйняття навчального матеріалу; уможливує поєднання спорідненого матеріалу кількох предметів навколо однієї теми; сприяє ущільненню знань, засвоєння яких вимагає менше часу, проте підвищує якість навчального процесу;

– **принцип диференціації й індивідуалізації** в системі виховного процесу дозволяє враховувати у виховній роботі рівнів екологічного, психічного, соціального, духовного, інтелектуального розвитку вихованців, стимулює активність, розкриває творчі можливості у сфері екологічного виховання;

– **принцип культуровідповідності** стверджує необхідність вести педагогічний процес відповідно до культури того суспільства або країни, до яких причетна людина. Культуровідповідне навчання й виховання націлені на збереження й примноження екологічних цінностей народу. Екологічна культура передбачає формування системи наукових знань, поглядів, переконань, нового ставлення до природи, нових стратегій і технологій гармонійної взаємодії з природою;

– **принцип доступності** у засвоєнні навчального матеріалу, що передбачає врахування рівня розвитку індивідуальних та вікових особливостей суб'єктів освітнього процесу, дотримання правил: від простого – до складного, від відомого – до невідомого, від близького – до далекого;

– **принцип безперервності і наступності** в екологічному навчанні й вихованні перетворюється на процес, що триває впродовж усього життя людини; нероздільність екологічного

навчання і виховання, що полягає в їх органічному поєднанні, підпорядкуванні змісту навчання і виховання особистості;

– **принцип варіативності форм і методів навчання** – це базовий принцип, який буде екологічне виховання на широкій різноманітності змісту та форм освітнього процесу, вибір якого здійснює вчитель біології, урахувавши мету розвитку кожної окремої дитини;

– **принцип міждисциплінарності** означає взаємопроникнення, взаємозбагачення принципів і методів різних дисциплін, це запозичення інструментарію, методів різних наук, це синергія різних наук, що передбачає розвиток інтеграційних процесів;

– **принцип міцності знань** характеризується не тільки повноцінним засвоєнням і усвідомленням екологічних знань, вмінь і навичок, а також глибиною, ґрунтовністю і міцністю їх засвоєння. Для цього варто систематично запроваджувати спеціальні вправи і повторення, які сприяють свідомому і міцному засвоєнню закономірностей і тенденцій екологічного виховання;

– **принцип єдності інтелектуального й емоційно-вольового** компонентів у вивченні і поліпшенні стану навколишнього середовища, усвідомлення необхідності охорони і привабливання птахів, відновлення ареалів лікарських рослин;

– **принцип взаємозв'язку глобального, національного і регіонального** розкриття екологічних проблем у навчальному процесі, що уможливило боротьбу з ерозією ґрунтів, турботу про збереження річок, очищення джерел, лісорозведення і охорону лісів;

– **принцип прагматичності** забезпечує актуальність дібраних навчальних матеріалів, їх відповідність основним проблемам екологічного виховання. Принцип прагматичності уможливило дібрати навчальний матеріал, який забезпечує виконання практичної, розвивальної та виховної цілей навчання.

Висновки та перспективи подальших розвідок наперед. Отже, на основі аналізу дефініції «екологічна компетентність» сучасними науковцями нами визначено сутність екологічної компетентності майбутніх учителів біології та схарактеризовано соціальні та педагогічні чинники, що впливають на формування досліджуваного феномену. Окрім того, визначено три рівні екологічної компетентності майбутніх учителів біології, а саме: когнітивно-пізнавальний, ціннісно-орієнтаційний та діяльнісно-практичний. Встановлено, що чільне місце в системі формування екологічної компетентності майбутніх учителів біології належить принципам навчання і виховання, з-поміж яких: науковості, природовідповідності, системності й послідовності, інтегрованості, диференціації й індивідуалізації, культуровідповідності, доступності, безперервності і наступності, варіативності форм і методів навчання, міждисциплінарності, міцності знань, єдності інтелектуального й емоційно-вольового, єдності інтелектуального й емоційно-вольового, прагматичності. Подальші наукові розвідки можуть бути пов'язані з визначенням структурних компонентів формування екологічної компетентності майбутніх учителів біології.

Список використаної літератури

1. Баюрко Н. В. Шляхи формування готовності студентів до розвитку екологічної компетентності учнів. *Актуальні наукові проблеми. Розгляд, рішення, практика*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції / ГО «Інститут освітньої та молодіжної політики»; Науково-навчальний центр прикладної інформатики НАН України. Одеса: ГО «ІОМП», 2016. С. 3–5.
2. Лободинська О. М., Магазинщикова І. П. Роль екологічних практик у формуванні екологічної компетентності фахівця з вищою освітою URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-ekologichnih-praktik-u-formuvanniekologichnoyi-kompetentnosti-fahivtsya-z-vischoyu-osvitoyu>
3. Олійник Н. Ю. Формування екологічної компетентності студентів гідрометеорологічного технікуму в процесі навчання інформаційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Харків, 2005. 19 с.
4. Оцінювання сформованості екологічних компетентностей: навчально-методичний посібник / В. П. Карпенко, І. І. Мостов'як, Т. М. Пушкарьова-Безділь. Одеса: НУ «ОМА», 2017. 59 с.
5. Пустовіт Н. А. Гармонізація відносин школярів із природою через взаємодію з установами природно-заповідного фонду. *Особистість у просторі виховних інновацій*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції Інституту проблем виховання НАПН України за 2018 рік / за ред. І. Д. Бега, О. М. Докукіної, Р. В. Малиношевського. Івано-Франківськ: НАПН, 2018. С. 360–364.
6. Руденко Л. Д. Взаємодія сім'ї і школи у формуванні екологічної компетентності школярів: метод. пос. для вчителя. Київ: Педагогічна думка, 2008. 32 с.
7. Титаренко Л. М. Формування екологічної компетентності студентів біологічних спеціальностей університету: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2007. 20 с.
8. Формування екологічної компетентності школярів: наук.-метод. посібник / Н. А. Пустовіт, О. Л. Пруцакова, Л. Д. Руденко, О. О. Колонькова. Київ: Педагогічна думка, 2008. 64 с.

9. Шапран Ю. П. Екологічна компетентність майбутніх учителів біології: її сутність та діагностика. *Zbiór raportów naukowych. «Postępy w nauce w ostatnich latach. Nowych rozwiązań»* (28.12.2012–30.12.2012). Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2012. 100 str. 35.

FORMING ENVIRONMENTAL COMPETENCE FOR FUTURE BIOLOGY TEACHERS

Marusinets Maryana

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Director of the Department of Education and Science, Youth and Sports
Transcarpathian Regional State Administration

Introduction. *In the critical environmental situation in which our country is, the school simply does not have the moral right to cultivate a consumer attitude towards nature. Under this approach, the study of the process of formation of environmental competence of future biology teachers is relevant and timely.*

Purpose. *The purpose of the article is to form ecological competence of future biology teachers and to identify issues that need thorough study and generalization.*

Methods. *The following research methods and techniques were used: theoretical analysis of pedagogical literature, which allows substantiating the starting points of the study; interpretive-analytical methods, on the basis of which sources are studied using synthesis, analysis, systematization and generalization.*

Results. *Ecological competence of future biology teachers is defined as awareness of the basics of ecological nature management, compliance with the rules of environmental behaviour, economical use of natural resources, understanding the importance of nature conservation for sustainable development of society. The forming of environmental competence of future biology teachers is influenced by social and pedagogical factors. It was determined the level of ecological competence of future biology teachers according to three criteria: cognitive-oriented, value-oriented and activity-practical.*

A prominent place in the system of forming of ecological competence for future biology teachers belongs to the principles of teaching and education, including: science, nature of conformity, system and consistency, integration, differentiation and individualization, cultural conformity, accessibility, continuity and continuity, variability of forms and methods of teaching, interdisciplinary, strength of knowledge, unity of intellectual and emotional-volitional, unity of intellectual and emotional-volitional, pragmatism.

Conclusion. *Thus, based on the analysis of the definition of «environmental competence», modern scientists have identified the essence of environmental competence of future biology teachers and characterized the social and pedagogical factors influencing the formation of the studied phenomenon. In addition, three levels of environmental competence of future biology teachers have been identified, namely: cognitive-cognitive, value-oriented and activity-practical. It is established that the leading place in the system of forming of ecological competence for future biology teachers belongs to the principles of teaching and education.*

Key words: *forming of ecological competence, future biology teachers, cognitive- oriented, value-oriented, activity-practical indicators, principles of training and education.*

References

1. Baiurko, N. V. (2016). Shliakhy formuvannya hotovnosti studentiv do rozvytku ekolohichnoi kompetentnosti uchniv [Ways of forming students' readiness for the development of ecological competence of students]. *Aktualni naukovi problemy. Rozghliad, rishennia, praktyka – Actual scientific problems. Consideration, decisions, practice: coll. of the scientific papers of the International scientific-practical conference «Actual scientific problems. Consideration, decision, practice»* (pp. 3–5). Naukovonavchalnyi tsentr prykladnoi informatyky NAN Ukrainy. Odesa, Ukraine: HO «IOMP». [in Ukrainian].
2. Lobodynska, O. M., Mahazynshchykova, I. P. (n.d.). Rol ekolohichnykh praktyk u formuvanni ekolohichnoi kompetentnosti fakhivtsia z vyshchoiu osvitoiu [The role of environmental practices in the formation of environmental competence of a specialist with higher education] *cyberleninka.ru*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-ekologichnih-praktik-u-formuvanniekologichnoyi-kompetentnosti-fahivtsya-z-vischoyu-osvitoiu>. [in Ukrainian].
3. Oliinyk, N. Yu. (2005). Formuvannya ekolohichnoi kompetentnosti studentiv hidrometeorolohichnoho tekhnikum u protsesi navchannia informatsiinykh tekhnolohii [Formation of ecological competence of students of hydrometeorological technical school in the process of learning information technologies]. (*Extended abstract of candidate's thesis*). Kharkiv, Ukraine. [in Ukrainian].
4. Karpenko, V. P., Mostoviak, I. I., Pushkarova-Bezdil, T. M. (2017). *Otsiniuvannia sformovanosti ekolohichnykh kompetentnostei [Evaluation of the formation of environmental competencies]*. Odesa: NU «OMA». [in Ukrainian].
5. Pustovit, N. A. (2018). Harmonizatsiia vidnosyn shkoliariv iz pryrodoiu cherez vzaiemodiiu z ustanovamy

pryrodo-zapovidnoho fondu [Harmonization of relations between students and nature through interaction with institutions of nature reserves]. *Osobystist u prostori vykhovnykh innovatsii – Personality in the space of educational innovations: coll. of the scientific papers of the All-Ukrainian scientific-practical conference of the Institute of Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine for 2018*. (pp. 360–364). Bekha, I. D., Dokukinoi, O. M., Malynoshevskoho, R. V. (Ed.). Ivano-Frankivsk, Ukraine: NAIP. [in Ukrainian].

6. Rudenko, L. D. (2008). *Vzaiemodiia simi i shkoly u formuvanni ekolohichnoi kompetentnosti shkoliariv [Interaction of family and school in the formation of environmental competence of students]*. Kyiv: Pedahohichna dumka. [in Ukrainian].

7. Tytarenko, L. M. (2007). *Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti studentiv biolohichnykh spetsialnosti universytetu [Formation of ecological competence of students of biological specialties of the university]*. (Extended abstract of candidate's thesis). Kyiv, Ukraine. [in Ukrainian].

8. Pustovit, N. A., Prutsakova, O. L., Rudenko, L. D., Kolonkova, O. O. (2008). *Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti shkoliariv [Formation of ecological competence of schoolchildren]*. Kyiv: «Pedahohichna dumka». [in Ukrainian].

9. Shapran, Yu. P. (2012). *Ekolohichna kompetentnist maibutnikh uchyteliv biolohii: yii sutnist ta diahnozyka [Ecological competence of future teachers of biology: its essence and diagnostics]*. *Zbiór raportów naukowych. «Postępy w nauce w ostatnich latach. Nowych rozwiązań»*, 100, p. 35. Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour». [in Ukrainian].

Отримано редакцією 6.05.2022 р.

УДК 378.015.31:159.93

DOI: 10.31376/2410-0897-2022-1-48-108-117

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІТ-ТЕХНОЛОГІЙ У ХОДІ ВПРОВАДЖЕННЯ МОДЕЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ТА ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТНІХ ГАЛУЗЕЙ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Гриценко Андрій Петрович

доктор педагогічних наук, завідувач кафедри історії, правознавства та методики навчання
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка.

e-mail: gnpuhistory@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-9107-1394

У проаналізовані основні принципи та визначені можливості використання ІТ-технологій у ході впровадження модельних навчальних програм громадянської та історичної освітніх галузей базової середньої освіти. Звернено увагу на закріплення на законодавчому рівні, зокрема, у Державному стандарті базової середньої освіти, затвердженому 2020 р. Постановою Кабінету Міністрів України, серед широкого переліку компетентностей саме інформаційно-комунікаційної як найперспективнішої в умовах розвитку інформаційного суспільства. Представлено як один із важливих аспектів удосконалення освітнього процесу через створення інформаційно-освітнього середовища закладу освіти для вивчення навчальних предметів громадянської та історичної освітніх галузей у складі шести компонентів: електронні підручники, посібники; мультимедійні презентації; електронні історичні атласи; інформаційно-довідкові мультимедійні видання; ігрові історичні навчально-розвивальні видання; тестові програми контролю.

Ключові слова: ІТ-технології, модельні навчальні програми, громадянська та історична освітні галузі, інформатизація освіти, інформаційно-освітнє середовище.

Постановка проблеми. В умовах розвитку інформаційного суспільства відбувається інтенсифікація та вдосконалення освітнього процесу, зокрема в закладах загальної середньої освіти. Це досягається застосуванням в освітньому процесі цілого ряду інноваційних технологій, а також оновленням цілей та змісту навчання, зокрема, завдяки вдосконаленню нормативно-правової бази в умовах реалізації концепції «Нова українська школа». Так, новий Державний стандарт базової середньої освіти, затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898 [13], визначає основні вимоги до обов'язкових результатів навчання на основі компетентнісного підходу. Концептуальні засади означеного документа реалізуються у змісті розроблених у 2021 р. 82 модельних навчальних програм, 9 з яких забезпечують викладання навчальних предметів громадянської та історичної освітніх галузей [21].

Серед визначених одинадцяти компетентностей (вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною та іноземними мовами; математична; у галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційність; екологічна; навчання впродовж життя; громадянські та

соціальні; культурна; підприємливість і фінансова грамотність) в умовах інформатизації освіти важливу роль, на наш погляд, відіграє формування у здобувачів освіти саме інформаційно-комунікаційної компетентності. Вона передбачає впевнене, критичне і відповідальне використання ІТ-технологій для власного розвитку і спілкування; здатність безпечно застосовувати інформаційно-комунікаційні засоби в навчанні та інших життєвих ситуаціях, дотримуючись принципів академічної доброчесності [28].

Тобто сучасні інформаційні технології, поза всяким сумнівом, сприяють ефективнішому засвоєнню здобувачами освіти навчального матеріалу та підвищує в них комунікативні навички та вміння висловлювати свої думки і почуття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти впровадження ІТ-технологій в освітній процес досліджували такі вчені, як В. Биков [4], Л. Богдановська [5; 6], О. Глазунова [7], О. Гуменний [10], Р. Гуревич [11; 12], Ю. Жук [15; 16], Л. Карташова [18], Н. Морзе [22], С. Прийма [27], О. Спірін [33], О. Худобець [36] та ін.

Дослідники вважають ІОС педагогічною системою, яка реалізовується в освітньому процесі як сукупність технічних і програмних засобів зберігання, опрацювання і передавання навчальних даних. У нинішніх умовах ефективність застосування ІОС залежить від правильного добору та взаємної координації компонентів указаної системи у складі електронного комплексу навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін [34 с. 61–62].

Формулювання мети статті. Незважаючи на такий рівень наукових досліджень, проблема визначення можливостей використання ІТ-технологій у ході впровадження модельних навчальних програм громадянської та історичної освітньої галузі базової середньої освіти недостатньо досліджена в педагогічній теорії та практиці. Виходячи з цього, метою статті є визначення оптимальних складових ефективного використання ІТ-технологій у ході впровадження модельних навчальних програм громадянської та історичної освітніх галузей базової середньої освіти в умовах розвитку інформаційного суспільства.

Виклад основного матеріалу. Проблема вдосконалення освітнього процесу, зокрема на основі створення інформаційно-освітнього середовища (далі – ІОС) закладу освіти, на сьогодні є вкрай актуальною. Тому в сучасних умовах інформатизація освіти може бути ефективнішою за реалізації ряду умов: комп'ютерного та мультимедійного супроводу освітнього процесу з організацією мережевого онлайн-спілкування електронного документообігу та моніторингу якості освіти через діагностику навчальних і особистісних досягнень учасників освітнього процесу та створення освітніх електронних та інформаційних ресурсів.

Під поняттям «інформаційні ресурси» ми розуміємо сукупність даних, організованих для ефективного отримання, зокрема при вивченні навчальних предметів громадянської та історичної освітніх галузей здобувачами освіти достовірних відомостей в інформаційних системах: бібліотеках, архівах, фондах, банках даних та інших видах інформаційних систем.

До того ж у сучасних умовах має змінюватися сама модель освітнього процесу. Дійсно, в умовах інформаційного суспільства можна підготувати матеріал практично з будь-якої теми, представлений за допомогою текстової, звукової, графічної, відеоінформації з організацією діагностики знань. А вже нині головним чинником добору змісту освіти та використовуваних освітніх технологій стають вимоги до результатів навчання як умова підвищення якості освітнього процесу [9].

Більше того, у здобувачів освіти при вивченні навчальних предметів громадянської та історичної освітніх галузей, на думку розробників нового Державного стандарту базової середньої освіти, мають бути сформовані вміння використовувати цифрові технології для пошуку потрібної історичної та соціальної інформації, її добору, перевірки, впорядкування і поширення. Також сучасні учні повинні вміти створювати вербальні та візуальні (графіки, діаграми, фільми) повідомлення, мультимедійні презентації соціального та історичного змісту та поширювати їх [28]. Тобто важливим стає питання не лише ознайомлення з наявними ІОС, ефективного використання їх компонентів, але й можливості вдосконалення наявних ІОС та розроблення нових. Ми згодні з думкою дослідників І. Алейнікова [1], Л. Богдановської [5; 6], Р. Гуревича [11; 12], О. Худобця [36], С. Шевченка [37], що необхідно дотримуватись вікових і психологічних особливостей здобувачів освіти при використанні ІОС, спираючись на певні психологічні особливості сприйняття і мотивації. Тому важливим аспектом має стати вдосконалення у здобувачів освіти критичного ставлення до інформації з різних джерел та відповідальне використання засобів масової інформації [28].

Отже, завдяки використанню компонентів ІОС підвищується наочність у навчанні, підсилюється емоційний вплив, відбувається активізація навчальної діяльності з підвищенням уваги, кращим запам'ятовуванням, сприйманням, а відтак, і засвоєнням навчального матеріалу, поглиблюються міжпредметні зв'язки з використанням доступу до мультимедійних даних в інтернеті за умови їх критичного опрацювання. Проаналізувавши компоненти освітнього процесу, дослідниця В. Імбер визначила певні педагогічні умови їх застосування: мотиваційне забезпечення оволодіння здобувачами освітнімультимедійними навчальними засобами (далі – МНЗ) в умовах створення ІОС; алгоритмізація вчителями навчального процесу на основі їх системного використання; оволодіння етапами мультимедійної візуалізації навчального матеріалу [17, с. 49].

Названі умови використання компонентів ІОС при вивченні навчальних предметів громадянської та історичної освітніх галузей у 5–9-х класах більш ефективні за умови ретельного підходу до вибору засобів, перевірки їх адекватності, правильності наведених у них даних та певної систематичності їх застосування в освітньому процесі. Спираючись на їх предметне наповнення й функціональне призначення, можна виділити шість груп компонентів ІОС, використовуваних у процесі вивчення навчальних предметів громадянської та історичноосвітньої галузі: 1) електронні підручники, посібники та електронні навчально-методичні комплекси (далі – ЕНМК) з історії та громадянської освіти, що включають взаємопоедані та структуровані з допомогою технологій гіпертексту, мультимедіа й гіпермедіа тексти, біографії та портрети історичних діячів, мапи, історичні документи, хронологічні таблиці, словники термінів і понять, ілюстративний матеріал, відеофрагменти, тестову програму для перевірки знань та вмінь за темами, що вивчаються у навчальному курсі; 2) мультимедійні презентації із застосуванням ефектів анімації та голосовим викладом навчального матеріалу, що передбачає їх уведення на всіх етапах вивчення навчальних предметів громадянської та історичноосвітньої галузі; 3) електронні історичні атласи, що, крім історичних мап, містять короткі анотації до історичних подій, ілюстрації та тестові програму для перевірки навчальних досягнень із кожної теми; 4) інформаційно-довідкові мультимедійні видання (електронні енциклопедії, як, наприклад, українську «Вікіпедію», галереї, інтернет-ресурси), де розміщені відомості та ілюстрації про історичні події та видатних історичних осіб [38, с. 93–94]; 5) ігрові історичні навчально-розвивальні видання, створені з урахуванням вікових особливостей здобувачів освіти, що в цікавій ігровій формі підвищують зацікавленість до вивчення минулого людства; 6) тестові програми контролю історичних знань і вмінь з використанням ІТ-технологій – електронні засоби для здійснення всіх форм контролю сформованості предметно-історичних компетентностей згідно з навчальними програмами [31].

Отже, компоненти ІОС завдяки своїй інтегрованості, інтерактивності та наявності гіпертексту підвищують у здобувачів освіти мотивацію до навчання, дидактичну ефективність занять у закладах освіти через наочність, позитивний вплив на емоційний стан та, нарешті, економлять час. Тобто названі складники за рахунок уведення до процесу викладання навчальних предметів громадянської та історичноосвітньої галузі згідно з новим Державним стандартом базової середньої освіти істотно вдосконалюють функціонування всіх підсистем – змінюються способи оволодіння історичними даними за рахунок миттєвого доступу до баз даних, форми навчальної роботи учнів стають інтерактивними, а зміст освітньої діяльності стає сучасним та новітнім. До того ж метою громадянської та історичної освітньої галузі є розвиток особистості учня через осмислення минулого, сучасного та визначення зв'язків між ними, взаємодії між глобальними, загальноукраїнськими і локальними процесами. Також у цьому переліку важливу роль відіграє формування ідентичності громадянина України, його активної громадянської позиції на засадах демократії, патріотизму, поваги до прав і свобод людини, визнання цінності верховенства права та нетерпимості до корупції [28].

При цьому важливе місце посідають фахові навчальні предмети громадянської та історичної освітніх галузей. Методика їх викладання у закладах загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) разом із самим навчальним предметом завжди була істотним компонентом підвищення якості освіти, але останнім часом вона набуває особливого значення, в т. ч. і завдяки використанню дидактичних можливостей навчального курсу та впровадження інновацій [8, с. 148].

Адже серед обов'язкових результатів навчання учнів 5–9-х класів з громадянської та історичної освітніх галузей, визначених новим Державним стандартом базової середньої освіти, на наш погляд, слід виокремити такі. Учні на період закінчення ступеня базової середньої освіти (тобто

9-го класу) мають усвідомлювати власну гідність з реалізацією власних права і свобод та протидії проявам дискримінації; мислити історико-хронологічно з орієнтацією в історичному часі та встановленням причинно-наслідкових зв'язків між подіями, явищами і процесами, діяльністю людей та її результатами в часі; мислити критично, використовуючи різні джерела інформації; мислити геопросторово з орієнтацією в соціально-історичному просторі; мислити системно, виявляючи взаємозв'язок, взаємозалежність та взаємовплив історичних подій, явищ, процесів, постатей у контексті відповідних епох; розуміти множинність трактувань минулого і сучасного та зіставляє їх інтерпретації; дотримуватися демократичних принципів, усвідомлення необхідності утвердження верховенства права і дотримання правових норм для забезпечення сталого розвитку суспільства [28].

До того ж вивчення учнями 5–9-х класів навчальних предметів громадянської та історичної освітніх галузей завжди потребує узагальнення знань і навичок з основ інформатики щодо застосування знань із використання ІТ-технологій в освітньому процесі. Крім того, потреба в підвищенні якості освіти вимагає залучення міждисциплінарних зв'язків з українською та зарубіжною літературами, етикою, мистецтвом (живописом, театром, кіномистецтвом, хореографією) тощо. Багато уваги в ході вивчення історичного матеріалу приділяється питанням залучення значного обсягу візуальних та звукових даних.

Відтак, навчальні предмети громадянської та історичної освітньої галузі в поєднанні з навчальними предметами суміжних освітніх галузей мають достатньо широкий простір для педагогічної творчості у напрямі створення МНЗ, тому що дають можливість поєднувати аудіовізуальні відомості, представлені в різній формі (відеофільм, текст, графіка, анімація, звукові дані, слайди). На нашу думку, саме ці навчальні предмети потребують збагачення традиційних текстів підручників візуальним та звуковим супроводом, поєднання різних медіасередовищ.

До того ж їх вивчення наразі стає надзвичайно актуальним і набуває особливого значення в процесі вивчення навчальних предметів громадянської та історичної освітньої галузі через те, що в організації освітнього процесу в закладах освіти спостерігається певна переорієнтація цінностей: пріоритетна увага надається розвитку критичного мислення; умінню працювати з великою кількістю відомостей; організації діяльності, спрямованій на краще запам'ятовування матеріалу із залученням усіх каналів сприйняття завдяки застосуванню ІТ-технологій; розвитку самостійної активності учасників ОП замість переважання фактології. Про це свідчить аналіз чинних навчальних програм з історії України та всесвітньої історії у ЗЗСО [23; 24; 29], це доводять і сучасні наукові розвідки (К. Баханов [2; 3], О. Пометун [26], О. Томаченко [35] тощо).

Таким чином, ми вважаємо, що на нинішньому етапі поняття засобів навчання, яке існувало в традиційній освітній моделі, наразі поступово трансформується в категорії «єдиний інформаційний освітній простір» (А. Могильов, Т. Яшина [20]), «інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище» (Л. Петухова, О. Співаковський [25; 32]), що реалізуються в процесі розвитку інформаційно-комунікаційних технологій як складники www-серверів та інших інтернет-ресурсів і процесів. Науково-педагогічний обіг оновлюють поняття «освітній веб-ресурс», «освітній веб-сайт».

Використання електронних освітніх ресурсів стає перспективним напрямом оновлення освітнього процесу в ЗЗСО. Передусім це стосується розроблення й упровадження нової ефективної освітньої технології дистанційного навчання (далі – ДН), яка відбиває тенденції інформатизації сучасної освіти й інтенсивно розвивається. Адже обставини життя та організації освітньої діяльності у світі за останні два роки в умовах карантинних обмежень, спрямованих на запобігання поширенню COVID-19 (2020-2022 рр.) та протягом останніх майже трьох місяців в результаті повномасштабного російського вторгнення в Україну та уведення з 24 лютого 2022 р. воєнного стану по всій території України, навіть в умовах змішаного навчання роблять значний акцент саме на дистанційні форми організації освітнього процесу. Сказане підтверджується розробленими численними програмами, формами і методами дистанційного навчання, впроваджуваними останнім часом у вітчизняних закладах освіти. Серед різних видів МНЗ важливе місце відводиться вебпроектам, що належать до категорії віртуальних музеїв або віртуальних галерей. Подібні проекти допомагають переглядати дані з будь-якого місця світу за умови доступу до інтернету. Це стосується передусім вільного віртуального доступу до великої кількості історичних джерел і артефактів із краєзнавчих та історичних музеїв й архівів, що, безперечно, сприяє кращому засвоєнню історичних відомостей.

Відтак, не викликає сумніву той факт, що інформаційно-технологічне середовище породжує

особливу соціально-культурну реальність, в якій виникають, поширюються і споживаються віртуальні культурні феномени. Таким чином, у результаті інтенсивного розвитку інформатизації і глобалізації соціокультурних процесів постав новий соціокультурний простір, що отримав назву віртуального. Підтримуючи позиції ряду вчених (Л. Жук [14], С. Матвєєва [19], Т. Пуніна [30]), ми вважаємо за потрібне диференціювати наявні освітні інформаційні ресурси за їх використанням у різних сферах освіти: для дистанційного та очного навчання тих чи інших навчальних предметів громадянської та історичної освітньої галузі; для дослідницької діяльності; консультативного призначення; віртуальних методичних об'єднань; інтернет-проектів; навчальних закладів; освітньо-довідкового характеру (електронні енциклопедії, сайти-словники, бази даних тощо); для поширення культурно-освітніх даних, а також змішаного типу [30].

Таким чином, удосконалення освітнього процесу за допомогою ІТ-технологій стає більш ефективним, бо цілий ряд наявних комп'ютерних програм та додатків (Gmail, Google Classroom, Google Keep, Google Диск, Google Документи, Google Таблиці, Google Презентації, Google Форми, Google Малюнки, Google Мої карти, Google Сайти, YouTube, Довідка Google, Інструменти безпеки Google), де подається зміст навчальних предметів засобами мультимедіа, дозволяють поєднувати процеси вивчення, закріплення та засвоєння навчального матеріалу. При цьому ефективність зростає завдяки систематичному використанню цих сервісів під час викладання навчальних предметів громадянської та історичної освітньої галузі. Цей аспект тим більше стає актуальнішим на початку масового переходу всіх 5-х класів ЗЗСО України з 1 вересня 2022 р. на викладання за новими модельними навчальними програмами.

З цією метою фахівцями кафедри історії, правознавства та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка розроблено ряд програм підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних та інших категорій працівників «Упровадження модельних навчальних програм НУШ для ефективного функціонування базової середньої освіти». Вони передбачають теоретичну та практичну підготовку вчителів закладів загальної середньої освіти, викладачів передвищої та вищої освіти громадянської та історичної, а також соціальної та здоров'язбережувальної освітніх галузей тощо.

Крім аналізу модельних навчальних програм, відповідної освітньої галузі та самого Державного стандарту базової середньої освіти, як основи для реалізації концепції «Нова українська школа» в 5–9-х класах, також вивчається практичний досвід пілотування навчально-методичних матеріалів (підручник і робочий зошит для учнів, рекомендації для вчителів) у пілотних 5-х класах Нової української школи у 2021–2022 навчальному році. Підвищена увага в ході аудиторної та самостійної роботи зосереджена на особливостях застосування оновлених методів, прийомів і засобів на заняттях в умовах упровадження модельних програм НУШ для базової школи. Завдяки використанню сервісів Google meet та Google Classroom опрацьовуються основні інноваційні методики та технології в умовах інтерактивного навчання та, зокрема, використання сучасних технічних засобів навчання. Передбачені контрольні заходи та підсумкова атестація як одна з умов одержання свідоцтва про підвищення кваліфікації.

Висновки (з перспективами подальших розвідок із напрямку). Отже, організовані форми підвищення кваліфікації працюючих учителів в умовах реалізації концептуальних засад нового Державного стандарту базової середньої освіти допомагає вирішити низку найважливіших завдань удосконалення освітнього процесу під час викладання навчальних предметів громадянської та історичної освітніх галузей: сприяє формуванню основних ідей, теоретичних понять; урізноманітнює форми перевірки знань; уможлиблює проведення диференційованої роботи за допомогою створення пошукової проблемної ситуації під час занять, застосування різноманітних дидактичних та навчально-технічних засобів в умовах переходу від пасивного виконання навчальної роботи до пізнавальної активності з формуванням особистої думки під час вирішення проблемних і творчих питань.

Таким чином, процес удосконалення освітнього процесу з використанням ІТ-технологій в умовах упровадження модельних навчальних програм громадянської та історичної освітніх галузей базової середньої освіти має ряд перспектив за рахунок оновлення компонентів ІОС з урахуванням стрімкого розвитку сучасного ринку апаратних та програмних засобів ІТ-технологій в умовах очного, заочного, так і, останнім часом дистанційного навчання: усі складники дисципліни розташовані на ресурсі Google Клас, консультації викладача у достатньому обсязі забезпечуються електронним листуванням або через названий ресурс, а також з допомогою організації конференцій

на платформі Zoom тощо. Отже, розвиток ІОС у закладах освіти на сучасному етапі є пріоритетним напрямом означеного процесу. Порушенні питання не вирішують всі окреслені аспекти та мають перспективи подальшого розвитку та вдосконалення насамперед завдяки неухильній інформатизації освітнього процесу та відповідному вдосконаленню законодавчої бази.

Список використаної літератури

1. Алейніков І. А. Психолого-педагогічні аспекти використання мультимедійних технологій на уроках історії і права. *Інформаційно-комунікаційні технології навчання: психолого-педагогічні та дидактичні аспекти впровадження*. Кіровоград: КЗ «КОШПО імені Василя Сухомлинського», 2011. С. 21–24.
2. Баханов К. О., Мирошніченко В. О. Формування предметних компетентностей засобами проектного навчання. Харків: Видавнича група «Основа», 2018. 128 с.
3. Баханов К. О. Шкільна програма з історії: становлення змісту. Харків: Видавнича група «Основа», 2009. 127 с.
4. Биков В. Ю. Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2006. Вип. 1 (1). URL: <http://lib.iitta.gov.ua/506/> (дата звернення: 23.04.2022).
5. Богдановська Л. П. Використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках історії. *Рідна школа*. 2013. № 3. С. 62–65.
6. Богдановська Л. П. Особливості викладання курсу всесвітньої історії при застосуванні засобів інформаційно-комунікаційних технологій. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. 2009. Вип. 19. 2009. С. 47–53.
7. Глазунова О., Кузьмінська О., Волошина Т. Організаційно-методичні аспекти навчання студентів заочної форми навчання засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Науковий вісник НУБіП України. Серія: Педагогіка. Психологія. Філософія*. Київ: Міленіум, 2015. Вип. 208. Ч. 2. С. 50–64.
8. Гриценко А. Досвід створення мультимедійного підручника з історії. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 27. Т. 2. С. 147–151. URL: http://www.aphn-journal.in.ua/archive/27_2020/part_2/27-2_2020.pdf (дата звернення: 25.04.2022).
9. Гриценко А. Психолого-педагогічні аспекти використання мультимедійних технологій у процесі навчання історії студентів закладів вищої педагогічної освіти. *Наукові записки БДПУ*. Серія: Педагогічні науки. Вип. 1. Бердянськ: БДПУ, 2020. С. 241–247.
10. Гуменний О. Д. Мультимедійні проекти як засіб розвитку інформаційної культури студентів вищих навчальних закладів. *Науковий вісник НУБіП України. Серія: Педагогіка. Психологія. Філософія*. Київ: Міленіум, 2015. Вип. 220. С. 14–20.
11. Гуревич Р. С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід: навчальний посібник. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. 348 с.
12. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях: навч. посіб. Вінниця: ООО «Планер», 2005. 366 с.
13. Державний стандарт базової середньої освіти. *Сайт Міністерства освіти і науки України*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti> (дата звернення: 25.04.2022).
14. Жук Л. Г. Интернет-технологии как средство организации самостоятельной работы студентов технических вузов (на материале обучения иностранному языку): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Санкт-Петербург, 2006. 22 с.
15. Жук Ю. О. Організація навчальної діяльності у комп'ютерно орієнтованому навчальному середовищі. *Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби і технології*: колективна монографія. Київ: Атіка, 2005. С. 195–205.
16. Жук Ю. О., Соколюк О. М. Характерні ознаки структури комп'ютерно орієнтованого навчального середовища. *Інформаційні технології і засоби навчання*: зб. наук. праць. Київ: Атіка, 2005. С. 100–109.
17. Імбер В. І. Педагогічні умови застосування мультимедійних засобів навчання у підготовці майбутнього вчителя початкових класів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2008. 175 с.
18. Карташова Л. А. Особливості інформаційно-технологічних систем навчання майбутніх вчителів суспільно-гуманітарних спеціальностей у вищих педагогічних навчальних закладах України. *Вища освіта України. Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології»*. 2010. Т. 3. С. 96–105.
19. Матвеева С. А. Сайт як жанр інтернет-комунікацій (на матеріалі персональних сайтів учених): дис. ... канд. пед. наук: 10.02.15. Луганськ, 2006. 212 с.
20. Могилев А. В., Яшина Т. С. О понятии и структуре единого информационного образовательного пространства (ЕИОП). *Вопросы интернет-образования*. 2004. № 24. С. 20–26.
21. Модельні навчальні програми. *Офіційний сайт Інституту модернізації змісту освіти*. URL: <https://imzo.gov.ua/model-ni-navchal-ni-programy/> (дата звернення: 25.04.2022).
22. Морзе Н. В. Використання Wiki-технологій для організації навчального середовища сучасного університету. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2015. № 1. URL: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2015.1.115n25> (дата звернення: 25.04.2022).
23. Навчальні програми для 5–9 класів. Історія України. Всесвітня історія. *Сайт Міністерства освіти і науки України*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas> (дата звернення: 28.04. 2022).

24. Навчальні програми для 10–11 класів. *Сайт Міністерства освіти і науки України*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> (дата звернення: 27.04.2022).
25. Петухова Л. Є. Теоретико-методичні засоби формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2009. 468 с.
26. Пометун О., Фрейман Г. Сучасні цілі та завдання шкільної історичної освіти в Україні. *Історія України*. 2006. № 19. С. 8–13.
27. Прийма С. М. Теоретико-методологічні засади проектування і функціонування систем відкритої освіти дорослих в Україні: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Київ, 2015. 40 с.
28. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вер. 2020 р. № 898. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npsa/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoi-serednoyi-osviti-i300920-898> (дата звернення: 25.04.2022).
29. Про внесення змін до навчальних програм з історії України для 5–9 та 10–11 класів закладів загальної середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-vnesennya-zmin-do-navchalnih-program-z-istoriyi-ukrayini-dlya-5-9-ta-10-11-klasiv-zakladiv-zagalnoi-serednoyi-osviti> (дата звернення: 16.04.2022).
30. Пунина Т. Г. Проектирование и размещение в сети Интернет административных сайтов образовательных учреждения: учеб.-метод. пособ. Тамбов: Педагогический Интернет-клуб, 2007. URL: <http://window.edu.ru/resource/118/47118> (дата звернення: 03.09.2020).
31. Сергієнко В. П., Гриценко А. П. Особливості класифікації мультимедійних засобів навчання у процесі вивчення історії. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Сер.: Педагогічні науки*. 2020. Вип. 1 (42). С. 183–191. URL: <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2020-1-42-183-191> (дата звернення: 25.04.2022).
32. Співаковський О. В., Петухова Л. Є., Коткова В. В. Інформаційно-комунікаційні технології в початковій школі: навч.-метод. посіб. для студ. напряму підготовки «Початкова освіта». Херсон: Айтлант, 2012. 386 с.
33. Спірін О. М. Основи створення системи електронних бібліотек наукових і навчальних закладів. *Електронні інформаційні бібліотечні системи наукових і навчальних закладів*: монографія / за наук. ред. проф. В. Ю. Бикова, О. М. Спіріна. Київ: Педагогічна думка, 2012. С. 65–79.
34. Тітов С. В., Тітова О. В. Інформаційна підтримка навчальної дисципліни за допомогою веб-ресурсу. *Проблеми теорії й практики дистанційної та електронної освіти (ПДЄО-2013)*: матеріали 2-ї міжнар. наук.-практ. конф. (м. Ялта, 27–31 трав. 2013 р.). Ялта: РВУЗ КГУ, 2013. С. 60–62.
35. Томаченко О. В. Трансформація змісту шкільних програм з історії (1989–2010 рр.). *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Сер.: Історичні науки*. 2012. Вип. 3.33. С. 192–200. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmd_u_2012_3.33_27 (дата звернення: 23.04.2022).
36. Худобець О. А., Чебослаєв Ю. Н. Використання технології презентацій в практичній роботі шкільного вчителя історії. *Історія та правознавство*. 2005. № 25. С. 19–21.
37. Шевченко С. М. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у викладанні суспільних дисциплін. *Народна освіта*. 2007. Вип. 2. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/2/statti/shevchenko_s/shevchenko_s.htm (дата звернення: 27.04.2022).
38. Hrytsenko A. P. Peculiarities of using information and reference multimedia publications in the process of future history teachers training. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. Вип. 3 (98). Житомир, 2019. С. 90–98. DOI: [https://doi.org/10.35433/pedagogy.3\(98\).2019.90-98](https://doi.org/10.35433/pedagogy.3(98).2019.90-98) (дата звернення: 25.04.2022).

THE USE OF IT TECHNOLOGIES IN MODEL CURRICULA OF CIVIC AND HISTORICAL EDUCATION IN BASIC SECONDARY EDUCATION

Hrytsenko Andrii

Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Department of History, Law and Teaching Methods
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *In the conditions of development of the information society there is an intensification and improvement of the educational process, in particular, in general secondary education institutions. This is achieved through the use of a number of innovative technologies in the educational process, as well as updating the goals and content of education, in particular, by improving the regulatory framework in the implementation of the concept of New Ukrainian School.*

Purpose. *The aim of the article is to determine the optimal components of effective use of IT technologies in the implementation of model curricula of civic and historical education in basic secondary education in the development of the information society.*

Methods. *The analyses of scientific, pedagogical, psychological and methodological literature on the topic of research, comparison, synthesis of analytical information were used.*

Results. *The article describes the basic principles and possibilities of using information technologies in the course of introduction of model curricula of civil and historical educational branch of*

basic secondary education. Attention is drawn to the consolidation at the legislative level, in particular, in the State Standard of Basic Secondary Education, approved in 2020 by the Cabinet of Ministers of Ukraine, among a wide range of competencies, namely information and communication, as the most promising in the information society. In the article presented as one of the important aspects of improving the educational process through the creation of information and educational environment of educational institutions for the study of civic and historical education.

Originality. The author presents general approaches to identify six main components of the information and educational environment: electronic textbooks and manuals, electronic historical atlases, information and reference multimedia publications, children's game historical educational and developmental publications and test programs to control historical knowledge and skills using multimedia.

Conclusion. The study agreed on some differences in terminology related to new teaching aids, including multimedia and a number of related concepts, taking into account the process of improving the educational process using IT technologies in the implementation of model curricula for civic and historical education in basic secondary education. Thus, the development of information and educational environment in educational institutions at the present stage is a priority of this process.

Key words: IT technologies, model curricula, civic and historical educational branch, informatization of education, information-educational environment.

References

1. Alieinikov, I. A. (2011). Psykholoho-pedahohichni aspekty vykorystannia multymediinykh tekhnolohii na urokakh istorii i prava [Psychological and pedagogical aspects of the use of multimedia technologies in history and law lessons]. *Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii navchannia: psykholoho-pedahohichni ta dydaktychni aspekty vprovadzhennia* – Information and communication technologies of teaching: psychological-pedagogical and didactic aspects of implementation, 21–24. [in Ukrainian].
2. Bakhanov, K. O., Myroshnychenko, V. O. (2018). *Formuvannia predmetnykh kompetentnosti zasobamy proektnoho navchannia [Formation of subject competencies by means of project learning]*. Kharkiv: Vydavnycha hrupa «Osnova». [in Ukrainian].
3. Bakhanov, K. O. (2009). *Shkilna prohrama z istorii: stanovlennia zmistu [School curriculum in history: the formation of content]*. Kharkiv: Vydavnycha hrupa «Osnova». [in Ukrainian].
4. Bykov, V. Yu. (2006). Teoretyko-metodolohichni zasady modeliuvannia navchalnoho seredovyscha suchasnykh pedahohichnykh system [Theoretical and methodological principles of modeling the learning environment of modern pedagogical systems]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information technologies and teaching aids*, 1. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/506/>. [in Ukrainian].
5. Bohdanovska, L. P. (2013). Vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii na urokakh istorii [Use of information and communication technologies in history lessons]. *Ridna shkola – Native school*, 3, 62–65. [in Ukrainian].
6. Bohdanovska, L. P. (2009). Osoblyvosti vykladannia kursu vsesvitnoi istorii pry zastosuvanni zasobiv informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Features of teaching the course of world history with the use of information and communication technologies]. *Naukovyi chasopys NPU im. M. P. Drahomanova – M.P. Dragomanov Scientific journal of NPU*, 19, 47–53. [in Ukrainian].
7. Hlazunova, O., Kuzminska, O., Voloshyna, T. (2015). Orhanizatsiino-metodychni aspekty navchannia studentiv zaochnoi formy navchannia zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Organizational and methodological aspects of teaching part-time students by means of information and communication technologies]. *Naukovyi visnyk NUBiP Ukrainy – Scientific Bulletin of NULES of Ukraine*, 2, 50–64. [in Ukrainian].
8. Hrytsenko, A. (2020). Dosvid stvorennia multymediinoho pidruchnyka z istorii [Experience in creating a multimedia history textbook]. *Aktualni pytannia humanitarnykh – Current issues of the humanities*, 27, 147–151. URL: http://www.apfn-journal.in.ua/archive/27_2020/part_2/27-2_2020.pdf [in Ukrainian].
9. Hrytsenko, A. (2020). Psykholoho-pedahohichni aspekty vykorystannia multymediinykh tekhnolohii u protsesi navchannia istorii studentiv zakladiv vyshchoi pedahohichnoi osvity [Psychological and pedagogical aspects of the use of multimedia technologies in the process of teaching history to students of higher pedagogical education]. *Naukovi zapysky BDP – Scientific notes of the BJP*, 1, 241–247. [in Ukrainian].
10. Humennyi, O. D. (2015). Multymediini proekty yak zasib rozvytku informatsiinoi kultury studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv [Multimedia projects as a means of developing the information culture of students of higher educational institutions]. *Naukovyi visnyk NUBiP Ukrainy – Scientific Bulletin of NULES of Ukraine*, 220, 14–20. [in Ukrainian].
11. Hurevych, R. S. (2012). *Informatsiini tekhnolohii navchannia: innovatsiyni pidkhid [Information learning technologies: an innovative approach]*. Vinnytsia: TOV firma «Planer». [in Ukrainian].
12. Hurevych, R. S., Kademiia, M. Yu. (2005). *Informatsiino-telekomunikatsiini tekhnolohii v navchalnomu protsesi ta naukovykh doslidzhenniakh [Information and telecommunication technologies in the educational process and research]*. Vinnytsia: OOO «Planer». [in Ukrainian].
13. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity. [State standard of basic secondary education]. (2020). *Ministry of Education and Science of Ukraine. mon.gov.ua*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti>. [in Ukrainian].

14. Zhuk, L. G. (2006). Internet-tehnologii kak sredstvo organizatsii samostoyatelnoj raboty studentov tehniceskikh vuzov (na materiale obucheniya inostrannomu yazyku) [Internet technologies as a means of organizing independent work of students of technical universities (on the basis of teaching a foreign language)]. (*Extended abstract of candidate's thesis*). Sankt-Peterburg, Russia. [in Russian].
15. Zhuk, Yu. O. (2005). Orhanizatsiia navchalnoi diialnosti u kompiuterno oriientovanomu navchalnomu seredovyshchi [Organization of educational activities in a computer-based learning environment]. *Informatsiine zabezpechennia navchalno-vykhovnoho protsesu: innovatsiini zasoby i tekhnologii*. (pp. 195–205). Kyiv, Ukraine. [in Ukrainian].
16. Zhuk, Yu. O., Sokoliuk, O. M. (2005). Kharakterni oznaky struktury kompiuterno oriientovanoho navchalnoho seredovyshcha [Characteristic features of the structure of computer-based learning environment]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia*. (pp. 100–109). Kyiv, Ukraine. [in Ukrainian].
17. Imber, V. I. (2008). Pedagogichni umovy zastosuvannia multymediinykh zasobiv navchannia u pidhotovtsi maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv [Pedagogical conditions for the use of multimedia teaching aids in the training of future primary school teachers]. (*Extended abstract of candidate's thesis*). Vinnytsia, Ukraine. [in Ukrainian].
18. Kartashova, L. A. (2010). Osoblyvosti informatsiino-tekhnolohichnykh system navchannia maibutnykh vchyteliv suspilno-humanitarnykh spetsialnosti u vyshchykh pedagogichnykh navchalnykh zakladakh Ukrainy [Features of information-technological systems of training of future teachers of social and humanitarian specialties in higher pedagogical educational institutions of Ukraine]. *Vyshcha osvita Ukrainy. Tematychnyi vypusk «Pedagogika vyshchoi shkoly: metodolohiia, teoriia, tekhnologii» – Higher education in Ukraine. Thematic issue «Higher school pedagogy: methodology, theory, technology»*, 3, 96–105. [in Ukrainian].
19. Matveieva, S. A. (2016). Sait yak zhanr internet-komunikatsii (na materialy personalnykh saitiv uchenykh) [Site as a genre of Internet communications (based on personal sites of scientists)]. (*Extended abstract of candidate's thesis*). Luhansk, Ukraine. [in Ukrainian].
20. Mogilev, A. V., Yashina, T. S. (2004). O ponyatii i strukture edinogo informacionnogo obrazovatelnoho prostranstva (EIOP) [On the concept and structure of a single information educational space (UIEP)]. *Voprosy Internet obrazovaniya – Internet education issues*, 24, 20–26. [in Russian].
21. Modelni navchalni prohramy [Model training programs]. (2022). *Ofitsiyni sait Instytutu modernizatsii zmistu osvity – Official site of the Institute for Modernization of Educational Content*. imzo.gov.ua. URL: <https://imzo.gov.ua/model-ni-navchal-ni-prohramy/>. [in Ukrainian].
22. Morze, N. V. (2015). Vykorystannia Wiki-tekhnologii dlia orhanizatsii navchalnoho seredovyshcha suchasnoho universytetu [Using Wiki-technologies to organize the learning environment of a modern university]. *Vidkryte osvittie e-seredovyshche suchasnoho universytetu – Open educational e-environment of a modern university*, 1. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2015.1.115n25>. [in Ukrainian].
23. Navchalni prohramy dlia 5–9 klasiv. Istoriia Ukrainy. Vsesvitnia istoriia [Curricula for grades 5-9. History of Ukraine. World History]. (2019). *Ministry of Education and Science of Ukraine*. mon.gov.ua. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas> [in Ukrainian].
24. Navchalni prohramy dlia 10–11 klasiv [Curricula for grades 10-11]. (2017). *Ministry of Education and Science of Ukraine*. mon.gov.ua. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> [in Ukrainian].
25. Petukhova, L. Ye. (2009). Teoretyko-metodychni zasoby formuvannia informatychnykh kompetentnosti maibutnykh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Theoretical and methodological tools for the formation of information competencies of future primary school teachers]. (*Doctor's thesis*). Odesa, Ukraine. [in Ukrainian].
26. Pometun, O., Freiman, H. (2006). Suchasni tsili ta zavdannia shkilnoi istorychnoi osvity v Ukraini [Modern goals and objectives of school history education in Ukraine]. *Istoriia Ukrainy – History of Ukraine*, 19, 8–13. [in Ukrainian].
27. Pryma S. M. (2015). Teoretyko-metodolohichni zasady proektuvannia i funktsionuvannia system vidkrytoi osvity doroslykh v Ukraini [Theoretical and methodological principles of design and operation of open adult education systems in Ukraine]. (*Extended abstract of Doctor's thesis*). Kyiv, Ukraine. [in Ukrainian].
28. Pro deiaki pytannia derzhavnykh standartiv povnoi zahalnoi serednoi osvity [On some issues of state standards of complete general secondary education] (2020). *Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy – Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine № 898*. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>. [in Ukrainian].
29. Pro vnesennia zmin do navchalnykh prohram z istorii Ukrainy dlia 5–9 ta 10–11 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity [On modification of curricula on the history of Ukraine for 5-9 and 10-11 grades of general secondary education]. (2019). *Ministry of Education and Science of Ukraine*. mon.gov.ua. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-vnesennya-zmin-do-navchalnih-program-z-istoriyi-ukrayini-dlya-5-9-ta-10-11-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti>. [in Ukrainian].
30. Punina, T. G. (2007). *Proektirovanie i razmeshenie v seti Internet administrativnykh saitov obrazovatelnykh uchrezhdeniya [Design and placement on the Internet of administrative sites of educational institutions]*. Tambov: Pedagogicheskij Internet-klub. URL: <http://window.edu.ru/resource/118/47118>. [in Russian].
31. Serhienko, V. P., Hrytsenko, A. P. (2020). Osoblyvosti klasyfikatsii multymediinykh zasobiv navchannia u protsesi vyvchennia istorii [Features of the classification of multimedia teaching aids in the process of studying history]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedagogichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka – Bulletin of Olexander Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University*, 1, 183-191. DOI: <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2020-1-42-183-191>

191. [in Ukrainian].

32. Spivakovskiy, O. V., Petukhova, L. Ye., Kotkova, V. V. (2012). *Informatsiino-komunikatsiini tekhnologii v pochatkovii shkoli [Information and communication technologies in primary school]*. Kherson: Aitlant. [in Ukrainian].

33. Spirin, O. M. (2012). *Osnovy stvorennia systemy elektronnykh bibliotek naukovykh i navchalnykh zakladiv [Fundamentals of creating a system of electronic libraries of scientific and educational institutions]*. *Elektronni informatsiini bibliotekni systemy naukovykh i navchalnykh zakladiv – Electronic information library systems of scientific and educational institutions*. (pp. 65-79). Kyiv: Pedagogichna dumka. [in Ukrainian].

34. Titov, S. V., Titova, O. V. (2013). *Informatsiina pidtrymka navchalnoi dystsypliny za dopomohoiu veb-resursu [Information support of the discipline through a web resource]*. *Problemy teorii y praktyky dystantsiinoi ta elektronnoi osvity (PDEO-2013) – Problems of theory and practice of distance and electronic education (PDEO-2013): coll. of scientific papers of the 2nd International. scientific-practical conf.* (pp. 60-62). May 27-31, 2013, Yalta. [in Ukrainian].

35. Tomachenko, O. V. (2012). *Transformatsiia zmistu shkilnykh prohram z istorii (1989–2010 rr.) [Transformation of the content of school history programs (1989–2010)]*. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.O. Sukhomlynskoho – Scientific Bulletin of V.O. Sukhomlynsky Mykolayiv National University*, 3.33, 192–200. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmd_u_2012_3.33_27 [in Ukrainian].

36. Khudobets, O. A., Cheboslaiev, Yu. N. (2005). *Vykorystannia tekhnologii prezentatsii v praktychnii roboti shkilnoho vchytelia istorii [The use of presentation technology in the practical work of a school history teacher]*. *Istoriia ta pravoznavstvo – History and jurisprudence*, 25, 19-21. [in Ukrainian].

37. Shevchenko, S. M. (2007). *Vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnologii u vykladanni suspilnykh dystsyplin [The use of information and communication technologies in the teaching of social sciences]*. *Narodna osvita – Public education*, 2. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/2/statti/shevchenko_s/shevchenko_s.htm [in Ukrainian].

38. Hrytsenko, A. P. (2019). *Peculiarities of using information and reference multimedia publications in the process of future history teachers training*. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka – Bulletin of Ivan Franko Zhytomyr State University*, 3. 90-98. DOI: [https://doi.org/10.35433/pedagogy.3\(98\).2019.90-98](https://doi.org/10.35433/pedagogy.3(98).2019.90-98)

Отримано редакцією 30.04.2022 р.

УДК 378.016.811

DOI: 10.31376/2410-0897-2022-1-48-117-124

ФОРМУВАННЯ ПУНКТУАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ 8–9-Х КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Кухарчук Ірина Олексіївна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: irina.kyx24@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-2854-1429

У статті досліджено особливості формування пунктуаційної компетентності в учнів 8-9-х класів на уроках української мови. На основі аналізу теорії і практики навчання української мови з'ясовано основні труднощі щодо засвоєння пунктуації в сучасній школі та використання учнями пунктуаційних ресурсів для вираження власних думок на письмі. Розкрито сутність поняття «пунктуаційна компетентність»; визначено основні складники пунктуаційної компетентності: когнітивний, діяльнісний, мотиваційно-практичний. Відповідно до чинної програми з української мови охарактеризовано основні етапи засвоєння знань з пунктуації та формування пунктуаційних умінь. Представлено основні вправи та завдання, що сприятимуть формуванню пунктуаційної компетентності в процесі вивчення синтаксису простого та складного речення у 8–9-х класах.

Ключові слова: компетентність, компетентнісний підхід, пунктуаційна компетентність, пунктуація, українська мова, синтаксис.

Постановка проблеми. В умовах сучасної мовної освіти відповідно до вимог Державного стандарту базової і повної середньої освіти володіння пунктуаційними нормами як засобом спілкування – одне з головних завдань навчання української мови. Загальновідомо, що ефективне засвоєння пунктуації в школі сприяє комунікативному розвитку школярів, формуванню в них ціннісного ставлення до культури мовлення, готовності до писемної комунікації. Значущість оволодіння пунктуаційними вміннями зумовлена тим, що пунктуаційна грамотність є одним із складників комунікативної компетентності, одним із аспектів загальної мовної культури людини, забезпечує точність вираження думки і взаєморозуміння в писемному спілкуванні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Пунктуація привертає увагу лінгвістів у зв'язку з розв'язанням низки завдань: взаємозв'язок усного та писемного мовлення, кодифікація мовних

норм, співвідношення вербальних і невербальних засобів комунікації, синтаксична і смислова організація мовлення, актуальне членування речення.

Проблема формування пунктуаційної компетентності учнів неодноразово порушувалася в методичній науці. Науково-методичні основи навчання пунктуації були закладені ще в XIX столітті в працях Ф. Буслаєва, Я. Грота, Й. Востокова та ін. Ця проблема досліджувалася в працях М. Білецької, Г. Чуйко, Г. Школьної, С. Дорошенка, А. Свашенко, Н. Воскресенської, О. Мельничайка, Г. Коваль, Н. Деркач, М. Наумчук та ін.

На сучасному етапі посилилася увага вчених до лінгвістичних і методичних проблем формування пунктуаційних умінь у здобувачів освіти. З'являються методичні праці, у яких досліджуються різноманітні підходи до вивчення пунктуації. Зокрема, методиці формування пунктуаційних навичок в учнів приділено особливу увагу в наукових розвідках Н. Ковальчук. Дослідниця розробила методичні основи вивчення пунктуації в тісному зв'язку з синтаксисом на засадах функціонально-комунікативного підходу [3;4**Ухибка! Источник ссылок не найден.**]. В. Сидоренко запропонувала лінгводидактичні основи навчання синтаксису й пунктуації української мови учнів 8–9-х класів відповідно до концептуальних аспектів сучасної освітньої парадигми [66]. Г. Грибан акцентує на пунктуаційній грамотності школярів як одному зі складників формування мовної особистості [11]. С. Омельчук з метою формування в учнів мовленнєво-комунікативних умінь під час вивчення синтаксису та пунктуації пропонує застосовувати технологію дослідницького навчання, побудовану на основі комунікативно-діяльнісного й функціонально-стилістичного підходів [5**Ухибка! Источник ссылок не найден.**]. Учені-методисти розглядають різні шляхи навчання пунктуації: взаємозв'язок пунктуації та інтонації, формування пунктуаційних навичок з урахуванням граматичних основ української пунктуації, зорієнтованість на пунктуаційне оформлення смислових відрізків речення та тексту, використання різних типів пунктуаційно-граматичних і пунктуаційно-комунікативних вправ. Більшість дослідників указують на перспективність комунікативного аспекту вивчення пунктуації, який сприяє дослідженню синтаксичної будови мови в контексті комунікативних можливостей особистості та зорієнтований на розв'язання комунікативних потреб мовця.

Незважаючи на численні науково-методичні пошуки, проблема формування пунктуаційної компетентності учнів потребує подальшого опрацювання. Окрім того, виявлено суперечність між необхідністю підвищення пунктуаційної грамотності учнів шляхом формування в них умінь і навичок правильно вживати розділові знаки у зв'язних текстах відповідно до комунікативного наміру й недостатньою науковою розробленістю цієї проблеми в лінгводидактиці.

Мета статті – визначити зміст поняття «пунктуаційна компетентність», її структуру; окреслити шляхи формування пунктуаційної компетентності в процесі вивчення синтаксису простого та складного речення у 8–9-х класах.

Виклад основного матеріалу. Пунктуаційна компетентність є важливим складником лінгвістичної компетентності. Означена компетентність формується в школі під час вивчення матеріалу з пунктуації, засвоєння правописних норм, на уроках розвитку зв'язного мовлення в процесі побудови діалогічних і монологічних висловлювань та роботі над пунктуаційним оформленням тексту.

Аналіз теорії і практики навчання української мови дозволяє констатувати, що процес засвоєння пунктуації в сучасній школі не можна вважати достатньо ефективним. Учні не тільки не використовують повною мірою пунктуаційні ресурси для вираження власних думок на письмі, але й не вміють «читати» відповідно до пунктуаційних знаків, не усвідомлюють смислоутворювальної ролі української пунктуації. Труднощі у вирішенні цієї проблеми усвідомлюються вчителями-словесниками, оскільки оформлення учнями синтаксичних конструкцій та тексту загалом супроводжується значною кількістю пунктуаційних помилок.

Варто зазначити, що пунктуаційні вміння, які формуються у здобувачів освіти впродовж усього навчання української мови, мають свою специфіку. Учні залучаються до діяльності, у процесі якої потрібно не тільки «бачити» розділовий знак, але й сприймати на слух та правильно інтонувати синтаксичні конструкції відповідно до розділових знаків. У цілому специфіка пунктуаційної компетентності ґрунтовно не описана в науково-методичній літературі, а в навчально-методичних комплексах для школи не містяться детальні рекомендації для вчителя щодо організації пунктуаційної роботи під час вивчення розділів мовознавства з урахуванням

взаємозв'язку різних видів мовленнєвої діяльності.

Незважаючи на те, що проблема методики навчання пунктуації має досить тривалу традицію вивчення, аналіз праць лінгводидактів засвідчує, що на сьогодні немає ґрунтовного дослідження теоретико-методичних засад підвищення ефективності процесу формування пунктуаційної компетентності. На основі здійсненого анкетування серед учителів української мови і літератури ми дійшли висновку, що вони усвідомлюють важливість проблеми формування пунктуаційної компетентності в учнів 8-9-х класів. Більшість педагогів вважають, що рівень пунктуаційної грамотності школярів не можна вважати задовільним, оцінюють як «середній» або «низький». Типовими й стабільними пунктуаційними помилками в мовленні учнів є, на думку учителів-словесників, такі: розділові знаки між частинами складного речення, у реченнях зі зверненням і з однорідними та відокремленими членами речення тощо. Основними причинами низького рівня грамотності школярів, на думку вчителів, є: недостатня кількість навчальних годин, що відводяться на вивчення пунктуації; недостатня увага до писемної комунікації в сучасному суспільстві; а також те, що сучасні школярі не відчувають потреби в читанні.

Відповідно до чинної програми з української мови вивчення пунктуації в школі здійснюється в такі етапи: початковий (1–4 класи); аспектний (5–7 класи в процесі вивчення морфології); систематичний (8–9 класи); етап узагальнення і систематизації вивченого (10–11 класи).

Початковий етап в оволодінні пунктуацією – 1–4 класи. Саме на цьому етапі закладаються підвалини подальшого оволодіння школярами пунктуаційними вміннями. Учні отримують елементарні знання з пунктуації, вчать правильно вимовляти речення, різні за метою висловлювання та інтонаційним забарвленням; ознайомлюються з основними розділовими знаками пунктуації (крапка, знак питання, знак оклику, кома), а також на практиці засвоюють деякі пунктуаційні правила про вживання розділових знаків у кінці речення, про коми між однорідними членами, які поєднуються сполучниковим і безсполучниковим зв'язком; про розділові знаки в реченнях із прямою мовою, що стоїть перед і після слів автора, у складних реченнях під час списування. Важливість раннього практичного ознайомлення учнів з пунктуацією обумовлюється тим, що цілеспрямована увага до розділових розділів допоможе створити міцну основу для формування в молодших школярів пунктуаційних знань і вмінь; навчити учнів використовувати розділові знаки під час створення письмових висловлювань для точного висловлювання своїх думок і почуттів.

Наступний етап вивчення пунктуації – це 5 клас, у якому учні ознайомлюються з пунктуацією простого та складного речення, знаками пунктуації при прямій мові та діалозі. У 6–7 класах під час вивчення морфології школярі отримують відомості про вживання розділових знаків при дієприкметниковому та дієприслівниковому зворотах.

У 8–9-х класах здійснюється систематична робота із засвоєння пунктуаційних норм. У 8-му класі в процесі вивчення простого речення школярі засвоюють правила вживання розділових знаків. Матеріал з пунктуації подано разом із відомостями з синтаксису. Пунктуація в шкільному курсі сприяє практичній спрямованості вивчення синтаксису й тісно пов'язана з розвитком мовлення учнів.

Саме у 8-му класі учні вперше ознайомлюються з українською пунктуацією не як із сукупністю розрізнених правил, а як із системою. Розділові знаки – це графічні знаки, що слугують для членування тексту й передачі на письмі особливостей будови речення та його інтонації. До 8-го класу учні вже ознайомлювалися з роллю пунктуації в смислового членуванні тексту й основними знаками пунктуації. Удосконалення пунктуаційних умінь і навичок учнів у 8–9-х класах базується на вже отриманих раніше знаннях і послідовному збагаченні їх новими відомостями. Відповідно до чинної програми з української мови [7**Ухибка! Источник ссылки не найден.**] учні 8-го класу повинні вміти: знаходити в реченні смислові відрізки, які необхідно відокремлювати / виділяти розділовими знаками; обґрунтовувати вибір розділових знаків і розставляти їх у реченнях на основі вивчених правил; ставити розділові знаки в простих реченнях з однорідними членами, при відокремлених другорядних і уточнюючих членах речення, у реченнях з прямою і непрямою мовою, при цитуванні, при звертанні, вигуках, вставних словах і вставлених конструкціях, ставити тире між підметом і присудком.

У 9-му класі вивчаються пунктуаційні правила в складному реченні. Відповідно до програми з української мови учні 9-го класу повинні вміти: знаходити смислові відрізки в реченнях

вивчених типів; пунктуаційно правильно оформлювати синтаксичні конструкції різних видів (складносурядні, складнопідрядні, безсполучникові речення); обґрунтовувати місце і вибір розділових знаків; знаходити і виправляти пунктуаційні помилки; класифікувати розділові знаки за їх функціями; здійснювати пунктуаційний розбір речення.

Робота з оволодіння пунктуаційними нормами і правилами будується з урахуванням основних принципів української пунктуації: інтонаційного, смислового, структурного (формального). Принципи ці спеціально не вивчаються в 8–9-х класах, проте послідовно враховуються в процесі формулювання правил і в коментарях до них. Виконуючи ті або інші завдання, пояснюючи розділові знаки, учні повинні розуміти, що відображає вживання кожного знака (сислове членування мовлення, його структурне членування, його ритміко-інтонаційну будову). Необхідно звертати особливу увагу школярів на те, що сучасна українська пунктуація не обмежується тільки одним принципом, а враховує структуру речення (тексту), його зміст, інтонаційні особливості.

У 10–11-х класах систематизується й узагальнюється матеріал з вивчення синтаксису та пунктуації.

Модернізація української освіти істотно змінює підходи до визначення її змісту. Сьогодні є важливим не тільки її понятійно-фактологічне оновлення, а й практико-орієнтована спрямованість. Компетентнісний підхід орієнтує на таку систему якості підготовки учнів, яка б відповідала запитам сучасного світового ринку праці. Згідно з традиційним підходом (знання, вміння, навички) особистісних результатів можна досягти шляхом набуття необхідних знань. Означений підхід, не заперечуючи важливості знань, акцентує увагу на здатності до їх використання. З огляду на це основним завданням навчання вважається отримання здобувачами освіти досвіду самостійного вирішення проблем.

Одним із основних завдань сучасної освіти є досягнення нової, сучасної моделі навчання, орієнтація на розвиток особистості учня, його пізнавальних і творчих здібностей.

Пунктуаційна компетентність є важливим складником лінгвістичної компетентності. Формування пунктуаційної компетентності здійснюється на уроках української мови під час вивчення матеріалу з пунктуації, засвоєння правописних норм, на уроках розвитку зв'язного мовлення в процесі побудови діалогічних і монологічних висловлювань та роботи щодо пунктуаційного оформлення тексту.

Пунктуаційну компетентність трактуємо як таку інтегративну властивість особистості, яка володіє комплексом системних знань із пунктуації, пунктуаційними вміннями і навичками (здатність пояснювати доцільність уживання пунктуаційних знаків у текстах різних типів, стилів і жанрів; виразно читати, дотримуючись відповідної інтонації; здійснювати пунктуаційний розбір речення та цілого тексту; правильно членувати письмове висловлювання на абзаци тощо).

У нашому дослідженні пунктуаційну компетентність розглядаємо як багатокомпонентну парадигму, у якій ураховано такі рівні:

1) *когнітивний*, що відображає рівень оволодіння пунктуаційними нормами, т.б. знання пунктуаційних особливостей української мови та передбачає наявність в учнів знань про:

- особливості української пунктуації;
- принципи української пунктуації (структурно-граматичний, інтонаційний, смисловий);
- систему розділових знаків, їх функції та правила вживання;
- класифікацію розділових знаків за способом уживання (одиночні/парні); за повторюваністю (повторювані/неповторювані); за функціональним призначенням (відокремлювальні/видільні); за відповідністю загальноприйнятим пунктуаційним нормам (нормативні/індивідуально авторські) – відображає психологічний рівень оволодіння пунктуаційними нормами, т.б. знання пунктуаційних особливостей української мови;

2) *діяльнісний*, що відображає рівень оволодіння пунктуаційними нормами, т.б. мовну і мовленнєву компетенцію щодо застосування цих знань в практиці спілкування й охоплює такі вміння:

- розпізнавати в тексті смислові відрізки, що вимагають пунктуаційного оформлення розділовими знаками;
- добирати тексти, які містять смислові відрізки різного виду, що вимагають пунктуаційного оформлення;

- здійснювати різні види пунктуаційного розбору;
- відповідно до комунікативної ситуації вживати в усному та писемному мовленні різні типи речень за метою висловлювання та емоційним забарвленням;
- виявляти й пізнавати знаки пунктуації в тексті, реченні, дотримуватися під час читання відповідної інтонації;
- мотивувати вибір розділового знака, урахувавши структурний, смисловий та інтонаційний принципи;
- знаходити і виправляти пунктуаційні помилки;
- здійснювати пунктуаційне редагування готового і самостійно створеного тексту;

3) *мотиваційно-практичний*, що відображає продуктивно-творчий рівень оволодіння пунктуаційними нормами, т.б. здатність до пунктуаційної реалізації комунікативного наміру в мовленнєвій діяльності й наявність в учнів позитивної мотивації до вивчення пунктуації, прагнення використовувати отримані знання в процесі створення зв'язних висловлювань.

Поступове ускладнення цих пунктуаційних умінь обумовлює необхідність їх послідовного засвоєння в процесі навчання учнів, що дозволяє виділити такі етапи формування пунктуаційної компетентності:

Перший етап – засвоєння знань про особливості пунктуації української мови, що дозволяє школярам отримати загальні уявлення про пунктуаційні норми, навчитися розпізнавати функціональне призначення розділових знаків, класифікувати їх за різними видами, усвідомлено давати їм характеристику.

Поняття «принципи пунктуації», «функції розділових знаків» є центральними в пунктуаційній системі та мають істотне значення для шкільного курсу української мови. Загальновідомо, що в основі сучасної української пунктуації покладено три принципи: граматичний, смисловий та інтонаційний, кожен із яких має своє призначення. Місце розділового знака визначається граматичним принципом. Вибір потрібного розділового знака з низки можливих визначається двома іншими: смисловим та інтонаційним. З метою формування в учнів умінь правильно оформлювати комунікативну одиницю необхідно навчити їх вибирати місце пунктуаційного знака, керуючись граматиною (структурою), а сам знак – або змістом, або інтонацією, або тим й іншим одночасно. Урахування принципів пунктуації в процесі побудови методики формування пунктуаційної компетентності забезпечує усвідомлене засвоєння пунктуації та міцне оволодіння пунктуаційними знаками як засобом оформлення зв'язного висловлювання в писемній формі.

Пропонуємо на цьому етапі використовувати вправи, спрямовані на формування пунктуаційної пильності, що передбачають завдання на визначення в тексті смислових відрізків та правильної розстановки розділових знаків, пояснення функцій пунктуаційних знаків.

Другий етап – практичне застосування пунктуаційних норм у навчальній діяльності, що забезпечує вдосконалення вмінь ставити розділові знаки відповідно до смислових відношень, використовувати їх відповідно до правил пунктуації та авторського задуму. Варто використовувати вправи, що спрямовані на формування вміння використовувати розділові знаки для пунктуаційного оформлення тексту. Серед них пропонуємо різні види списування, приміром: знайти смисловий відрізок і визначити, яке смислове значення він виражає; указати на умови вибору місця для знаків пунктуації та самого розділового знака; пояснити вживання розділових знаків; вставити знаки пунктуації, пропущені при однорідних членах речення; вставити пропущені розділові знаки в складному реченні тощо.

Для формування пунктуаційної компетентності доцільно використовувати різні види диктантів. Учні записують, як правило, у словесній формі або в графічній, тобто у вигляді синтаксичної схеми, у якій графічно позначаються частини складного речення і члени простого речення. У ній учні ставлять необхідні розділові знаки. Така форма запису називається графічним диктантом. З метою попередження пунктуаційних помилок доцільно проводити зорові диктанти та попереджувальні диктанти з коментуванням. Для зорової підготовки варто використовувати спеціальні пам'ятки. Слухова підготовка у формі попереджувального диктанту передбачає знаходження на слух смислових відрізків, що вимагають пунктуаційного виділення, визначення місць розділових знаків та їх вибору.

Третій етап – продукування текстів, що дає можливість учням попрактикуватися в

застосуванні отриманих знань із пунктуації під час створення та редагування текстів різних типів і жанрів.

На завершальному етапі роботи доцільно використовувати вправи, що спрямовані на формування вміння знаходити й виправляти пунктуаційні помилки – пунктуаційна правка готового і самостійно створеного тексту.

У процесі формування пунктуаційної компетентності школярів необхідно враховувати такі основні положення:

1) максимальне використання наявних в учнів 8–9-х класів знань і навичок зі шкільного курсу фонетики, орфографії, морфології, синтаксису як основи, на якій формуються пунктуаційні вміння;

2) засвоєння пунктуаційних норм у процесі вивчення не лише синтаксису сучасної української мови, а й під час повторення та узагальнення знань з інших розділів мовознавства (фонетики, орфографії, морфології, синтаксису);

3) застосування тексту як дидактичного матеріалу в процесі вивчення пунктуації;

4) організація пошукової діяльності учнів на текстовому й аудіоматеріалі щодо з'ясування порушень пунктуаційних норм і правильного їх використання у процесі письмової комунікації.

Важливу роль у формуванні пунктуаційної компетентності відведено системі вправ: *аналітичних*, спрямованих на вдосконалення в учнів розумових операцій на матеріалі речень та тексту (виділення пунктуаційних знаків та їх груп; «читання» розділових знаків, обґрунтування їх уживання в тексті); *аналітико-конструктивних*, що забезпечують формування вмінь працювати з текстом на пунктуаційному рівні (пунктуаційна правка, пунктуаційне оформлення готового або внутрішньо генерованого тексту; пунктуаційні редагування; написання початку твору за запропонованим початком чи назвою; складання розповіді на відповідну тему; вільний, творчий диктанти; висловлювання з граматичним завданням; зіставлення функцій одинарних і подвійних знаків пунктуації); *конструктивно-творчих*, спрямованих на розвиток умінь виділяти в тексті складне синтаксичне ціле та переказувати його зміст (відновлення частини тексту, заміна складного речення кількома простими; трансформації простих речень у складні; складання тексту за поданою схемою; складання зв'язного висловлювання відповідно до пунктуаційних норм).

З метою формування пунктуаційної компетентності школярів у процесі вивчення розділу «Синтаксис. Пунктуація» необхідно, на нашу думку, більше використовувати завдань на доповнення, поширення, конструювання, лінгвістичне спостереження за особливостями вживання розділових знаків у різних стилях мовлення. Формуванню пунктуаційних умінь сприяють мовленнєві вправи, які містять завдання на побудову зв'язних висловлювань, діалогів і монологів тощо.

Найбільш ефективними виявилися під час формування пунктуаційної компетентності такі завдання:

«*Лінгвістичні чомучки*» – це запитання, метою яких є активізація розумової діяльності учнів, відтворення отриманих раніше знань. Несподіванка формулювань запитань за формою і нешаблонність їх змісту слугують стимулом для виконання завдань. Відповідаючи на запитання, школярі переконуються в практичному значенні знань із пунктуації української мови. До завдань цієї групи відносяться: запитання проблемного характеру (вибір одного варіанта з декількох, розмежування двох правильних варіантів, зіставлення варіантів); питання цікавого характеру (в їх основі – позамовна ситуація: запитання-жарти, запитання-загадки, «несподівані» запитання). Наприклад: Ісаак Бабель зазначав «Побільше крапок! Це правило я вписав би в урядовий закон для письменників. Кожна фраза – одна думка, один образ, не більше! Тому не бійтеся крапок». Як ви розумієте цей вислів? Чи згодні з ним?

Мікродослідження – завдання цього типу передбачають формування в учнів дослідницьких умінь: працювати з науково-популярною літературою та довідниками; аналізувати мовні факти; формулювати висновки; складати текст (повідомлення, реферат, доповідь тощо). На уроках української мови можна запропонувати виконати логічно-пошукові завдання, наприклад, підготувати доповідь на тему «Виникнення та розвиток розділових знаків в європейській традиції»; «Із тексту виписати розділові знаки й розподілити їх на віддільні та видільні».

Однією з форм діяльнісного підходу є *проектна діяльність* учнів, що спрямована на розвиток пізнавальних навичок, умінь орієнтуватися в інформаційному просторі; розвиток творчого

мислення, формування умінь помічати й вирішувати проблему. Проекти – дуже різноманітні за формою, змістом, характером діяльності, за кількістю учасників, за тривалістю виконання. Формами реалізації проекту можуть бути друкована праця, стаття, доповідь на конференцію, стінгазета, альманах, презентація, творчий звіт тощо. Наприклад, пропонуємо об'єднатися учнів у групи й підготувати виступи з презентацією на теми «Становлення пунктуаційної системи в ХХ ст.», «Пунктуація в Українському правописі 1928 р.», «Відображення пунктуаційних норм у чинному правописі».

Висновки. Отже, пунктуаційна компетентність – багатокомпонентна парадигма, у якій ураховано такі рівні: *когнітивний* (наявність в учнів знань про систему розділових знаків; принципи української пунктуації; класифікацію розділових знаків; функції розділових знаків; правила пунктуації тощо); *діяльнісний* (уміння відповідно до комунікативної ситуації вживати в усному та писемному мовленні різні типи речень за метою висловлювання та емоційним забарвленням; уміння виявляти й пізнавати знаки пунктуації в тексті, реченні, дотримуватися під час читання відповідної інтонації; уміння мотивувати вибір розділового знака з опорою на структурний, смисловий й інтонаційний принципи); *мотиваційно-практичний* (наявність в учнів позитивної мотивації до вивчення пунктуації, прагнення використовувати отримані знання в процесі створення зв'язних висловлювань).

Перспективним для подальших пошуків у напрямі дослідження вважаємо науково-практичне обґрунтування формування пунктуаційної компетентності у здобувачів освіти під час вивчення інших розділів курсу сучасної української мови.

Список використаної літератури

1. Грибан Г. Пунктуаційна грамотність як одна із складових формування мовної особистості. *Науково-дослідна робота майбутніх педагогів з проблем культури української мови та методики її викладання в закладах освіти. Науково-методичний збірник*. Житомир, 2010. С. 59 – 64.
2. Гуйванок Н. В., Максим'юк О. В., Китар Ф. Д., Вандишева К. В. Основи пунктуації сучасної української мови. Чернівці: Рута, 2002. 117 с.
3. Ковальчук Н. Система роботи над формуванням пунктуаційних навичок в учнів основної школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2008. 20 с.
4. Ковальчук Н. П. Функціонально-комунікативний підхід до вивчення пунктуації в основній школі. *Актуальні проблеми філології та перекладознавства: збірник наукових праць*. Ч. I: Вип. 3. Хмельницький: ХНУ, 2007. С. 253 – 256.
5. Омельчук С. А. Комунікативно-функційний підхід до вивчення синтаксису. *Дивослово*. 2007. № 1. С. 2–9.
6. Сидоренко В. Лінгводидактичні засади навчання синтаксису й пунктуації української мови учнів 8–9 класів в умовах оновленої освітньої парадигми. *Українська мова і література в школі: наук.-метод. журнал*. 2015. № 1. С. 7–19.
7. Українська (рідна) мова: 10-11 класи. Рівень стандарту: Програма для загальноосвітніх навчальних закладів / авт. Голуб Н. Б., Котусенко О. Ю., Горошкіна О. М., Новосьолова В. І., Романенко Ю. О., Кондесюк Т. В., Тарасенко О. О., Сергеева Н. В., Ткачова Г. В. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-10-11-klas> (дата звернення: 12.07.21).

FORMATION OF PUNCTUAL COMPETENCE FOR STUDENTS OF 8-9TH GRADES IN UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS

Kukharchuk Iryna

Candidate of Pedagogical Science,

Associate Professor at the Department of Ukrainian Language, Literature and Teaching Methods
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *Punctuation proficiency as a means of communication is one of the main tasks of learning the Ukrainian language in Modern Language Education. Deep mastering of punctuation in school contributes to the communicative development of students, their attitude to the value of speech culture, readiness for written communication. The importance of mastering punctuation competence is due to the fact that punctuation literacy is one of the components of communicative competence, one of the aspects of general language culture, which ensures the accuracy of expression and mutual understanding in written communication.*

Purpose. *The article is concerned with the concept of punctuation competence, its structure; outline ways to form punctuation competence in the process of studying the syntax of simple and complex sentences in 8-9th grades.*

Methods. *The following methods were used in the study: theoretical (analysis of scientific and methodological literature); sociological (conducting a survey of language teachers, interviews with teachers and students).*

Results. *The paper studies the peculiarities of forming punctuation competence for students of 8-9th grades in Ukrainian language lessons. The essence of punctuation competence as an integrative property of a person who has a set of systematic knowledge of punctuation, punctuation proficiency (ability to explain punctuation in texts of different types, styles and genres; to read clearly, with appropriate intonation; to correctly divide the written statement into paragraphs, etc.) was considered.*

The main components of punctuation competence are identified: cognitive (students have knowledge of punctuation system; principles of Ukrainian punctuation; classification of punctuation; functions of punctuation; punctuation norms, etc.); activity (ability to use different types of sentences in oral and written speech in accordance with the communicative situation for the purpose of expression and emotional coloring; ability to detect and recognize punctuation marks in the text, sentence, adhere when reading the appropriate intonation; ability to explain the choice of punctuation, semantic and intonation principles); motivational-practical (students have a positive motivation to study punctuation norms, the desire to use the knowledge gained in the process of creating holistic statements).

The article has confirmed the expediency of consistent learning of punctuation norms in the process of teaching students, which allowed identifying the main stages of forming punctuation competence. The main analytical, analytical-constructive, constructive-creative exercises that contribute to the formation of punctuation competence in the process of studying the syntax of a simple and complex sentence in 8-9th grades are described. Linguistic researches, organization of project activity for the purpose of mastering punctuation norms are offered.

Originality. *The results of the study are important for further implementation of the competence approach to teaching the Ukrainian language, for the development of theoretical and methodological foundations for the formation of punctuation competence, for the development and description of criteria and indicators of punctuation competence of students 8-9th grades. The conducted complex analysis allows to get deeper knowledge of the structure of punctuation competence and to find out the main ways of its formation.*

Conclusion. *Punctuation competence is an integrative property of a person who has a set of systemic knowledge of punctuation, punctuation skills and abilities. Punctuation competence is the unity of cognitive, activity, motivational and practical levels. The selected structural components of punctuation competence allow to design research training in the study of punctuation in 8-9th grades on the basis of the competence approach.*

Key words: *competence, competence approach, punctuation competence, punctuation, Ukrainian language, syntax.*

References

1. Hryban, H. (2010). Punktuatsiina hramotnist yak odna iz skladovykh formuvannia movnoi osobystosti. Naukovo-doslidna robota maibutnikh pedahohiv z problem kultury ukrainskoi movy ta metodyky yii vykladannia v zakladakh osvity. Naukovo-metodychnyi zbirnyk. Zhytomyr, 59 – 64. [in Ukrainian].
2. Huivaniuk N. V., Maksymiuk O. V., Kytar F. D., Vandyshcheva K. V. (2002). Osnovy punktuatsii suchasnoi ukrainskoi movy. Chernivtsi: Ruta. [in Ukrainian].
3. Kovalchuk, N. (2008). Systema roboty nad formuvanniam punktuatsiinykh navychok v uchniv osnovnoi shkoly: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk.: spets. 13.00.02 «Teoriia i metodyka navchannia ukrainskoi movy». Kyiv. [in Ukrainian].
4. Kovalchuk, N.P. (2007). Funktsionalno-komunikatyvnyi pidkhid do vyvchennia punktuatsii v osnovnii shkoli. *Aktualni problemy filolohii ta perekladознавства: Zbirnyk naukovykh prats. Ch.I: Vyp. 3.* Khmelnytskyi: KhNU, 253 – 256. [in Ukrainian].
5. Omelchuk, S. A. (2007). Komunikatyvno-funktsiinyi pidkhid do vyvchennia syntaksysu. *Dyvoslovo.* № 1, 2–9. [in Ukrainian].
6. Sydorenko, V. (2015). Lnhvodydaktychni zasady navchannia syntaksysu y punktuatsii ukrainskoi movy uchniv 8–9 klasiv v umovakh onovlenoi osvitnoi paradyhmy. *Ukrainska mova i literatura v shkoli: nauk.-metod. zhurnal.* № 1, 7–19. [in Ukrainian].
7. Ukrainska (ridna) mova: 10-11 klasy. Riven standartu : Prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv / Avt. Holub, N.B., Kotusenko, O.Iu., Horoshkina, O.M., Novosolova, V.I., Romanenko, Yu.O., Kondesiuk, T.V., Tarasenko, O.O., Serhieieva, N.V., Tkachova, H.V. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-10-11-klas> [in Ukrainian].

Отримано редакцією 30.14.2022 р.

УДК 81.2-982.07

DOI: 10.31376/2410-0897-2022-1-48-125-132

ПОШУК ШЛЯХІВ ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ТРЕНУВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ СЕКЦІЇ СПОРТИВНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ ЗІ СПОРТИВНИХ ЄДИНОБОРСТВ ДЛЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Курілова Валентина Іванівна

кандидат біологічних наук, професор кафедри теорії і методики фізичного виховання
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: v.i.kurilova@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-9163-1670

Кузюра Геннадій Миколайович

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: kuzurag@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-5451-3782

Пилипенко Микола Іванович

асистент кафедри теорії і методики фізичного виховання
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: pilipenko828@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-9964-9131

Вивчено можливість застосування візуалізації в тренувальному процесі спортсменів секції спортивно-педагогічного вдосконалення зі спортивних єдиноборств. Доведено їх сприяння формуванню фізичних і морально-вольових якостей спортсменів, а демократичність умов проведення навчально-тренувальних занять зі спортивних єдиноборств сприяє підвищенню уваги молоді до занять спортивними єдиноборствами. Отримано позитивні результати на користь візуалізації, більш переконливі при застосуванні візуалізації разом з тренувальним процесом.

***Ключові слова:** візуалізація, тренувальний процес, педагогічний експеримент, ефективність, фізичні якості, «задня підніжка».*

Постановка проблеми. Наразі питання підготовки всебічно розвиненого молодого покоління впевнено зберігає свою актуальність. Тож майбутній учитель фізичної культури повинен бути готовим взяти активну участь у такому відповідальному процесі. А значить, він повинен володіти знаннями та практичними методиками покращення фізичного розвитку і фізичної підготовленості молодого покоління шляхом оптимізації роботи різноманітних спортивних секцій, передбачених навчальним планом спеціальності. І в кожній із них відбувається вивчення різноманітних аспектів тренувального процесу для забезпечення поставлених перед кожною з них конкретних завдань. Практика демонструє доцільність єдиноборств у пошуку шляхів підготовки всебічно розвиненого підростаючого покоління. Саме спортивні єдиноборства забезпечують високий рівень розвитку таких фізичних якостей, як швидкість, сила, гнучкість і спритність, а також володіння високим рівнем спеціальної витривалості. Саме тому в спортивних єдиноборствах оптимальна фізична підготовленість розглядається як інтегральний функціональний стан організму, де поділ на основні форми рухових здібностей, або фізичних якостей, є лише умовним. Як показує досвід спортивних практиків зі спортивних єдиноборств, правильно організована тренувальна робота налагоджує найбільш раціональні координаційні відносини між окремими групами м'язів, що залучаються до здійснення руху і дають обнадійливі результати.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Варто констатувати факт багаторічного і досить ефективного застосування у практиці тренувального процесу візуалізації як одного із методів покращення фізичних якостей молодого покоління, а також підготовки спортсменів до змагань та при відновленні після них. Психологи та тренери рекомендують застосовувати візуалізацію не лише в тренувальному процесі [1; 5], при підготовці до змагань а й при відновленні спортсменів після травм та деяких наслідків при фізичних перенавантаженнях. Стало очевидним, що в сучасному спорті психологія багато в чому відіграє чи не вирішальну роль [6; 7]. З огляду на те, що сучасний спорт на 90 % являє собою психологічну складову, психічна підготовка спортсменів сьогодні вже набуває надзвичайно важливого значення. У зв'язку із цим у тренувальному процесі спортсменів

стали широко використовувати візуалізацію [4; 5] як процес психологічного управління рухами спортсмена.

Доведено, що ідеомоторне тренування при правильному його застосуванні здатне відчутно збільшувати м'язову витривалість спортсмена [8] та його фізичну працездатність [9]. Окрім цього, психологія здатна сприяти збереженню техніки складних вправ, засвоєних спортсменом раніше. При цьому їх збереженню після перерви в тренуваннях сприяє саме психологія [7] як і щодо скорочення часу освоєння прийомів, які сприяють покращенню спортивної майстерності в різних видах спорту.

Загальновідомо, що діяльність організму спортсмена як єдиного цілого включає взаємодію психіки людини, її рухових і вегетативних функцій з різними умовами навколишнього середовища [7]. Єдність організму із зовнішнім середовищем проявляється насамперед у постійно безперервному обміні речовин і енергії [4], а активна м'язова робота, викликаючи посилення діяльності кардіо-респіраторної та інших систем організму, сприяє їх узгодженості при тісній єдності роботи всього організму [7], фізіологічні процеси та взаємозв'язок в якому регулюється нервовою системою [2]. Тож завданням навчання і тренування є налагодження найбільш раціональних координаційних відносин між окремими групами м'язів, що беруть участь в даному русі. А це значить, що розвиток фізичних якостей, складової частини єдиного процесу підготовки в практиці бойових мистецтв, органічно переплітається з техніко-тактичною підготовкою та розвитком психічних якостей. Тому конкретним завданням учасників педагогічного експерименту було оволодіння та вдосконалення кидків. У нашому прикладі фігурує кидок «задня підніжка» із застосуванням візуалізації.

Мета статті. Метою дослідження було вивчення можливостей використання секцій спортивно-педагогічного вдосконалення зі спортивних єдиноборств при підготовці майбутніх учителів фізичної культури для роботи з молодим поколінням.

Виклад основного матеріалу. Для досягнення поставленої мети нами було організовано педагогічний експеримент, у якому взяли участь студенти групи спортивно-педагогічного вдосконалення зі спортивної боротьби Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка у кількості 12 чоловік, які створили три групи. Зауважимо, що в педагогічному експерименті брали участь лише спортсмени-початківці. Спортсмени-розрядники, в тому числі й майстри спорту, у педагогічному експерименті участі не брали. Студенти першої групи впродовж двох місяців тренувалися у спортивному залі згідно з розкладом роботи групи спортивно-педагогічного удосконалення, освоюючи та вдосконалюючи прийом кидка «задня підніжка».

Спортсмени другої групи впродовж двох місяців борцівської зали не відвідували. Вони в цей час перебували поза межами татему і впродовж 30 хвилин займалися візуалізацією, подумки уявляючи хід розучування кидка «задня підніжка», алгоритм якого студентам усіх трьох груп був уже відомий.

Студенти третьої групи поєднували візуалізацію з тренувальним процесом у спортивній залі. Вони після 30-хвилинної візуалізації та 30-хвилинного за нею відпочинку приступали до практичної роботи на татемі разом зі студентами першої групи за загальноприйнятою навчальною програмою.

На початку навчального року студенти всіх трьох груп пройшли обстеження лікарем та наше тестування за загальноприйнятими методиками, після чого була проведена змістовна роз'яснювальна робота щодо змісту їх подальшої навчально-тренувальної роботи, конкретний зміст навчання і тренування в спортивних єдиноборствах зводився до навчання рухових дій, прийомів, що відображають специфіку і особливості конкретного виду спортивних єдиноборств [5; 6] та подальшого підвищення в ході тренувальних занять функціональних можливостей організму, що дозволить домогтися високого рівня ефективності виконання прийомів спортивних єдиноборств. Фізичні вправи, що використовуються в практиці спортивних єдиноборств, умовно поділяють на вправи для розвитку м'язових груп, які несуть основне навантаження при виконанні прийомів, і вправи, схожі за структурою рухів з технікою прийомів [7], але виконуються в змінених умовах, які сприяють вихованню тієї чи іншої якості. А з погляду на те, що в спортивних єдиноборствах характерним є прояв сили у поєднанні зі швидкістю [4; 5], ми наголошували на необхідності в процесі тренування вправи, спрямовані на розвиток сили м'язових груп, чергувати з вправами, спрямованими на виховання швидкості, сприяючи тим самим розвитку швидко-силової підготовки спортсменів.

Оскільки в основі прояву і розвитку цих рухових здібностей лежить цілісна адаптація всього

організму, процес швидкісно-силової підготовки борця ми розглядали як складову частину єдиного тренувального процесу, де всі органи і системи організму спортсмена, будучи тісно пов'язаними між собою, перебувають у тісній взаємодії, що є складною системою, яка саморегулюється і саморозвивається.

До початку роботи з освоєння прийому з учасниками педагогічного експерименту була проведена попередня роз'яснювальна робота щодо психолого-біологічних основ практики візуалізації, аби студенти усвідомили, що уявлення як психічний процес підкоряється певним законам: що точнішим буде уявний образ руху, то точніше і «чистіше» стане виконуваний рух. Попередили також про те, що ефективність візуалізації визначається наявністю в ній таких важливих компонентів, як яскравість створення психічних образів, керованість, детальність, ритмічність та зосередженість [1; 4].

Звернули увагу і на те, що ідеомоторним може називається лише таке подання, за якого уявний образ руху обов'язково буде пов'язаний з м'язово-суглобовим почуттям спортсмена і що уявні образи можуть бути «зоровими». Це означає, що спортсмен бачить себе ніби збоку, як на екрані телевізора. Попередили учасників педагогічного експерименту, що такі «зорові» подання мають дуже малу тренувальну дію. Це пояснюється тим, що імпульси, народжені в головному мозку, майже не передаються на м'язи, які повинні виконувати задуманий рух. Тож учасники педагогічного експерименту на перших порах можуть відчутти безрезультатність своєї роботи щодо візуалізації, бо не виникає достатньої активності у відповідних м'язах. Тож ми орієнтували студентів фіксувати увагу на наслідках неузгодженості між програмуючим органом – головним мозком і виконуючим апаратом – м'язами та суглобами, що особливо добре помітно під час спостереження за тілом спортсмена, який нерухомо сидить або лежить із заплющеними очима під час візуалізації, коли він мислить ідеомоторно, «пропускаючи» уявлення про рух «через себе». Тому в його м'язах досить чітко фіксується мікроскорочення та мікророзслаблення.

Попереджали, що уява може мати чисто зоровий характер. За цих умов ніяких мікрорухів у м'язах не буде відбуватися, хоча піддослідному буде здаватися, що він «пропускає» уявні образи через свій організм.

Для кращого розуміння зазначеного механізму ми рекомендували провести спостереження за м'язами когось із учасників педагогічного експерименту під час навчання їх ідеомоторному тренуванню. Це сприяло дещо легшому розумінню студентами наскільки їх уявні образи в тих чи інших технічних елементах досягають мети. Таким чином, учасники педагогічного експерименту на практиці переконувались: що більше додається сенсорних компонентів до ідеомоторного тренування, то більш реальною і відповідно ефективною виявляється візуалізація. Тобто що ближче будуть психічні образи до реально виконуваних елементів чи руху з точки зору думки, емоції, дії і почуття сенсорних аналізаторів, то краще.

Посилаючись на дослідження ряду відомих авторів [2; 3] ми наголошували на тому, що ефект впливу уявних образів помітно зростає, якщо не просто представляти той чи інший рух, а одночасно проговорювати його суть про себе або промовляти потрібну фразу пошепки.

Для з'ясування цього питання студенти мали час і можливість практичного уточнення. Тож практика педагогічного експерименту підказувала, що в одних випадках слова потрібно вимовляти паралельно з поданням руху, а в інших – безпосередньо перед ним. Як діяти в кожному конкретному випадку, студенти вирішували для себе самі.

Учасників педагогічного експерименту ставили до відома про те, що перед розучуванням нового елемента техніки необхідно представляти його виконання в уповільненому темпі. Це пояснюється тим, що саме уповільнене продумування технічного елемента дозволяє точніше уявити всі тонкощі досліджуваного руху, що допоможе вчасно відсіяти можливі помилки.

Студентів орієнтували також на те, що при оволодінні новим технічним елементом подумки його слід представляти в тій позі, яка найбільш близька до реального положення тіла в момент виконання цього елемента. Доводили до відома, що коли спортсмен, займаючись ідеомоторикою, приймає позу, близьку до реального положення тіла, виникає набагато більше імпульсів від м'язів і суглобів, які йдуть у головний мозок. А це якраз і відповідає реальному малюнку руху. Тоді головному мозку, який програмує ідеальне ідеомоторне уявлення про рух, стає легше «зголоситися» з виконуючим апаратом – опорно-руховим. Іншими словами, у спортсмена з'являється можливість більш усвідомлено відпрацьовувати необхідний технічний елемент.

Звертали увагу учасників педагогічного експерименту на те, що під час ідеомоторного продумування руху воно іноді може здійснюватися настільки сильно й виразно, що спортсмен починає мимоволі рухатися. І це добре, оскільки це свідчить про налагодження міцного зв'язку між двома системами – програмуючою та виконавчою. Ось чому в тих випадках, коли ідеомоторні подання реалізуються не відразу чи з труднощами, можна рекомендувати, що ми і робили, свідомо і обережно пов'язувати їх з відповідними рухами тіла і таким способом з'єднувати уявний образ руху з м'язами, які його виконують.

Після попередньої підготовки учасники педагогічного експерименту приступили до практичної роботи.

Введення в тренувальний процес наших спортсменів візуалізації налаштувало нас на врахування досвіду роботи Тейлора, ставлячи спортсменів до відома про необхідність якомога яскравішої, детальнішої та якомога реалістичнішої уяви рухів, бо як показує досвід тренерів, саме за цих умов центральна нервова система спортсмена програмується на успіх [5 ; 6].

У роботі зі студентами як учасниками педагогічного експерименту нами були розглянуті психофізіологічні механізми управління рухами, що дало їм можливість усвідомлення фізіологічних основ візуалізації – створення нейронних структур у головному мозку і зміцнення нервових зв'язків. Стало ясно, що те ж саме відбувається і при фактичному виконанні будь-якої вправи, яка виконується спортсменом. А візуалізація (на думку Портера) дозволяє встановити ці нервові зв'язки без участі в руховому акті, дозволяючи спортсмену набути необхідні навички в конкретному виді спорту.

На жаль, серед численних теорій, в тому числі і спортивної психології, немає в наявності єдиної теорії, яка пояснювала би ефективність використання візуалізації. А от теорія англійського психолога Карпентера, запропонована ним ще в 1894 році і названа психо-нейро-м'язовою теорією (psychoneuromuscular theory), вказує на те, що створення психічних образів викликає нейром'язові відповіді як і при виконанні реальних рухів. А це значить, що відбувається неусвідомлена і невидима інервація м'язів, імпульсна структура якої відповідає відчуттям уявних рухів.

Студенти також були поставлені до відома про вже відомий вплив ідеомоторного тренування на формування умінь і навичок, які є найбільш ефективними тоді, коли спортсмен заздалегідь ознайомлений з вправами і діями або вже має певний руховий досвід. Тож у нашому педагогічному експерименті спортсменам уже була відома послідовність вивчення кидка «задня підніжка», яка передбачала чотири фази, вхід у захват, виведення з рівноваги, вхід на кидок та кінцева дія. При цьому ми звернули увагу студентів на те, що при виконанні фази «вхід у захват» у того, хто атакує: 1) ноги повинні бути зігнуті в кульшовому суглобі на 50–52°, у колінному – на 20–32°; 2) повинні бути зігнуті в ліктьовому суглобі – у правому на 40–60°, у лівому – на 22–30°.

Учасники педагогічного експерименту також знали, що для правильного виконання кидка «задня підніжка» мають значення біомеханічні критерії виконання кидка: ступінь стійкості тіла, площа опори, лінія тяжіння, величина кута стійкості, сила опору суперника, момент стійкості. І що найважливішою в структурі прийому «задня підніжка» є третя фаза (вхід на кидок), оскільки в цій фазі основа дії. У цьому випадку основою дії є захват спортсмена своєю ногою ноги суперника а також четверта – падіння суперника і супровід (страховка суперника).

Навчаючи прийому «задня підніжка», ми акцентували увагу спортсменів на врахуванні впливу на неї зовнішньої сили суперника, що у свою чергу дозволяє з'ясувати рівень ефективності засвоєння дії та рівень фізичної підготовленості спортсменів на етапі початкової підготовки. Загострювали також увагу спортсменів на тому, що при виконанні кидка «задня підніжка» із захвату комір і рукав вагомим критерієм для об'єктивного оцінювання є кут стійкості, на який впливає і висота піднятого коліна ноги, яка атакує, та розташування загального центру маси тіла (ЗЦМТ). При виконанні прийому також необхідний і вищий ступінь рухливості. Він буде високим, якщо площа опори тіла буде меншою, вищим загальний центр маси від килима, що виходить за рамки площі опори і менший кут стійкості. Спортсмен залежно від своїх дій і дій суперника сам регулює ступінь стійкості та рухливості за допомогою захватів кімоно.

Спортсмени під час візуалізації уявляли кожну деталь прийому, проговорюючи вголос його суть. Вони бачили себе переможцями, які дуже впевнено перемагають, але і проявляють гуманність до переможеного, допомагаючи йому піднятися із татему. Ось зміст візуалізації переможця: «Я атакую: за словесною вказівкою (для себе) «один» приймаю правобічну стійку, переносу значну вагу тіла на праву ногу, згинаю ноги в у кульшовому суглобі до 50°; у колінному – до 30°; щоб збільшити стійкість. Беру супротивника правою рукою за комір на грудях лівою за рукав його лівої

руки стежачи, щоб мої руки були зігнуті в ліктьовому суглобі (права рука – до 60°, ліва – до 30°). Далі за словесною вказівкою (для себе) «два» я виконую крок лівою ногою вперед переносу на неї всю вагу тіла, стежу за тим, щоб нога була обов'язково зігнута в колінному суглобі притискаючи ліву руку до себе я піднімаю і згинаю у колінному суглобі праву ногу. За словесною вказівкою (для себе) «три» я ставлю дещо зігнуту у колінному суглобі праву ногу на носок позаду правої ноги суперника нахиляю тулуб уперед штовхаю його правою рукою і випрямляю свою праву ногу. За словесною вказівкою (для себе) «чотири» я відпускаю свою праву руку і, тримаючи суперника лівою рукою, попереджаю його падіння».

Результати дослідження. Критерієм ефективності педагогічного експерименту слугували показники якості виконання прийому. Про ефективність візуалізації судили за кількістю підходів до партнера, виконаних правильно та з помилками техніки прийому.

Попередній аналіз результатів педагогічного експерименту показав таке: перша група спортсменів, які тренувалися у спортивному залі за загальноприйнятою програмою спортивно-педагогічного удосконалення з дзю-до покращила результати контрольних показників на 9–12 відсотків. У студентів другої групи, які займалися тільки візуалізацією, хоча і були деякі позитивні зрушення результатів вивчених показників, але вони не мали статистичної достовірності при порівнянні цифрових вимірів. У третій групі, де студенти поєднували візуалізацію кидків з практичною роботою спортивного тренування, статистично достовірне поліпшення контрольних показників склало 19 відсотків.

Таким чином, попередні дослідження педагогічного експерименту показали його учасникам позитивний вплив візуалізації та можливість її застосування у спортивній практиці дисципліни спортивних єдиноборств, переконавшись у її силі. А крім цього вони ще й усвідомили, що у візуалізації немає нічого надприродного, бо вона заснована на роботі внутрішніх механізмів і енергії, умінні правильно спрямовувати свої внутрішні ресурси. Тому при правильній організації уяви вона є однією з найбільш динамічних можливостей людини.

Завдяки участі в педагогічному експерименті спортсмени мали можливість переконатися у тому, що цілеспрямованість поряд зі свідомо регульованими рухами впливає на велику кількість інших, допоміжних, м'язових процесів, регуляція яких проходить в основному на підсвідомому рівні. І для того, щоб уявні образи майбутнього руху втілювалися максимально ефективно, необхідно правильно ними користуватися. І що надзвичайно важливо – користуватися слід абсолютно свідомо, активно, а не просто покладатися на ті процеси, якими природа обдарувала наш організм у вигляді здібностей.

Спортсменам, членам секції спортивно-педагогічного удосконалення, стало ясно, що уявлення, як психічний процес, підкорюється певним законам, а саме:

1. Що точніше уявний образ руху, то точніше, «чистіше» виконуваний рух. Адже ефективна візуалізація включає в себе такі важливі компоненти, як яскравість створення психічних образів, керованість, детальність, ритмічність і зосередженість.

2. Ідеомоторним називається лише таке подання, при якому уявний образ руху обов'язково пов'язаний з м'язово-суглобним почуттям людини. А уявлення, як переконалися учасники педагогічного експерименту, можуть бути «зоровими», коли людина бачить себе ніби збоку, чи на екрані телевізора. То ж спортсмени усвідомили, що такі «зорові» подання володіють дуже малою тренувальною дією. Адже в цьому випадку імпульси, народжені в головному мозку, майже не передаються на м'язи, які повинні виконувати задуманий рух. Тому і робота ніби і не відбувається, бо не виникає достатньої активності у відповідних м'язах. Студенти під час тренувальної практики переконалися у неузгодженості між програмуєчим органом – головним мозком і виконуючим апаратом – м'язами і суглобами, що було особливо добре помітно під час спостереження за тілом, коли спортсмен нерухомо сидить або лежить із заплющеними очима. Студент бачив, що у тих випадках, коли він мислить ідеомоторно, «пропускає» уявлення про рух «через себе», в його м'язах досить чітко відбуваються мікроскорочення і мікророзслаблення. Якщо ж уявлення мають суто зоровий характер, то ніяких мікрорухів у м'язах не виникає, хоча йому здавалося, що він «пропускає» ці уявлення через свій організм.

Отже, спостерігаючи за своїми м'язами, спортсмени під час ідеомоторного тренування мали можливість досить легко з'ясувати, наскільки їхні уявлення про той чи інший технічний елемент досягають мети. І були переконані в тому, що більше вони додають сенсорних компонентів у ідеомоторне тренування, то більш реальною і, відповідно, ефективною виявляється візуалізація.

Тобто, чим ближче психічні образи до реально виконуваного елементу чи руху з точки зору думки, емоції, дії і почуття сенсорних аналізаторів, тим краще.

У зв'язку з максимальною включеністю різних аналізаторів до візуалізації, американський спортивний психолог Дік Куп запровадив термін «feelization» – чуттєва візуалізація.

Ефект впливу уявлень помітно зростає, вони мають форму точних словесних формулювань. Треба не просто уявляти той чи інший рух, а одночасно проговорювати його суть про себе або пошепки. В одних випадках слова потрібно вимовляти паралельно з поданням руху, а в інших – безпосередньо перед ним. Як діяти в кожному конкретному випадку, підказує практика.

То ж наші студенти, починаючи розучувати новий елемент техніки, представляли його виконання в уповільненому темпі. Уповільнене продумування технічного елементу дозволило точніше уявляти всі тонкощі досліджуваного руху і вчасно відсіювати можливі помилки.

Практика педагогічного експерименту допомогла нашим спортсменам переконатися в тому, що при оволодінні новим технічним елементом подумки представляти його краще в тій позі, яка найбільш близька до реального положення тіла в момент практичного виконання цього елементу. Чому саме так? Коли спортсмен, займаючись ідеомоторикою, приймає позу, близьку до реального положення тіла, виникає набагато більше імпульсів від м'язів і суглобів у головний мозок, які відповідають реальному малюнку руху. Тож головному мозку, який програмує ідеальне ідеомоторне уявлення про рух, стає легше виходити на зв'язок з виконуючим апаратом – опорно-руховим. Тому в людини з'являється можливість більш усвідомлено відпрацьовувати необхідний технічний елемент. І тому так корисні тренажери, що дозволяють приймати найрізноманітніші пози, особливо там, де рухи часто відбуваються після відриву від точок опори. Побувавши в стані своєрідної невагомості, людина починає краще відчувати тонкі елементи техніки руху і краще представляти їх, контролювати і управляти ними. Під час ідеомоторного продумування руху воно іноді здійснюється настільки сильно й виразно, що людина починає мимоволі рухатися, що свідчить про налагодження міцного зв'язку між двома системами – програмуючою та виконавчою. Ось чому в тих випадках, коли ідеомоторні подання реалізуються не відразу або ж з труднощами, досвідчені практики рекомендують свідомо і обережно пов'язувати їх з відповідними рухами тіла і таким способом з'єднувати уявний образ руху з м'язами, які його виконують.

Перспективи подальших досліджень в означеному напрямі – дослідження ефективності застосування технічних комбінацій кидків, що найчастіше використовуються дзюдоїсти під час змагань, а також вивчення можливості застосування візуалізації в їх тренувальному процесі.

Висновки. Аналіз результатів педагогічного експерименту показав таке: перша група спортсменів, які тренувалися у спортивному залі за загальноприйнятою програмою спортивно-педагогічного вдосконалення з дзюдо, покращила результати контрольних показників на 9–12 відсотків. У студентів другої групи, які займалися тільки візуалізацією, хоча і були деякі позитивні зрушення результатів вивчених показників, але вони не мали статистичної достовірності при порівнянні цифрових вимірів. У третій групі, де студенти поєднували візуалізацію кидків з практичною роботою спортивного тренування, статистично достовірне поліпшення контрольних показників склало XIX відсотків. Таким чином, попередні обнадійливі результати педагогічного експерименту стимулюють фахівців кафедри до подальшого вивчення застосування візуалізації в спортивній практиці і на подальшу відкритість у співпраці.

Список використаної літератури

1. Алексеев А. В. Подолай себе. Психічна підготовка в спорті. Вид. 5-е, перероб. та доп. Ростов н/Д: Фенікс, 2006. 352 с.
2. Бишоп М. Окинавское каратэ: учителя, стили, тайные традиции и секретная техника школ воинского искусства. Москва: ФАИР-Пресс, 1999. 304 с.
3. Долин А. А. Кемпо – традиция воинских искусств / А. А. Долин, Г. В. Попов. Минск: ИПФ «АНС-Принт» ассоциации «Новый стиль», 1991. 416 с.
4. Дрейер К. Ци-бег. Революционный метод бега без усилий и травм. Киев–Москва: Издательство Акимова, 2008. 252 с.
5. Ільїн Е. П. Психологія спорту. Київ, 2009. 352 с.
6. Колодников Г. П. Борьба САМБО. Киев, 1961. 93 с.
7. Психофізіологічні проблеми професійної підготовки фахівців цивільної авіації / редкол.: Ю. З. Захарьянц. Санкт-Петербург: ОЛАГА, 1993. 53 с.
8. Пуні А. Ц. Нариси психології спорту. Київ, 1959.
9. Сурков Е. Н. Психомоторика спортсмена. Київ: Фізкультура і спорт, 1984.

OPTIMIZATION OF THE EDUCATIONAL AND TRAINING PROCESS OF THE SECTION OF SPORTS AND PEDAGOGICAL IMPROVEMENT IN MARTIAL ARTS FOR FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION

Kurilova Valentina

Candidate of Biological Sciences, Professor at the Department of Theory and Methods of Physical Education
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Kuzyura Gennady

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Physical Education
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Pylypenko Mykola

Assistant at the Department of Theory and Methods of Physical Education
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *The possibility of using visualization in the training process of athletes of the section of sports pedagogical improvement in martial arts has been studied. Their assistance in the forming of physical and moral qualities of athletes has been proved, and the democratic conditions of conducting martial arts training sessions help to increase the attention of young people to martial arts. Positive results were obtained in favour of visualization, more convincing when using visualization together with the training process.*

Purpose. *The study is devoted to the study of the possibilities of using visualization in the training process in martial arts. The aim of the study was to study the possibilities of using sections of sports and pedagogical improvement in martial arts in the preparation of future physical education teachers to work with the younger generation.*

Methods. *A pedagogical experiment was organized, which was attended by students of the group of sports and pedagogical improvement in wrestling Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University in the number of 12 people who created three groups. Note that only novice athletes participated in the pedagogical experiment. Athletes-dischargers, including masters of sports, did not participate in the pedagogical experiment.*

Results. *The criterion for the effectiveness of pedagogical experiment was indicators of the quality of reception. The effectiveness of visualization was judged by the number of approaches to the partner, performed correctly and with errors in reception techniques.*

Preliminary analysis of the results of the pedagogical experiment showed the following: the first group of athletes who trained in the gym according to the generally accepted program of sports and pedagogical improvement in judo improved the results of control indicators by 9-12 percent. The students of the second group, who were engaged only in visualization, although there were some positive changes in the results of the studied indicators, but they did not have statistical reliability when comparing digital measurements. In the third group, where students combined the visualization of throws with the practical work of sports training, a statistically significant improvement in control indicators was 19 percent. Thus, previous studies of the pedagogical experiment showed its participants the positive impact of visualization and the possibility of its application in the sports practice of the discipline of martial arts, convinced of its strength. In addition, they realized that there is nothing supernatural in visualization, because it is based on the work of internal mechanisms and energy, able to properly direct their internal resources. The same with the correct organization of the imagination, it is one of the most dynamic human capabilities. Thanks to the participation in the pedagogical experiment, the athletes had the opportunity to make sure that purposefulness, along with consciously regulated movements, involves a large number of other, auxiliary, muscular processes, the regulation of which takes place mainly at the subconscious level. And in order for imaginary images of the future movement to be embodied as effectively as possible, it is necessary to use them correctly. And what is extremely important – should be used quite consciously, actively, and not just rely on the processes that nature has endowed our body in the form of abilities.

Originality. *The study has confirmed the effectiveness of the use of visualization in the work of student sections in martial arts and the possibility of using the results of research in practical work with the younger generation.*

Conclusion. *Analysis of the results of the pedagogical experiment showed the following: the first group of athletes who trained in the gym according to the generally accepted program of sports and pedagogical improvement in judo improved the results of benchmarks by 9-12 percent. The students of the second group, who were engaged only in visualization, although there were some positive changes in the*

results of the studied indicators, but they did not have statistical reliability when comparing digital measurements. In the third group, where students combined the visualization of throws with the practical work of sports training, a statistically significant improvement in control indicators was 19 percent. Thus, the previous encouraging results of the pedagogical experiment stimulate the specialists of the department to further study the application of visualization in sports practice and further openness in cooperation.

Key words: visualization, training process, pedagogical experiment, efficiency, physical qualities, «back step»

References

1. Aleksieiev, A. V. (2006). Podolai sebe [Overcome yourself]. *Psyhichna pidhotovka v sporti – Mental training in sports*. (Vol. 5). Rostov: Feniks. [in Ukrainian].
2. Byshop, M. (1999). *Okynavskoe karate: uchytelia, styly, tainye tradytsyy y sekretnaia tekhnika shkol voynskoho yskusstva [Okinawan karate: teachers, styles, secret traditions and secret techniques of schools of military art]*. Moscow: FAYR-Press. [in Russian].
3. Dolyn, A. A., Popov, H. V. (1991). *Kempo – tradytsiya voynskykh yskusstv [Kempo - the tradition of martial arts]*. Mynsk: YPF «ANS-Prynt» Assotsyatsyy «Novii styl». [in Russian].
4. Dreier, K. (2008). *Tsy-beh. Revoliutsyonni metod beha bez usyli y travm [Qi-beg. Revolutionary method of running without effort and injury]*. K.-M.: Yzdatelstvo Akymova. [in Russian].
5. Ilin, E. P. (2009). *Psyhohohiia sportu [Psychology of sport]*. SPb.: K. [in Ukrainian].
6. Kolodnykov, H. P. (1961). *Borba SAMBO [FIGHT SAMBO]*. K. [in Russian].
7. Zakhariants, Yu. Z. (Ed.). (1993). *Psyhofiziologichni problemy profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv tsyvilnoi aviatsii [Psychophysiological problems of professional training of civil aviation specialists]*. SPb.: OLAHA. [in Ukrainian].
8. Puni, A. Ts. (1959). *Narysy psyhohohii sportu [Essays on the psychology of sport]*. Kyiv, Ukraine. [in Ukrainian].
9. Surkov, E. N. (1984). *Psyhomotoryka sportsmena [Athlete's psychomotor skills]*. Kyiv Vydavnytstvo: Fizkultura i sport. [in Ukrainian].
10. Brouziyne, M., Molinaro, C. (2005). Mentalni obrazy u poiednanni z fizychnoi praktykoiu [Mental images combined with physical practice]. *Spryniattia i rukhovykh navychok – Perception and motor skills*, 101 (1), 203-11. [in Ukrainian].

Отримано редакцією 28.04.2022 р.

УДК 37.01: 159.95+7.02

DOI: 10.31376/2410-0897-2022-1-48-132-139

«КОЛІРНА РЕФЛЕКСІЯ» В ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬО-КОМУНІКАТИВНОГО ВИХОВАННЯ

Ільницька Любов Віталіївна

кандидат філософських наук, докторант

Інститут проблем виховання

e-mail: lvilnitsa@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-2163-7751

Дослідження присвячується розкриттю цілого ряду взаємопов'язаних понять, завдяки яким проблематика комунікаційно-виховного значення «колірної рефлексії» позначається автором як функціональний сполучник освітологічної системності. Багатозначність кольору виявляється в послідовному сходженні до виховного застосування його можливостей, насамперед у рефлексивній формі художньої комунікації та більш ускладненому підвиді – «наочно-рефлексивній» формі демонстрації маркерних проявів кольорних позначень. Представлений теоретико-практичний механізм застосування гнучкої специфіки «колірної рефлексії» як комунікативного сполучника виховної модуляції виявляє малопомітні риси внутрішньої динаміки налаштування різновікової аудиторії до перевірки «мисленнево-контактної лінії» схоплення запропонованої навчальної інформації.

Ключові слова: художня комунікація, виховання, рефлексія, колірна рефлексія, фізіологічні кольори, кольорознавство.

Постановка проблеми. Видовищна та яскрава вимова кольорів привертає увагу здебільшого своїм творчим механізмом розкривати у виховному плані художні здібності. Вагомість мовчазного звернення кольорів не тільки через твори мистецтва, а і через повсякденний світ оточуючих речей вказує на різноплановість звичної рефлексивності як повноцінного важеля внутрішнього опрацювання хвилюючих роздумів. Комунікація у виховному плані на рівні діалогу застосовує можливості кольорів як наочного маркеру співвіднесення учнівської аудиторії з конкретним ситуативним полем певної інформаційності, що викликає переваги навіть первинного фізіологічного плану, про що стрверджував Йоганес Гете. На науковому рівні зіставлення вагомого дослідного

внеску з кольорознавства дозволяє при порівнянні з освітньо-педагогічною функціональністю розробляти методичні механізми вдалого занурення у рефлексивно-світоглядні світи ледь зміцнілого юнацтва для того, щоб не тільки інтуїтивно уявляти реакцію на запропонований викладацький контент, а і моделювати погоджувальні механізми художньо-естетичного спілкування при включенні «колірної рефлексії» в арсенал педагогічного процесу якісної комунікаційності. У статті проводиться спроба віднайти видове різноманіття «колірної рефлексії», ускладнені форми якої демонструють пріоритетну мотивацію художнього знаменника комунікативно-виховної складової.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У запропонованому аналізі виявляються позиційні контексти виховного призначення «колірної рефлексії» в комунікативному просторі використання візуальних значень оновленого функціонального поступу. Ця різноплановість суміжних точок зору віднайшла свій прояв у викристалізованій акспозиції міжпредметних наративів з предметного вивчення кольорознавства як теоретичної платформи історично накопиченого знання про кольори. Із цього приводу видатні роздуми Йоганеса Гете стали рушійним епіцентром вдалого започаткування базових умовиводів з такої проблемної цілісності. Разом з тим його значна праця під назвою «Вчення про кольори» [1], що згадується в цьому дослідженні, стає основою для обґрунтування цілого ряду потрібних понятійних засад. Проте, додаткове звернення до праці Джеймса Гарні [4] допомагає виявляти суміжні в сучасному плані координаційні звернення щодо характерних значень кольорів в процесі сприйняття, що спонукає до рефлексійності. Також варто враховувати і творчі відкриття індивідуальних поглядів на «колірну рефлексію», які цілеспрямовано на художньому рівні образотворчо-стилістичного плану виявила відома українська мисткиня Ольга Гриценко [2]. При цьому неможливо оминати і фахового погляду на «авторську рефлексію» в контексті «колірної рефлексії» на засадах наукових викладок Ю. Бумбура [3]. Утім найповнішу демонстрацію авторського погляду на художньо-комунікативну природу «колірної рефлексії» надають декілька методичних розробок українських педагогів [5; 7; 8].

Формулювання мети статті розкривається у сбалансованій площині об'ємного пошуку художньо-виховного значення від комунікації за рахунок саме «колірної рефлексії», вивченню яких приділялася увага досить обмежено. Практичний наратив «колірної рефлексії» відпрацьовується на функціональній частині інформаційно-візуального контексту міжпредметних, але дотичних до вказаної проблематики наукових підходів.

Виклад основного матеріалу. Художньо-комунікативні процеси у своїй перспективі технологічного ускладнення демонструють впливовість механізмів глибинного ставлення до направленого зосередження рефлексивного типу осмислення. На виховному рівні застосування відправних проявів комунікативного способу трансформації набутих форм функціонального впровадження в освітній процес дозволяє виявляти сполучення різнопланових базових векторів, у яких фактор кольору виступає у вигляді первинної ланки залучення. Насамперед перед тим, як проаналізувати сучасний український виховний досвід практичної кореляції комунікативних значень «колірної рефлексії», варто оглянути передумови такого наукового старту, адже теоретична адресність цього поняттєвого апарату звертається до досвіду абсолютно важливої сфери людського досвіду наукового призначення, як кольорознавство.

Якщо виходити з історичних координат обговорення запропонованого підходу, то погляд Йоганна Вольфганга фон Гете становить у найбільшій мірі найнеобхіднішу основу щодо обґрунтування можливості застосування конгломерації художньо-комунікативної рефлексії в кольорі, в тому числі і на виховному рівні задля систематизації уніфікованого змісту. У праці «Вчення про колір» (1810 р.) Й. Гете формулює, як на той час, своєрідну адаптацію фізичного знання про колір, роблячи це знання доступнішим. Дескриптивне описання кожного з кольорів основної групи – це було перевагою дослідження Й. Гете. Проте наразі це вже етап, який виходить за межі збалансованого програмного нормативу з теоретичної частини вивчення кольорознавства. Хоча поступ Й. Гете в плані виведення такого поняття, як «фізіологічні кольори», відкриває історичну можливість впевненого акцентування на рефлексивних якостях кольорів, які в комунікативному плані варто ототожнювати з базовими проявами внутрішніх налаштувань поведінки людини. Тобто площина прихованого настрою, через змістовний маркер кольору, привідкриває людський намір ситуативного схоплення життєвої ситуації. Безпосередньо сам Й. Гете коментує поняття фізіологічності кольорів як «фундамент всього вчення, що розкриває нам спірну хроматичну гармонію» [1, с. 33]. Якщо порівнювати наведену гармонію з неувним комунікативним контекстом діалогічного консенсусу, то в

запропонованій цитаті можна знайти важливий аргумент стосовно сонорності міжпредметних зусиль стосовно обміркування розширеного введення колірних можливостей з метою оприлюднення значень рефлексивності у відправних положеннях на подальшу навчально-виховну перспективність. Також Йоганес Гете стверджує, що фізіологічні кольори до нього розглядалися «як несуттєві, випадкові, як ілюзія і недолік. Їхні прояви відомі з давніх давен, але так як не могли їх вловити в стрімкості, їх відправили до царства шкідливих ознак і в цьому сенсі їм надавали найрізноманітніші позначення» [1, с. 33]. Отже, рефлексивна лінія кольорів, як глибинна мовчазна змістовність, історично зацікавлювала багатьох, але розпізнати приховане з константним виведенням положень майже не вдавалося. Таким чином, за наведеними визначеннями відомого німецького поета і діяча, «фізіологічні кольори» трактувалися по-різному: «по Бойлю – уявні, по Бюффону – випадкові, по Дарвіну – зорові видіння» [1, 34]. Невимовне ускладнення того, що називається, з набутим світовим дослідницьким досвідом «колірною рефлексією», колись спрощено належало до непізнаного комплексу утаємниченості. Зрештою, обміркування про колір, поза проведенням художньої діяльності, не відповідали встановленим показникам предметного обігу науки про кольори. Розуміння того, що знання про колір збагачують вивчення людської природи складалося досить довго.

Слід зазначити, що зорова активність теж має узгоджену співзвучність із комунікативною діяльністю, яка у своїй безперервності та безперешкодності необмеженої тривалості обміну візуальною інформацією спирається на повсякчасні, спільні для кожного фізіологічні процеси сприйняття і рефлексивного налаштування художньо-колірного важеля на помірковане осмислення отриманого зорового навантаження. Передусім «ми називаємо такі кольори фізіологічними, тому що вони властиві здоровому оку, тому, що розглядаємо їх, як необхідні умови бачення, на живу взаємодію яких між собою, так і зовнішню вони і вказують» [1, с. 34]. Разом з тим зоровий контакт з об'єктами-проявами художньо-комунікативної діяльності розпочинається з невимовності рефлексивного позначення відповідних сполучників, що, тим не менш, найбільшою мірою розкривають власну природу органічного та знакового обсягу неоднозначності кольорової інформації.

Значення кольору в рефлексивному типі художньої комунікації найдостовірніше пояснюється на наочному рівні видатних зразків образотворчого мистецтва. Такий тип рефлексивного звернення здатний виявляти в кольорі доступні форми втілення на індивідуальному рівні стилістичної інтерпретації гармонійну присутність мови кольорів, яку потрібно вдало розвивати при налаштуванні художньо-зображувальних функцій вдосконаленого споглядання. У плані виховного наміру цей вищий рівень комунікації через шлях художньої майстерності привносить доповнюючі, ускладнені елементи до розуміння «колірної рефлексії» у співвіднесенні з образотворчими здобутками особистісного світоглядного світовідкриття в кольорах художньої самотності.

Як приклад такого наведеного рефлексивного звернення індивідуальної майстерності, варто долучити до аналізу такі джерельні аспекти, які пов'язані з творчістю О. Гриценко – відомої української художниці, очільниці Кременчуцького відділення НСХУ. У живописних роботах Ольги Гриценко тема колірної рефлексії розкривається самостійним художнім чином. Як не звернути увагу на влучне творче бачення мисткині, що загострює комунікаційну подачу колірної гармонії професійним художнім сходженням. Врешті-решт, за вишуканим змістом зображеної художньої рефлексійності можна зазначити, що теоретичні засади цієї проблематики відповідають головним ідейним позиціям полотен пані Ольги [2]. Такі твори, як «Рефлексія осені» та «Рефлексія фарб», демонструють комунікативність колірної цілісності в естетичних відчуттях органічності колористичних сполучень. Винаходи Ольги Гриценко – це нововведення з вдосконаленням акцентних акордів змістовного передбачення. Якщо кольорова гама осені з переливами каскадної яскравості здійснює «Рефлексія осені» – в широкопланових кольорових хвилях оприлюднення нестандартного розуміння «кольорової пластичності», з домінуючим контекстом монолітності відібраних чистих колірних голосів, то другий твір – «Рефлексія фарб» – дарує глядачам художньо-комунікативну тональність через перерозподіл колірних реплік темного і світлого пейзажного тла – у гармонійній ідилії авторської відрефлексованості конкретного спілкування з природним середовищем прекрасного. Тобто, в даному разі тема колірної рефлексії виглядає складним образотворчим текстом, прочитанню якого слід поступово навчатися. Проте, комунікативне значення кольору, як творчого інструменту, відрефлексовує дотичні відлуння душевного стану автора з пейзажним ритмом кольорів. Виховний зміст такого відкриття рефлексії формує творчо-практичний перебіг утілення авторської колірної палітри, в художній модальності переосмислення

існуючої реальності, у відображувальні мотиви набутого колірною багатоголосся, від цього осіння рефлексія стає реакцією видатного, художньо-композиційного звучання. Отже, принципи колірної рефлексії, в індивідуальних зусиллях відшліфованої майстерності, здебільшого відкривають органічну сутність комунікативних можливостей кольору.

Також варто наголосити на тому, що «колірна рефлексія», як форма художньої творчості на індивідуальному рівні виховного надбання, дотична із таким видом рефлексії, як авторські комплекції-звернення до свого внутрішнього голосу. Український дослідник Ю. Бумбур стверджує, що «авторська рефлексія – це форма вираження авторської свідомості, одне з проявів авторського попереднього наміру» [3, с. 4]. У художньому плані напрям погляду «авторської рефлексії» в суміжності з «колірною рефлексією» допомагає зрозуміти особистісні мотиви творчості, тематичні роздуми, характерний стилістичний малюнок. Таким чином, універсальність мови кольорів вказує на феноменальність досягнення найвищого рівня відкриття виховного призначення «колірної рефлексії», яка спроможна виявляти майстерність як дивовижний приклад авторефлексованого характеру. Компіляція разом з комунікативністю виступають у потужній ролі провідного мистецького здобутку, що дає змогу проводити спілкування завдяки і колірним значенням як виховним сполучникам творчої модальності. Тобто «авторська рефлексія» – це винятково особлива форма творчої рефлексії вищого гатунку, яка на універсальних вимірах образотворчості відтворює своєрідні значення колірної рефлексивності, що проявляється різнопланово на індивідуальному рівні розвитку.

Разом з тим у рамках академічної художньої традиції історично проходили необумовлені зміни, які, тим не менш, вплинули і на формування «колірної рефлексії» в тому числі. Видатний західний художник та педагог Джеймс Гарні вказує на первинність процесів сприйняття кольору. На його думку, процеси сприйняття візуальної інформації в найбільшій мірі супутні розкриттю особливостей «колірної рефлексії», а значить, і варто згадати одне з видатних прізвищ наукового діяча, з вагомим здобутком в цій царині, на діяльність якого в першу чергу вказує Дж. Гарні. Передусім, це постать «професора хімії Мішеля-Ежена Шеврьоля, що вивчав сприйняття кольорів і довів, що усвідомлювати різні кольори можливо тільки відносно одне одного і що немає жодного кольору, який існував би відокремлено від інших» [4, с. 14]. Із вказаного знання з кольорознавства випливає ідея парності, що домінує при обранні кольорів із затвердженого кола основних кольорів. У цій зв'язці парно-дуального контексту завжди присутня внутрішня комунікація та тяжіння, наприклад, червоного до зеленого і, звісно, навпаки – зеленого до червоного. Такий процес слід враховувати і на методичному рівні при включенні «колірної рефлексії» до мотиваційної перевірки отриманого знання з позначенням непередбачуваних комунікативних реакцій прямого і зворотнього зв'язків. Утім, художньо-комунікативний процес виявляється природним, бо його основа закладена в тяжінні кожного з кольорів протилежного до себе кольору, як запрошення до розмови, тобто – це відбувається тоді, коли кольори проявляють власний бік наочної рефлексивності. Тому і рефлексія в кольорі є природним продовженням уніфікованого знання про безпосередні властивості колірною сприйняття. Варто відзначити, що розглянутий тип знання ускладнює визначення «колірної рефлексії», адже безпосередній контакт візуального спостереження відгалужується на розпізнаванні колірні конфігурації, які виявляють власну закономірність і, врешті-решт, впливають і на влучний хід відрефлексованості будь-якого конкретного творчого наміру комунікативного сходження, і на виховний вектор розвитку.

Слід враховувати і поважну думку Йоганеса Гете про «характерні співставлення» і протилежні «безхарактерні співставлення» кольорів. Отже, «знаючи кольори в їх виникненні, так і в їхньому гармонійному співвіднесенні, ми можемо очікувати, що і характерні довірливих співставлень будуть мати найрізноманітніші значення» [1, с. 70]. Зрештою, Й. Гете вказує на таку тенденцію, яка пов'язана з послідовним поступом ймовірної рефлексивності, комунікативного типу, невимушеного людського погляду в співставленні внутрішнього контакту через колір з довколишнім оречевленим середовищем. Наприклад, Йоганес Гете підкреслює цю думку наступним конкретним змістом: «кольори позитивного боку по суті жовтий, червоно-жовтий, жовто-червоний. Вони викликають жвавий, життєвий та активний настрій» [1, с. 59]. У тлумаченні цього судження слід звернути увагу на той факт, що обраний тип комунікації в частині колірної рефлексії із застосуванням жовтої домінантності охарактеризовує та наочно проявляє надзвичайно підвищений оптимістичний настрій сприйняття навчально-візуальної інформації.

Встановлені положення щодо «колірної рефлексії», які передбачив і Й. Гете, і М.-Е. Шеврьоль, окреслюють і комунікативно-виховні впливи оновлених можливостей колірною повідомлення в освітньому процесі. Професійний досвід цілої плеяди українських педагогів дає змогу дослідити виховний досвід невимушеного застосування комунікативних інтенцій «колірної рефлексії» в своєму власному методичному векторі інноваційності. Зокрема, колір, як механізм не творчо-художнього зображення, а ідентифікаційного рівня колірних позначень встановлює виховні позиції важливих комунікативних процесів.

Відтак, «рефлексія за кольором» – це відома навчально-виховна методична розробка психолога Ірини Матейків. В цій розробці саме рефлексія виступає методом застосування активного впливу кольору, а мета цього підходу стає процесом «надання учасниками зворотного зв'язку про емоційний стан за допомогою кольорів» [5]. Колір як маркер внутрішнього стану відрефлексовує одномоментний стан-реакцію. Висловлювання в кольорі стає для педагога показником комунікативного провідника у, щонайменше, кольорових проявах настрою. Автор цієї розробки перераховує групи основних кольорів з додатковими сірим і чорним, а також окреслює ті значення, що і будуть супроводжувати вибір «колірної рефлексії» в учбовому процесі. Окрім того, як зазначає І. Матейків, «червоний – енергійність, піднесення, оранжевий – радість, задоволення, жовтий – прагнення щось робити, змінювати, зелений – внутрішнє благополуччя, доброта, синій – спокій, врівноваженість, фіолетовий – наповненість ідеями» [5]. Втім слід зрозуміти і таку якість, як парність до вказаних позитивних характеристик. За встановленими показниками «колірної рефлексії», колірний знаменник тяжіє до протилежних значень і може одночасно привносити, як приємні позначення, так і негативні, але доповнюючі для загальної оцінюючої картини виховні модули. Оскільки червоний колір відповідає за активність та перемогу, між іншим, охарактеризовує і жертвність у позначенні хвилюючого акценту на проханні про допомогу, також цей колір в змозі рефлексивно промаркерувати егоїстичність лідерства і зацентрувати на стані страждання і порушенні внутрішньої рівноваги. Таким чином, при подальшому виведенні практичних базових елементів щодо впровадження «колірної рефлексії», варто не забувати вкрай ускладнений баланс внутрішніх сенсів кольорів, адже динамічність імпульсивного розкриття кольором вмотивованої комунікації має спиратися у виховній площині на вихідні положення позитивного і одночасно протилежного еквіваленту одного й того ж самого обраного для оцінки кольору. До прикладу, слід згадати, як пояснюється в західних джерелах «зворотний бік жовтого»: «не дивлячись на всі веселі, радісні і енергійні асоціації, жовтий колір несе в собі негативні настрої... вони пов'язуються з почуттям провини, зради» [6, с. 46]. Тобто на методичному рівні вимова жовтого кольору вказує на неспокійне сприйняття візуальної інформації, або неготовністю ствердно передати власний стан емоційного хвилювання. Отже, із запропонованим арсеналом дій «колірної рефлексії» слід працювати обережно, з підготовленим обсягом двозначності критеріїв оцінки, також необхідно кардинально уточнити первинний маркер, тобто безпосереднє закріплене головне значення рефлексивних проявів кожного з кольорів, бо слід усвідомлювати, як коливання колірних сенсів впливає на площину навіть понятійного усвідомлення комунікативно-виховної пропозиції загалом. Відтак, при порівнянні різних джерел по встановленню координаційних значень колірних спроможностей, висловлювати та відзеркалювати людську психологічну реакцію, що впливає на виховні критерії, – окреслюються суттєві розходження. Підсумовуючи світовий досвід символіки жовтого кольору, Літріс Айсмен вказує на відрефлексовані спільні умонастрої: «це сонячне світло, посмішка, надія і обіцянка» [6, с. 47].

Необхідно також звернути увагу і на комунікативне використання «колірної рефлексії» на прикладі одного з навчально-виховних прийомів. Мова йде про залучення стратегії такого методичного прийому, як «рефлексивна мішень». Задум цього освітлогічного впровадження полягає в неочікуваному підсумку, який фахово застосовують у кінці уроку, «метою якого є не просто фіксація отриманих результатів, а й побудова смислових ланцюжків» [7]. У цьому випадку не розглядаються колірні еквіваленти рефлексивних позначень, що йдуть інколи в унісон з емоційним виразом повідомлення, а доволі узагальнено демонструється емпатична характеристика у співвіднесенні з числовим показником учбової оцінки якості судження. Практично «рефлексивна мішень» виглядає як коло, що в рамках свого діаметру, від збільшення до зменшення, має позначення, окрім нанесених чисел ще й внутрішні кола декількох кольорів, зокрема це жовтий, червоний і синій з точковим десятибальним центром чорного кольору. Тобто кольори в опитуванні

рефлексує емоційно-оціночні судження типової шкали оцінок до доповнюючого зображення різнорівневого вподобання та схвального чи несхвального сприйняття учбового матеріалу. Також розробниками цього рефлексивного прийому надається право викладачам розподіляти по колу наступні сектори, що охарактеризовують механізми напрямку «колірної рефлексії» через методичну мішень: «оцінка змісту, оцінка своєї діяльності, оцінка діяльності педагога, активність на уроці, розуміння вивченого матеріалу тощо» [7]. Прояв такої комунікативно-виховного поступу відзначає в кольорі ступінь та якість отриманих знань, проводить не тільки власний самоаналіз, а й контекст педагогічної роботи, та підкреслює здатність професійного обміркування з приводу власного включення до колективної оцінки. Відтак, «цей прийом розвиває у дітей здатність рефлексувати та аналізувати, дарує можливість висловити свою думку та вплинути на навчальний процес» [7].

Насамкінець слід згадати про типологію застосування рефлексії, як методичного інструменту ефективної комунікації з відповідним сполучником колірної механізми. На думку авторів, існує «класифікація рефлексії за її функціональним змістом: 1) рефлексія настрою та емоційного стану; 2) рефлексія діяльності; 3) рефлексія змісту навчального матеріалу» [8, с. 2]. Згідно із вказаних видів саме «колірна рефлексія» з'являється у практичному вимірі при методичному формулюванні конкретних вправ. Перший вид – «рефлексія настрою» використовує значення кольору в таких «мислиннево-контактних» вправах, як «дерево творчості» та «палітра емоцій». Надалі в «рефлексії діяльності» у вправі «світлофор» три впізнавані кольори уособлюють собою зрозумілий знаменник колірної розподілу наочно-рефлексивного представлення щодо виявлення через візуальні знахідки емоційної складової оцінки. Третій вид виховної рефлексії не включає у систему перевірки функціональні можливості комунікативного процесу вже випробуваних часом зазначених прийомів «колірної рефлексії». Проте вказана класифікація допомагає зрозуміти масштаб використання значного обсягу наочної демонстрації перспективного напрямку професійного застосування потрібних виховних значень колірної модуляції.

Висновки. У представленому дослідженні оприлюднені перспективні положення щодо використання виховних потужностей «колірної рефлексії» як мотивувального, наочного та візуального підсумкового оцінного знаменника. Важливо підкреслити, що супутня роль комунікативних факторів рефлексивних проявів основної вимови кольорів – це постійний супроводжувальний та необхідний механізм природних значень колірних можливостей, який потрібно фахово використовувати в освітньому процесі. Детальний аналіз первинної комунікативної складової «колірної рефлексії» спирається на базові умовиводи, які здійснив відомий та непересічний німецький поет та уславлений діяч Йоганес Гете. На українських теренах праця Й. Гете «Вчення про кольори» майже не залучалася не тільки щодо узгодження детермінантної частини такої поняттєвої структури, як «колірна рефлексія», а і взагалі, щодо наріжних елементів предметної частини науки про функціонування кольорів – кольорознавства. Таким чином, судження Й. Гете стосовно динаміки впливу «фізіологічних кольорів» привідкриває, у який спосіб утворюється неймовірний контакт зорової активності з подальшим перебігом влучного самоаналізу. Варто наголосити на тому, що при долученні до цього положення комунікативно-виховного суголосся прослідковується внутрішньо-емоційна реакція, що маркерується кольором при зафіксуванні мотиваційної дії оціночного характеру. Цей процес найсуттєвішим чином вдало відображений через аналіз різновидів «колірної рефлексії». Зокрема, художні прояви рефлексивного впливу кольорів, задіяні у творчій діяльності на індивідуальному рівні самоусвідомлення глибокого відчуття гармонії, які вдало на своїх полотнах демонструє українська художниця Ольга Гриценко. Разом з тим типізовані риси творчої активності розповсюджуються і на форму «авторської рефлексії», де відображені на рівні кольору особистісні рефлексивні бачення ускладненого типу комунікації.

Найактуальнішим проявом комунікативно-виховного значення «колірної рефлексії» є класифікаційна розробка встановленого різноманіття за функціональним змістом, де методичні прийоми різнопланового включення візуальної інформації за допомогою значень «колірної рефлексії» здійснюють комунікативний зв'язок з «мисленнево-контактною лінією» узгодженого прояву пріоритетних виховних настанов, що і має стати запорукою подальшого практичного впровадження.

Список використаної літератури

1. Гете Й. В. Учение о цвете. Санкт-Петербург: Азбука, 2019. 256 с.
2. Ольга Гриценко. URL: <https://kyiv.gallery/ru/olga-gritsenko> (дата звернення: 12.01.2022).
3. Бумбур Ю. Н. Формы авторской рефлексии в прозе Джона Фаулза. *Питання літературознавства*. 2006. Вип. 71. С. 3–10.

4. Гарни Д. Цвет и свет. Москва: Эксмо, 2021. 224 с.
5. Рефлексія за кольором. URL: https://pfp.lviv.ua/refleksiya_zh_kolorom/ (дата звернення: 14.01.2022).
6. Айсмен Л. Дао цвета. Москва: Эксмо, 2008. 176 с.
7. Сім прийомів рефлексії в кінці уроку. URL: <https://naurok.com.ua/post/7-priyomiv-refleksi-v-kinci-uroku>. (дата звернення: 12.01.2022).
8. Рефлексія на уроці: методика організації та прийоми проведення. URL: <https://osnova.com.ua/refleksiya-na-urotsi-metodika-organizatsii-ta-priyomi-provedennya/> (дата звернення: 15.01.2022).

«COLOR REFLECTION» IN THE PROCESS OF ARTISTIC AND COMMUNICATIVE EDUCATION

Ilynska Liubov

Candidate of Philosophical Sciences, Doctoral Candidate
Institute of Educational Problems (NAES of Ukraine)

Introduction. *The proposed research is devoted to the disclosure of a number of interrelated concepts and terms, due to which the issue of communicative and educational value of «color reflection» is identified by the author as a functional link between educational systems. Nevertheless, the ambiguity of color is manifested in the consistent ascent to the educational application of its remarkable potential, primarily in the reflexive form of successful art communication and more complex subspecies – «visually-reflexive» form of demonstration of markers of color. Thus, the presented theoretical and practical mechanism of using the flexible specifics of «color reflection» as a communicative link of art educational modulation reveals inconspicuous features of the internal dynamics of setting different age audiences to check «mind-contact line» capture the proposed educational information.*

Purpose. *The aim of this article is revealed in the balanced plane of the three-dimensional search for the artistic and communicative education value of «color reflection», the study of which has received very limited attention. The practical narrative of «color reflection» is worked out on the functional part of the information and visual context of interdisciplinary, but relevant to this issue of scientific approaches.*

Methods. *A powerful and productive method of functional analysis was chosen for this study, the advantages of which to a large extent quite effectively reveal a significant methodological scope of the systemic purpose of the communicative-educational direction of active mental action «color reflection».*

Results. *It is worth emphasizing that the presented study establishes promising provisions for the use of educational capacities of «color reflection» as a motivational, visual final evaluation denominator. It is important to emphasize that the concomitant role of communicative factors of reflexive manifestations of the main pronunciation of colors is a constant accompanying and necessary mechanism of natural values of color possibilities, which must be used professionally in the educational process.*

Such an educational process is most successfully reflected in the analysis of the types of «color reflection». For example, artistic manifestations of the reflective influence of colors are involved in creative activities at the individual level of self-awareness of a deep sense of harmony, which is successfully demonstrated on her paintings by Ukrainian artist Olga Hrytsenko. At the same time, the typed features of creative activity extend to the form of «author's reflection», which reflects at the level of color personal reflective visions of a complex type of communication.

Originality. *The communicative-educational approach to the study and recognition of the meanings of «color reflection» has hardly been studied, so the published approach contains a significant part of the innovative search for conceptual-terminological and methodological components of this study. To this position should be added the fact that a detailed analysis of the primary communicative component of «color reflection» is based on the basic inferences made by the famous and outstanding German poet and famous figure J. Goethe. In Ukraine, Goethe's work «Color theory» was almost not involved not only in coordinating the determinant part of such a conceptual structure as «color reflection», but also in general, on the cornerstones of the subject part of the science of color.*

Conclusions. *Thus, the importance of the silent treatment of colors not only through works of art, but also through the everyday world of things around indicates the diversity of habitual reflexivity, as a deep lever of inner elaboration of exciting thoughts. Communication in the educational plan at the level of dialogue uses the possibilities of colors as a visual marker of correlation of student audience with a specific situational field of information, which causes the advantages of the primary physiological plan, which J. Goethe argued. At the scientific level, the comparison of a significant research contribution to color studies allows in comparison with educational and pedagogical functionality to develop methodological*

mechanisms for successful immersion in the reflective worldviews of barely strengthened youth in order not only to intuitively imagine the reaction to the proposed teaching content communication with the inclusion of «color reflection» in the arsenal of the pedagogical process of quality artistic communication. The article attempts to find a variety of «color reflection», complex forms of which demonstrate the priority motivation of the communicative and educational component.

Key words: communication, artistic and communicative education, reflection, color reflection, physiological colors, color science.

References

1. Goethe J. (2019) *Uchenye o tsvete [Color theory]*. SPb.: Azbuka. [in Russian].
2. Hrytsenko O. (2020). *kyiv.gallery*. URL: <https://kyiv.gallery/ru/olga-gritsenko> [in Ukrainian].
3. Bumbur Y. (2006). *Formu avtorskoi refleksyy v proze Dzhona Faulza [Forms of author's reflection in the prose of John Fowles]*. Pytannia literaturoznavstva – Nutrition of literary studies, 71, 3-10. [in Russian].
4. Harny D. (2021). *Tsvet y svet [Color and light]*. Moskva: Eksmo. [in Russian].
5. *Refleksii za kolorom [Reflection on color]*. (2020). *ppf.lviv.ua*. URL: https://ppf.lviv.ua/refleksiya_za_kolorom/ [in Ukrainian].
6. Aismen L. (2008). *Dao tsveta [Tao of color]*. Moskva: Eksmo. [in Russian].
7. *Sim pryimiv refleksii v kintsy uroku [Seven techniques of reflection at the end of the lesson]*. (2020). *naurok.com.ua*. URL: <https://naurok.com.ua/post/7-priyomiv-refleksii-v-kinci-uroku> [in Ukrainian].
8. *Refleksii na urotsi [Reflection in class]*. (2020). *osnova.com.ua*. URL: <https://osnova.com.ua/refleksiya-na-urotsi-metodika-organizatsii-ta-priyomi-provedennya/> [in Ukrainian].

Отримано редакцією 05.02.2022 р.

УДК378.016:37.018.43:004

DOI: 10.31376/2410-0897-2022-1-48-139-150

ПІДГОТОВКА ВИСТУПУ ХОРОВОГО КОЛЕКТИВУ В СУЧАСНИХ РЕАЛІЯХ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ

Корякін Олексій Олексійович

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри хорового диригування,
вокалу та методики музичного навчання

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

e-mail: profextreme@meta.ua

ORCID ID: 0000-0002-3084-8796

Гавриленко Юлія Даріушівна

викладач кафедри хорового диригування, вокалу та методики музичного навчання

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

e-mail: malinovskaya.yuliya2017@gmail.ua

ORCID ID: 0000-0001-8368-2606

Стаття присвячена підготовці виступу хорового колективу в умовах вітчизняної системи освіти, а також конкретизації ролі диригента та звукорежисера у цьому процесі. Уточнено складові підготовки сценічного виступу хору, визначено основні напрями роботи диригента та звукорежисера на кожному з етапів підготовки виступу хорового колективу. Узагальнено перешкоди, які виникають у процесі підготовки виступу хорового колективу та шляхи їх подолання. Також у статті схарактеризовано особливості звукорежисури хорового колективу в умовах сценічного виступу та запропоновано методичні рекомендації з підготовки виступу хору в умовах системи освіти в Україні. Стаття також містить характеристику авторських прийомів, які використовуються диригентом та звукорежисером у процесі підготовки виступу хорового колективу.

Ключові слова: хор, хоровий колектив, хорове диригування, звукорежисура хорового виконання, виступ хорового колективу.

Постановка проблеми. Умови, які складаються у вітчизняному культурно-мистецькому середовищі, спричиняють значне зростання вимог до підготовки фахівців, діяльність яких пов'язана зі сценічним виконавством. Зокрема, сучасні шоу-бізнесові умови у музичному мистецтві висувають нові вимоги до підготовки учасників хорового колективу, концертмейстера та диригента цього колективу, а також звукорежисера, який працює з хоровим колективом. Відповідно, різні аспекти підготовки виступу хорового колективу в сучасних реаліях вітчизняної освіти є одним з найбільш актуальних напрямків у галузі музичного мистецтва загалом і музичної педагогіки зокрема.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сучасному етапі накопичено значну кількість наукових праць за окресленою проблемою. Різні аспекти, диригентсько-хорового виконавства висвітлені у науково-методичних працях А. А. Єгорова, В. Л. Живова, А. П. Іванова-Радкевича, С. А. Казачкова [1], В. І. Краснощокова, Н. А. Малько, І. А. Мусіна, К. А. Ольхова, А. М. Пазовського, В. Г. Соколова, П. Г. Чеснокова, М. Н. Осенневої, К. Б. Птіци, В. А. Самаріна, А. В. Яковлева та ін. Питання хорової діяльності висвітлюють сучасні іноземні автори, зокрема К. Дюран [2], Дж. Конлон [3], М. Бонсор [4], М. Вервегіру [5], Л. Стембаут [6] та ін. Хоровому диригуванню присвячені наукові праці Б. Сільві [7], Е. Гамм [8], К. Белл [9] та ін. Водночас наукові праці, предметом яких є підготовка виступу хорового колективу в сучасних реаліях вітчизняної освіти наразі відсутні, як і теоретико-методичні напрацювання зі звукорежисури хорових колективів. Різні аспекти питання про складові підготовки сценічного виступу сучасного хору, внесок диригента та звукорежисера на кожному з етапів підготовки виступу хорового колективу недостатньо розкрито сучасними дослідниками.

Тому **мета статті** полягає у конкретизації складових підготовки сценічного виступу хору та основних напрямків роботи диригента і звукорежисера на кожному з етапів та висвітленні авторських методичних диригентських та звукорежисерських напрацювань, які використовуються у процесі підготовки виступу хорового колективу.

Виклад основного матеріалу. Сучасні складні соціально-економічні умови, які набули в останні роки тенденцію до подальшого погіршення, створили для хорових колективів додаткові складнощі, і підготовка їх до сценічного виконавства стає все більш складним завданням. В умовах завершення чергової хвили запровадження карантинних обмежень актуальним питанням стає відновлення культурно-мистецької діяльності, зокрема, у галузі хорового виконавства [10]. Відповідно, хорові колективи починають повертатися до традиційних форм організації своєї роботи. Тому саме зараз актуалізується питання підготовки хорового колективу до сценічного виступу.

Цілком очевидно, що процес підготовки до виступу хорового колективу є достатньо довготривалим і має кілька етапів. Першим етапом традиційно є обрання хорового твору. Якщо розглядати процес підготовки до сценічного виступу, то цей етап у нього можна інтегрувати лише умовно. Добір репертуару – це складний творчий процес: з одного боку, в ньому фокусуються музично-естетичний смак і культура хорового диригента; з іншого боку, добір творів у репертуар має педагогічний характер, оскільки він обумовлений особливостями виконавців і репетиційними умовами. При доборі репертуару для конкретного хорового колективу хормейстер має враховувати склад хору, рівень технічної оснащеності хору, його виконавські можливості, крім того, необхідно мати на увазі перспективи зростання технічної і виконавської майстерності хорового колективу. Таким чином, при доборі творів до репертуару хору доцільно керуватися такими принципами: 1) художня цінність і значущість хорового твору (з метою виховання і розвитку музично-естетичного смаку кожного учасника хору, підвищення музично-виконавської культури виконавців); 2) доступність, тобто відповідність хорової партитури віковому, кількісному складу хору, рівню його виконавських можливостей; 3) корисність, тобто придатність партитури для вирішення технічних і виконавських завдань, які сприяють зростанню виконавського рівня хорового колективу. Окрім того, до репертуару сучасного хорового колективу висуваються додаткові вимоги: 1) різноманітність за стилями, жанрами, характерами тощо; 2) формування дотриманням традицій (наприклад, репертуар академічного хору складають духовні і світські хорові твори західноєвропейських і вітчизняних композиторів-класиків, обробки і перекладання народних пісень, сучасні твори); 3) наявність творів «а саррелла» (без супроводу), опанування яких дозволяє найбільш інтенсивно формувати виконавську майстерність.

Наступним важливим етапом підготовки до виступу хорового колективу є робота над партитурою хорового твору. На етапі розучування хорової партитури в репетиційному процесі задіяні всі учасники: і хор і диригент і концертмейстер і звукорежисер хорового колективу.

На відміну від хорового диригента та звукорежисера у музикантів-виконавців (зокрема хористів та концертмейстера) осягнення твору протікає одночасно з репетиційним процесом, з процесом засвоєння твору в умовах, наближених до умов його виконання. Водночас значна частина роботи диригента і звукорежисера – це попередня робота над хоровим твором, яка відбувається за відсутності колективу виконавців. Умовно у роботі над партитурою хорового твору можна виокремити три етапи: 1) ознайомлення з партитурою хорового твору; 2) вивчення хорової партитури;

3) підготовка до репетиційного процесу, які доцільно на наш погляд схарактеризувати докладніше.

Робота над партитурою починається з загального знайомства з хоровим твором, де основним завданням є створення першого враження від музичного та поетичного тексту, що дозволяє відчуті ступінь виразності музики і слова. Початкова робота над поетичним текстом складається з прочитання тексту з інтонацією, виявлення сенсу, логічних точок відповідно до музичних фраз, створення першого емоційного враження.

Способи першого прочитання музичного матеріалу можуть бути різними.

1. Виконання хорової партитури на фортепіано. Такий спосіб використовується на початку першої репетиції для формування загального уявлення про звучання музичного твору, його характер, темп, динамічні нюанси. Під час прослуховування кожна партія хорového колективу має можливість прослідкувати свою музичну лінію для кращого розуміння нотного тексту. Даний спосіб дозволяє почути всю хорову фактуру, але не дає повного уявлення про її звучання татемброве забарвлення, оскільки розкривається на іншому музичному інструменті і, отже, передає лише ритмічні і звукові співвідношення окремих елементів хорової фактури [11]. Загальновідомо, що людський голос є найскладнішим «музичним інструментом» і його багатогранна темброва забарвленість досягається «природними обертонами». У подальшому такий спосіб допоможе учасникам хорového колективу під час співу «a cappella», адже кожен виконавець буде «чути внутрішнім слухом» як має звучати музичний твір. Для звукорежисера цей спосіб є напрочуд важливим, оскільки дозволяє визначити загальну структуру твору та передумови для створення загального спектрально-частотного та музичного балансу у процесі звукорежисури даного хорového твору.

2. Вокальне виконання провідних голосів. Диригент може проспівати своїм голосом окремо кожен хорову партію, демонструючи технічні можливості виконання художнього задуму композитора. Однак, одноголосне виконання позбавляє сприйняття всієї хорової фактури. Тому цей спосіб можна використовувати після демонстрації хорového твору на фортепіано.

3. Робота внутрішнього слуху. При використанні цього способу відбувається активізація всіх слухових уявлень хорového диригента, що сприяє створенню «повної картини». Варто акцентувати, що як вища форма сприйняття, дана здатність набувається з накопиченням достатнього досвіду практичної роботи з хором. Звукорежисеру цей спосіб дозволяє сформулювати свій власний звуковий образ хорového твору та певною мірою «привичаїтися» до структури твору та його звучання, що набудатиме особливого значення у поєднанні з наступним способом.

4. Прослуховування хорového твору з нотним текстом у руках у «живому» виконанні або в записі (краще – відеозаписі). Записи творів у виконанні хорových колективів під керівництвом досвідчених диригентів та здійснені висококваліфікованими звукорежисерами, безумовно, для диригента та звукорежисера можуть бути своєрідним навчально-методичним посібником, що впливають на його смак і вимогливість щодо ладу, ансамблю, балансу тощо. Доцільно, щоб разом з диригентом у перегляді або прослуховуванні запису брав участь також звукорежисер, зосереджуючись на співставленні свого «бачення» звучання даного хорového твору з представленим на записі. Такий спосіб може допомогти у формуванні уявлень, але вдаватися до нього, на наш погляд, краще після використання попередньо перерахованих способів, для підтвердження правильності власних висновків.

Отже, повноцінне враження про новий хоровий твір значною мірою залежить від творчої уяви диригента та звукорежисера, від їх музично-слухових уявлень і вміння використовувати всі способи прочитання музично-текстового матеріалу інтегровано. Цілком очевидно, що чим повніше і яскравіше перше враження про твір, тим плідніше буде протікати вся подальша робота, тим легше побачити в ній контури майбутнього виконавського плану.

Наступним етапом попередньої роботи над партитурою є її вивчення. Вивчення хорової партитури є процесом, який потребує значної роботи. Він здійснюється за декількома напрямками, першим з яких для хорového диригента ми виокремлюємо вивчення нотного тексту хорových партитур за допомогою фортепіано. Для хорového диригента фортепіано є засобом для «прочитання», розуміння і оволодіння текстом, оскільки без хорového колективу диригент може уявити звучання хорової партитури лише внутрішнім слухом і у звучанні фортепіано. Виконання партитури на фортепіано є одним з найважливіших засобів виконавського осягнення, при якому відбувається аналіз дією. Необхідною умовою для подібного вивчення хорової партитури є повільний темп, оскільки він при розшифровці музичного тексту не відіграє вирішальної ролі.

Подібний виконавський аналіз дозволяє емпіричним шляхом і шляхом повторень шліфувати окремі деталі і фрагменти партитури з паралельним дослідженням всіх її особливостей. На етапі попередньої роботи над хоровою партитурою фортепіано дозволяє, ніби «репетирувати хорову партитуру». Варто зазначити, що виконання хорової партитури на фортепіано вимагає від диригента володіння здатністю аранжування – перекладання твору для виконання на фортепіано.

Другим напрямком вивчення партитури є вокальне освоєння голосів хорової партитури, що має для хорового диригента особливе значення. При вокально-інтонаційному вивченні партитури диригент виявляє характер вокального дихання, пов'язаного з довжиною фрази, виразними властивостями регістрового і тембрового звучання, штрихів і способах вокального звуковедення; визначає взаємозв'язок теситури, динаміки, вокальної артикуляції, дикції та тощо; виявляє логіку розвитку кожного голосу та інше. Для виявлення напруги голосового апарату, незалежно від типу голосу, хорові партії слід співати обов'язково в зазначеній композитором теситурі, що допомагає усвідомити виражальні регістрові і темброві можливості співочих голосів.

Наявність у хоровій партитурі багатоголосся (чотири і більше партій) вимагає уявлення їх гармонійного вокального поєднання за вертикаллю, усвідомлення особливого колориту, який є наслідком поєднання різних за тембром партій в загальному хоровому звучанні. У цьому випадку мова йде про здатність уявляти звучання хорової партитури, яке залежить від творчої уяви диригента, від його здатності і вміння «чути» внутрішнім слухом хорову тканину, використовуючи при цьому весь свій досвід і знання.

Третім напрямком вивчення партитури є комплексний аналіз хорової партитури, створення інтерпретації. Аналіз хорового твору має свою специфіку і є важливою складовою в попередній роботі диригента над хоровим твором [12]. Для створення високохудожньої інтерпретації диригенту хору необхідно володіти знаннями комплексного аналізу хорового твору, що дозволяє виявити і сформулювати концентрований ідеальний образ, який буде виступати і як внутрішня опора, і як цільова установка для майбутньої виконавської практики. Комплексний аналіз містить у собі музично-теоретичний, вокально-хоровий, диригентсько-виконавський аналіз. Метою такого аналізу є виявлення, обґрунтування і узагальнення всіх теоретичних, технічних та виразних і образних елементів, які виявлені в результаті ретельного музично-теоретичного аналізу хорової партитури виконавського аналізу (вокального та фортепіанного вивчення партитури). Подібний аналіз передбачає глибоке розуміння системи засобів виразності в її зв'язках з історичною еволюцією диригентсько-хорового мистецтва. Аналіз хорового твору має враховувати численні відомості про змістовно-виразні і формотворчі можливості різних складових і елементів музики і слова, тобто значний матеріал, накопичений в області семантики, граматики, стилістики і історичної еволюції музичної і поетичної мови. Аналізуючи, диригент має «наблизитися» до автора і композитора і, не лише зрозуміти їх творчі завдання, а й подумки пройти разом з ними шлях до їх вирішення. При такому підході до аналізу «зсередини» диригент вибудовує відповідність композиційних рішень задумам. Час, коли диригент здатний «почути» та уявити загальне звучання хорового твору як цілісний образ, можна вважати моментом завершення аналізу. Для досягнення вибудованої інтерпретації хорового твору, диригент має починати роботу над твором з окремих елементів і фрагментів нотного тексту, поступово об'єднуючи їх у загальний образ. Підсумком виконаної роботи є створення виконавської інтерпретації хорового твору, яка далі є і внутрішньою опорою, і цільовою установкою для виконавської практики хорового диригента.

Разом з важливістю диригентського аналізу хорового твору в умовах сучасного мистецького простору набуває вагомого значення також і звукорежисерський аналіз, який суттєво відрізняється від диригентського, однак спрямований так само на виявлення і узагальнення виразних елементів та засобів звукорежисури, які необхідні для їх реалізації у процесі виконання хорового твору. Оскільки переважна більшість виступів хорових колективів відбувається з використанням музично-технічного комплексу, то ті засоби, які при цьому використовуються мають вагомий значення для комплексної передачі усіх складових змісту хорового твору. Звукорежисерський аналіз хорового твору передбачає виокремлення загальних властивостей твору, важливих для здійснення його звукорежисури: склад партій (кількість партій, які складають і будуть формувати окремі групи каналів у процесі звукорежисури); темп (напрочуд важлива характеристика, оскільки вся динамічна та часова обробка здійснюється у «прив'язці» до темпу твору); структура хорового твору (наявність та динамічно-змістове співвідношення між частинками, наприклад: 1) «intro» (вступ); 2) «verse» (куплет); 3) «pre-

chorus» (перед-приспів); 4) «chorus» або «refrain» (приспів); 5) «bridge» (бридж або програвш-зв'язка); 6) «outro» або «coda» (завершення) тощо), а також віртуальний звуковий простір кожного структурного елемента. Звукорежисерський аналіз хорового твору дозволяє визначити прийоми, які будуть використані під час виступу, а також загальну звукорежисерську концепцію твору.

Четвертий напрямок вивчення партитури – диригентське оволодіння хоровою партитурою. Роль диригентського показу надзвичайно важлива на всіх етапах розучування партитури з хором і зростає в міру вивчення тексту хорового твору, а до моменту концертного виконання залишається єдиним способом впливу на хоровий колектив. На цьому етапі необхідно не лише освоїти диригентську схему і певні види афтактів, необхідно також визначити міру і характер диригентського жесту, виходячи з результатів попередньої роботи. Диригентське оволодіння хоровою партитурою містить у собі: 1) показ вступів і зніманих, характеру співочого дихання і цезур; 2) показ метру, внутрішньо-дольової пульсації, ритмічного малюнка, фермат; 3) показ темпу і темпової агогіки всередині фрази і на «стиках» розділів; 4) показ динаміки і її змін (*crecendo*, *diminuendo*), фразування, кульмінацій; 5) показ штриха і його змін; 6) вибір диригентських жестів і мімічних засобів для вирішення виконавських завдань, пов'язаних з емоційно-образною сферою.

Заключна складова попередньої роботи над хоровим твором – підготовка до репетиційної діяльності, ґрунтується на отриманих у процесі реалізації попередніх складових і спрямована, зокрема, на створення робочого виконавського плану, планування вокально-хорової роботи і організації репетиційного часу. Для успішної репетиційної роботи спочатку необхідно виявити вокально-хорові труднощі в партитурі хорового твору, які потребують особливої уваги в процесі розучування: 1) інтонаційні труднощі; 2) вокальні труднощі; 3) ансамблеві труднощі (натуральний або штучний ансамбль); 4) дикційні труднощі; 5) теситурні труднощі; 6) метро-ритмічні та темпові труднощі; 7) динамічний план твору; 8) робота над агогікою, фразуванням та виявленням кульмінацій (в окремих частинах (розділах) та загальної кульмінації всього твору).

Далі доцільно перейти до створення робочої партитури – хорової партитури, в яку внесено всі виявлені в результаті цілісного аналізу відомості, зазначені вокально-хорові труднощі, проставлені такти або цифри для координованої роботи диригента і хористів. Цілком очевидно, що робоча партитура створюється за участю концертмейстера та звукорежисера, кожен з яких з початком власне репетиційного процесу послуговується саме своїм екземпляром робочої партитури.

Завершується попередня робота над партитурою складанням репетиційного плану. План репетиційної роботи має передбачати: визначення основних завдань у роботі з хором над розучуванням твору, врахування проблемних моментів, знаходження доцільних репетиційних прийомів, що сприяють ефективності репетиції, врахування рівня і технічних можливостей хору. Слід зауважити, що план репетиційної роботи має бути конкретним, лаконічним і при цьому досить гнучким, що дозволяє диригенту швидко реагувати на реальну ситуацію і вносити зміни в роботу по ходу репетиції.

Наступним важливим етапом підготовки хорового колективу до виступу є етап репетиційної роботи. Цілком очевидно, що на цьому етапі беруть участь усі учасники, які в подальшому будуть брати участь у виступі. Репетиційна робота також передбачає кілька етапів, які доцільно характеризувати докладніше.

Напрацювання в галузі методики та практики вказують, що доцільно починати репетицію з настройки і розспівування хору. Хорове розспівування (або «Voicewarmingup») – передусім, це підготовка голосового апарату співаків, а також налаштування хору як «інструменту» по мелодичному і гармонічному строю, по ансамблю (унісонному, тембровому), по балансу звучання хорових партій, по виду вокального дихання тощо, яка готує хоровий колектив до репетиційної роботи над музичними творами.

За допомогою систематично розроблених вокально-хорових вправ диригент має можливість направляти і покращувати звучання, як окремих хорових партій, так і всього хору. Розспівування хору доцільно здійснювати на початку репетиції, протягом 10–12 хвилин, бажано а *cappella* або за мінімальної підтримки інструменту. Розспівування можна здійснювати за різними варіантами: спільне розспівування хорового колективу, розспівування груп голосів, розспівування окремих хорових партій, індивідуальне виспівування.

Процес розспівування починається з демонстрації (програвання або проспівування) вокально-хорової вправи диригентом, потім докладно пояснюється його побудова (інтерваліка,

розмір, ритм, темп), ставляться вокально-технічні завдання, після цього задається тон і по афтакту диригента хор приступає до співу. Хорове розспівування спрямоване на такі види роботи: 1) «розігрів» вокального апарату; 2) на дихання; 3) на фразування; 4) на дикцію; 5) на теситуру. Окрім цих вправ, також можна додати і інші: 1) вправи унісонно-октавного порядку (спів з закритим ротом; спів із закритим звуком); 2) двох- і трьох-голосні вправи; 3) гармонічні вправи; які, однак, не є предметом даної статті.

На етапі розспівування хорового колективу звукорежисер здійснює значну частину підготовчої роботи: коригує відстань між мікрофонами і хористами (якщо не використовуються *direct*-мікрофони, що буде схарактеризовано у подальшому), здійснює попереднє налаштування чутливості, динамічної та частотної обробки кожного каналу окремо та груп каналів, налаштування моніторних ліній, а також виявляє проблеми технічного характеру та, якщо вони є, здійснює заходи до їх усунення.

Серед численних обов'язків диригента хору задавання тону має своє особливе місце. Правильно задати тон – це значить ввести хоровий колектив в тональність твору і організувати допомогу в «прийомі» тону кожної з хорових партій. Інтонаційно чисте, спокійне і впевнене вміння диригентом задавання тону визначає інтонаційну точність подальшого виконання хором твору. В хоровій практиці диригентами застосовуються різні методи задавання тону. Одні, виходячи на сцену і стаючи на диригентське місце, задають тон безпосередньо перед хоровим колективом. Інші часто обходять навколо хорового колективу або проходять між окремими голосовими групами і в цей час по кілька разів задають тон. Як показує досвід багатьох хорових диригентів, перевага залишається за першим методом. Задавання тону можливо кількома способами: голосом диригента за допомогою камертона (генератора), за допомогою фортепіано або іншого інструменту. При виконанні хором творів а *cappella* бажано задавати тон голосом, користуючись камертоном. Камертон використовується як на репетиціях, так і в концертному виступі. Технічний процес роботи з камертоном вимагає таких спроможностей: диригент, привівши в коливальний стан вилки камертона і сприймаючи отриманий звук камертона на слух, впевнено і точно передає голосом звукову висоту, затримуючись на ній нетривалий час. Потім оточує його двома звуками (наприклад, велика терція вгору і мала терція вниз) і визначає тоніку твору, необхідний звук або акорд, з якого починається хоровий твір. При розподілі порядку звуків початкового акорду твору по окремим хоровим партіям диригент в першу чергу звертає увагу на ті партії, які мають прийняти основний тон акорду, далі задає тон терції і потім квінти основного акорду. Практично замість камертону доцільно використовувати генератор, сигнал з якого звукорежисер «подає» в моніторні лінії. Перевагами такого способу є абсолютна точність (на відміну від можливих похибок камертона) і можливість підтримувати сигнал для налаштування майже необмежено довго. Наразі в практиці також застосовуються методи здавання тону (на різних інструментах, частіше – фортепіано) як для хорових творів а *cappella*, так і творів з супроводом, проте, слід зазначити, що при нетемперованому звучанні рекомендується спосіб здавання тону голосом диригента за допомогою камертона, що дозволяє диригенту інтонаційно впливати на співака-виконавця.

Наступним етапом репетиційного процесу є розучування твору з хором. Репетиційний режим, форми і методи репетиційної роботи з хором можуть бути різноманітними і добираються в залежності від особливостей репертуару, від індивідуальності і кваліфікації диригента, від умов праці хорового колективу, від рівня підготовки даного хору та інших обставин. Слід зауважити, що репетиційна робота ґрунтується на результатах попередньої роботи диригента над хоровою партитурою. Весь багатосторонній і різноманітний репетиційний процес можна з певною умовністю поділити на такі основні фази репетиційної роботи: 1) ескізна або початкова; 2) технічна або підготовча; 3) художня або заключна; які доцільно розглянути докладніше.

Метою ескізної або початкової фази є загальне ознайомлення хорового колективу з твором. Диригент випереджає початок музикування вступною короткою та інформативною бесідою, в якій повідомляє зміст твору, основний художній образ, музичні і текстові особливості даного твору тощо. Наступний етап – виконання хорової партитури на фортепіано самим диригентом, концертмейстером або аудіодемонстрація звукорежисером. Виконання партитури на фортепіано має відповідати виконавської інтерпретації, створеній у результаті попередньої роботи диригента. Після цього твір «читається з листа» всім хоровим колективом 1–2 рази. Таким шляхом хоровий колектив отримує первинне уявлення про твір.

Друга (технічна або підготовча) фаза передбачає клопітку, детальну, трудомістку роботу по вивченню хорової фактури. Спочатку рекомендується сольфеджування по хоровим партіям (при наявності в партитурі *divisi* кожна партія сольфеджує окремо). Диригент звертає свою увагу і увагу виконавців на правильну і точну інтонацію, ритмічну чіткість. Далі рекомендується загально хорове сольфеджування твору, проте, при спільному сольфеджуванні виникає «фонетичне різночитання», яке не дозволяє співакам чути один одного. У цьому разі ця суттєва сторона репетиційної роботи може бути заповнена проспівуванням кожної партії на єдиному складі, наприклад, «лю», «ле», «та», «ді» та подібних до них складів, що сприяють правильному звукоутворенню. Слід зазначити, що під час первинного розучування нотного тексту (сольфеджування) багато диригентів просять хористів співати в пів-голосу (але на диханні). Це зумовлене тим, що одна репетиція триває близько двох годин і передбачає такий процес, щоб голос (інструмент) не втопився.

Закінчивши цю частину вивчення хорової партії, слід перейти до її вивчення в поєднанні з поетичним текстом. На даному етапі диригенту необхідно звертати увагу на правильне вимовляння тексту, на закінчення слів (дуже часто під час виконання не достатньо чути закінчення слів). Якщо в творі є різночитання тексту, то диригент має виділити ту партію, в якій йде основний текст, стежити за чіткістю вимови, як окремих приголосних звуків, так і складів, і цілих текстових фраз. Також потрібно стежити за однаковим звукоутворенням, тембровим забарвленням у партії. Паралельно з цим, здійснюється робота з вирівнювання загальної звучності, згладжування реєстрів, відпрацьовуються штрихи і метро-ритмічних завдань, вибудовується динамічний план та музичне фразування.

Провівши детальну роботу по партіях, хормейстер переходить до об'єднання всіх елементів в єдину загально хорову звучність, регулюючи її в співвідношенні з виконавським задумом, переходячи до художньої фази роботи над твором. На даному етапі диригент веде ретельну роботу над музичним і гармонічним строем, працює над усіма видами хорового ансамблю (метро-ритмічним, темповим і алогічні, динамічним, штриховим, тембровим, ансамблем між партіями, хору і супроводу, хору і солістом). Одночасно здійснюється робота над налагодженням взаємозв'язків між змістом хорового твору і формою його виконання. Саме цей творчий процес зі створення художнього образу є найцікавішим і відповідальним моментом.

На цих етапах окремим аспектом у роботі звукорежисера є здійснення «навчального» запису [13]. Аудіофіксація окремих партій, груп чи усього звучання є доцільною з навчально-методичною метою, оскільки дозволяє розвивати сприйняття балансу, динаміки, фразування та інші важливі складові хорового виконавства, а також полегшує і пришвидшує знаходження недоліків, визначення їх причин та дозволяє оперативніше їх усувати.

Завершується весь репетиційний процес заключною або генеральною репетицією, де підбиваються підсумки, перевіряються досягнуті результати технічної підготовки і художня зрілість виконання. Метою заключної репетиції є визначення готовності сценічного виступу, так званій «прогін», на якому визначається хронометраж кожного твору і всієї програми, затверджується порядок хорових творів в концертній програмі, визначається точне місце розташування хорового колективу та інших виконавців (солістів, концертмейстера) на сцені, відпрацьовується вхід і вихід виконавців. Також генеральна репетиція дозволяє остаточно сформувати технічний зміст (*stage-plan* та *input-list* [15]) та художній характер звукорежисури хорового твору та відпрацювати звукорежисерські прийоми, які будуть використані у процесі сценічного виступу. Звукозапис генеральної репетиції дозволить диригенту та режисеру визначитися з остаточною програмою концерту, а також проаналізувати недоліки у виконанні.

Заключним етапом роботи диригента і хорового колективу, результатом усіх попередніх зусиль є сценічний виступ. Оскільки хоровий спів – це колективний вид виконання, він вимагає керівника, роль якого полягає в координуванні і об'єднанні прагнень хористів в єдине ціле. Виконавські переживання народжуються і розвиваються у диригента і хору задовго до концертного виступу під час репетиційної роботи. Дії творчих сил диригента і хору в умовах сценічного виступу мають свої особливості, відмінні від їх проявів на репетиціях.

Загальновідомі випадки, коли яскраві результати, досягнуті в репетиційній роботі, потім не реалізуються в умовах сценічного виступу. Тому доцільним вважаємо акцентувати перешкоди, які виникають у процесі якісної реалізації виступу хорового колективу на сцені та схарактеризувати їх докладніше.

Буденність. Перехід до сценічного стану, який вимагає піднесеності, загостреної музично-поетичної уяви і почуття, дуже непростий. Потрібно навчитися відокремлювати себе від буденності і налаштуватися на високу концертну атмосферу. Оскільки диригент відповідальний не тільки за себе, але і за колектив, то для хору також необхідна творча настройка, такою є ретельне розспівування безпосередньо перед виступом. Її мета – зосередити увагу хору, «розігріти» зв'язки, уяву і почуття, зміцнити виконавську волю, нагадати про найбільш відповідальні і важкі місця в програмі, пристосуватися до акустики залу та умов музично-технічного комплексу, провести настройку хорового ладу, ансамблю, режиму дихання. Завдання диригента – гранично зосередити колектив перед виходом на естраду.

Початок. Загальновідомо, як важко починати виконання під час виступу. Період з моменту підготовки до виходу і до початку звучання хорового твору проходить в наростаючій мобілізації внутрішніх сил всіх виконавців. Створюється інерція мовчання і внутрішньої зосередженості, від якої зазвичай важко перейти до дії. Диригенту, перш ніж почати диригувати, потрібно «включити» себе в необхідний музично-психологічний стан, який було знайдено в попередній роботі. Внутрішнє налаштування диригента в самий початковий момент – від заданого тону твору і до афтакту до початку виконання характеризується відтворенням в пам'яті цілісного характеру звучання, «забарвленого» емоційним тоном, властивим даному твору.

Сором'язливість. У процесі перевтілення є особливо важкий момент, що виникає при переході зі свого «Я» в музично-поетичний образ. Загальновідомі приклади, коли співаки і диригенти на шляху до перевтілення співають і диригують нижче своїх можливостей. Надмірна сором'язливість зазвичай зменшується зі збільшенням виконавського досвіду.

Втома. У хору з часом настає момент втоми: недостатньо чисто вишикувався складний акорд, якась партія змастила вступ, подекуди не прозвучали крайні звуки верхнього або нижнього регістра тощо. Зазвичай втома виникає після виконання кульмінаційного, складного твору, відповідно, важливим є під час формування програми передбачати після складного твору більш простий.

Інший звук. Цілком очевидно, що репетиційний процес і сценічний виступ, зазвичай, відбувається в різних приміщеннях з різними акустичними умовами, різним обладнанням у складі музично-технічного комплексу та, часто, з іншим звукорежисером, що може негативно позначитися на загальному емоційному стані і в результаті на якості виступу. Зокрема саме тому у більшості хорових колективів є «свій» звукорежисер, який спроможний навіть у інших технічних умовах виконання на основі знання хорових творів і особливостей хорового колективу скоригувати звучання та значною мірою нівелювати цю перешкоду.

Цілком очевидно, що сучасні вітчизняні умови створюють додаткові складнощі у процесі підготовки виступу хорового колективу, пов'язані з логістикою, костюмами, технічним забезпеченням та іншими аспектами, які вирішує менеджер колективу, однак саме організаційна робота з підготовки хорового виступу не є предметом даної статті і не буде схарактеризована.

Підготовка сценічного виступу хорового колективу з позицій звукорежисури передбачає реалізацію кількох складових.

Першою складовою є розташування хорового колективу на сцені. Існує чотири основні типи розташування хору по партіях:

1. Традиційний тип: розстановка хору в два-три ряди (в сучасних умовах жінок у складі хорових колективів більше, ніж чоловіків, тому вони розташовуються у два ряди), розташовані півколом. Сопрано і тенора знаходяться у лівій половині (тенори стоять позаду сопрано, на більш високій сходинок хорових підставок), а альти і баси – у правій половині хору. З точки зору звукорежисури у концертній залі така розстановка дає акустично краще звучання, однак створює додаткові складнощі, що будуть далі схарактеризовані

2. Мішаний («розірваний») тип: розстановка хору, що співає в супроводі оркестру (чим і обумовлене таке розташування): зліва від оркестру стоять сопрано і тенора, а праворуч – альти і баси. Цей тип застосовується, зазвичай, у випадках, коли звучання хору, що стоїть позаду оркестру не відповідає вимогам або коли глибини сцени недостатньо.

3. Секторальний тип: доволі рідкісне розташування хору секторами, або «клинами». Зліва направо стоять сопрано, альти, тенори, баси. З позицій звукорежисури така розстановка створює акустично неоднорідне звучання в залі, ліва частина з сопрано часто стає занадто насиченою, разом

з тим таке розташування є оптимальним з точки зору звукорежисури, оскільки достатньо лише «оглядових» мікрофонів для кожної партії і регулювання балансу між партіями полегшується.

4. Квартетний тип: найбільш рідкий тип розташування, при якому співаки різних партій стоять не групами, а квартетами по одному (сопрано, альт, тенор, бас) голосу в кожному. Такий тип, зазвичай, використовують високопрофесійні колективи. При такому типі розстановки записав зазвичай виходить хороший музичний баланс між партіями навіть з урахуванням, що його досить важко змінити на етапі зведення, оскільки співаки орієнтуються одразу в усіх партіях партитури, а не лише свою партію, які виконують сусідні виконавці при традиційному розташуванні.

Другою складовою є розташування мікрофонів. Загалом у звукорежисурі хорового виконавства виокремлюють три типи мікрофонів за розташуванням, які доцільно схарактеризувати докладніше.

1. Digest-мікрофони. Це мікрофони, які знаходять безпосередньо біля джерела звуку [15] (у випадку хорового колективу – біля кожного співака). Застосування таких мікрофонів, зазвичай, реалізується у форматі використання «гарнітури» для кожного хориста, рідше – як ручні мікрофони, які вони тримають у руках і ще рідше – на окремих мікрофонних стійках. Якщо в умовах «аналогової» звукорежисури уявити використання для кожного хориста свого індивідуального мікрофона було практично неможливо [16], то використання цифрових технологій дозволяє це реалізувати. Разом з тим використання digest – мікрофонів створює додаткові перешкоди для звукорежисури хорового колективу. Перша – технічно-економічна: враховуючи кількість учасників кількість мікрофонів, мікрофонних кабелів (для кабельних мікрофонів) та приймачів (для радіо мікрофонів) та стійок обумовлює практичну неможливість реалізації такого типу мікрофонного прийому у більшості випадків (за деякими виключеннями). Окрім того, у процесі звукорежисури хорового колективу необхідно домогтися неподільності, узагальненості звучання, відповідно, не бажано, щоб були чутні окремі голоси – це сильно знижує якість звучання, оскільки хорова партія не повинна носити особистісного характеру. І хоча з використанням сучасних технологій використання direct – мікрофонів стає можливим, однак у вітчизняних реаліях практично реалізувати його практично неможливо

2. Ближні мікрофони. Це мікрофони, які розташовані на певній відстані від джерела звуку і «приймають» як джерело, так і певну частину акустичного простору навколо (прямий сигнал від джерела звуку перевищує відображений) [17]. У процесі звукорежисури хорового колективу, зазвичай, такі мікрофони розташовують так, щоб відстань між мікрофоном і групою співаків, на яку розраховується цей мікрофон, було, по можливості, однаковим до кожного виконавця з групи. Якщо в партії є поділ голосів (divisi), то мікрофон необхідно поставити точно між ними, щоб не отримати одну групу ближче або голосніше іншої. Відстань між співаками і мікрофоном залежить від багатьох чинників, однак загальний принцип полягає в тому, щоб мікрофон не був розташований настільки близько, щоб почав переважати співак, що стоїть напроти мікрофона.

3. Дальні («оглядові») мікрофони. Це мікрофони, які знаходяться на значній відстані від джерела і, переважно, вловлюють відображений сигнал, а не прямий [18]. У звукорежисурі хорового колективу такі мікрофони зазвичай встановлюють на досить великій відстані, щоб вони вловлювали звучання усього хору.

У сучасних умовах практичний досвід звукорежисури вітчизняних хорових колективів вказує на доцільність застосування такої схеми використання мікрофонів при традиційному типі розташування хорового колективу. Direct – мікрофони застосовуються майже виключно для солістів та встановлюються на стійках перед ними. Також direct – мікрофони використовуються для роялю на якому, концертмейстер акомпанує хоровому колективу. Чотири ближніх мікрофони розташовуються по два на кожену половину хору: два, нижче і на більшій відстані, – на жіночі голоси (на звичайних мікрофонних стійках), а інші два, трохи вищий і ближче, – на чоловічі (на високих мікрофонних стійках). Це дозволить умовно отримати по два мікрофони на кожену партію, і, відповідно, певних межах управляти сигналом кожної партії індивідуально. Основною закономірністю розташування ближніх мікрофонів є така, що відстань між ближніми мікрофонами не має бути менше відстані до виконавців, інакше ближні мікрофони утворюють стереопару типу «AB» з неврахованими фазовими спотвореннями. Окрім того, якщо хоровий колектив розташовується півколом мікрофони доцільно розташовувати на лінії між партіями і диригентом, оскільки виконавці у процесі співу будуть розвернуті саме на диригента, а отже, і на мікрофони.

Розташування дальнього мікрофона (якщо він використовується один) зазвичай збігається з розташуванням диригента, тому доцільніше використовувати два оглядових мікрофони широкою діаграмою спрямованості симетрично лівіше та правіше від диригента на високих мікрофонних стійках. Таке розташування дозволить обмежити потрапляння до «оглядових» мікрофонів голосу диригента, який «допомагає» співом або декламацією хору. Окрім того експресивні диригентські жести також можуть створювати додаткові шуми, яких бажано уникати.

Однією зі значних проблем у звукорежисурі хору є комбінаційні спотворення. Чим вище якість виконання (чистота інтонації, акуратність вібрації), тим ця проблема проявляється менше, але там, де треба співати голосно і високо за теситурою (соль другої октави і вище у сопрано), там комбінаційні спотворення виникнуть неминуче акустичним шляхом. У деяких випадках доцільно застосувати частотну корекцію. Для боротьби з комбінаційними тонами, особливо під час звукорежисури жіночих хорів, доводиться дещо обрізати низькі частоти до 200 Гц, разом з цим для академічних хорів навпаки доцільним є незначний підйом низьких частот порядку 120-200 Гц, щоб додати звучанню басів бархатистість і глибину [18]. При цьому через особливості мікрофонного прийому у звучанні певною мірою втрачається дикційна розбірливість, можна дещо відновити, підйомом частот близько 4-6 кГц.

Іншою вагомою складовою є супровід, який використовується для виступу хорového колективу. Традиційно концертмейстер акомпанує хору на фортепіано чи роялі. Однак наразі набула поширення тенденція використання фонограм «мінус-1» (запису супроводу без вокальної партії), причому якість таких фонограм часто є незадовільною. У звукорежисурі хору з фонограмою важливим є дотримання музичного балансу (що є надскладним завданням, оскільки баланс між музичними інструментами у записаному супроводі змінити неможливо).

У звукорежисурі сценічного виступу хорového колективу виокремлюються два основних етапи: саундчек та власне звукорежисура виступу. На етапі саундчеку, який традиційно розпочинається після встановлення і підключення всього обладнання у складі музично-технічного комплексу, важливим є налаштування звучання кожної партії окремо та «зклеювання» їх у єдине звучання. Відповідно, доцільно запропонувати виконати під час саундчеку фрагмент спочатку кожною партією окремо, а потім усіма партіями. За умови використання цифрової консолі між direct – мікрофонами, ближніми мікрофонами та дальніми мікрофонами в каналах встановлюється вхідна затримка (пов'язана різницею у часі потрапляння звуку в ріні мікрофони, розташовані на різній відстані від виконавців), щоб уникнути фазових спотворень. Доцільно об'єднувати канали мікрофонів у групи за призначенням, наприклад: група солістів, супровід і здійснювати регулювання рівнів більшою мірою груп, а не окремих каналів. Налаштування панорамування для хору як і у звукорежисурі інших великих колективів має відповідати розташуванню виконавців на сцені. Використання значної частотної корекції є небажаним для уникнення гребінчастої фільтрації та суттєвого змінювання тембру голосів. Часова обробка має співвідноситися з розташуванням мікрофонів та враховувати природну реверберацію конкретної концертної зали, у якій відбувається виступ. Окрім того, використання штучної реверберації на каналах солістів та хорových партій має бути схожою, однак у солістів з дещо меншим часом, щоб партія соло не «розчинилася» у звучанні хору.

Серед особливих прийомів у звукорежисурі хорového колективу можна схарактеризувати використання в моніторних лініях концертмейстера та диригента «обробленого» сигналу (штучною реверберацією), оскільки вони в більшості випадків призвичаїлися «чути» звучання в природних умовах, тому «сухе» звучання видається їм незвичайним, водночас в моніторних лініях хористів доцільно використовувати необроблений штучною реверберацією сигнал.

Цілком очевидно, що залежно від особливостей хорového колективу, конкретного хорového твору, музично-технічних умов та інших чинників прийоми звукорежисури будуть суттєво відрізнятися і запропонувати будь-які універсальні видається практично неможливим.

Висновки. Таким чином, у сучасних умовах підготовка виступу хорového колективу набуває визначених особливостей та потребує ґрунтовного опрацювання як позицій теорії та методики хорového диригування, так і звукорежисури.

Підготовка до виступу хорového колективу в сучасних умовах вимагає поєднання зусиль усіх учасників творчого процесу, високий рівень злагодженості та містить взаємозалежні етапи. На шляху до сценічного виступу вагомим значення набувають робота з колективом диригента та

звукорежисера, кожен з яких забезпечує реалізацію виконавської концепції хорового твору, відповідно, засобами хорового диригування та звукорежисури. Підготовка до виступу пов'язана з подоланням недоліків у хоровому виконанні та перешкод, однак систематична робота дозволяє у підсумку створити високохудожню хорову інтерпретацію музичного твору з максимальною реалізацією того мистецького змісту, який вкладали у нього композитор, аранжувальник, диригент та звукорежисер.

Серед найбільш перспективних напрямів подальших досліджень за визначеною проблематикою вважаємо актуальними розроблення методичного забезпечення підготовки навчальних хорових колективів до сценічних виступів; систематизацію рекомендацій з удосконалення освітньо-професійних програм підготовки фахівців з хорового диригування та звукорежисури з метою запровадження у освітній процес найбільш ефективних прийомів підготовки хорового колективу до концертного виступу.

Список використаних джерел

1. Казачков С. А. Дирижер хора – артист и педагог. Казань: Казанская государственная консерватория, 1998. 308 с.
2. Durrant C. Shaping identity through choral activity: Singers' and conductors' perceptions. *Research Studies in Music Education*. 2005. № 24(1). P. 88–98.
3. Conlon J. C. (Ed.). *Wisdom, wit and will: Woman choral conductors on their art*. Chicago, IL: GIA Publications, 2009. 459 p.
4. Bonshor M. J. Confidence and choral configuration: The affective impact of situational and acoustic factors in amateur choirs. *Psychology of Music*. 2016. № 45(5). P. 628–644.
5. Varvarigou M., Durrant C. Theoretical perspectives on the education of choral conductors: A suggested framework. *British Journal of Music Education*. 2011. № 28. P. 325–338.
6. Stambaugh L. A. Differences in error detection skills by band and choral preservice teachers. *Journal of Music Teacher Education*. 2016. № 25 (2). P. 25–36.
7. Silvey B. A. The role of conductor facial expression in students' evaluation of ensemble expressivity. *Journal of Research in Music Education*. 2013. № 60 (4). P. 419–429.
8. Gumm A. J. Six functions of conducting. *Music Educators Journal*. 2012. № 99 (2). P. 43–49.
9. Bell C. L. Enhanced rehearsal strategies for the undergraduate choral conductor. *Journal of Music Teacher Education*. 2002. № 11(2). P. 22–27.
10. European Choral Association – Europa Cantat «Covid-19 information for choral organisations, choirs and conductors» URL: https://docs.google.com/document/d/1QhHJbirrbPWQ6CFxby-uy_3QwjNvXIPtchFvVoLIHg/edit (дата звернення: 10.01.2022).
11. Вишнякова Т. П., Соколова Т. В. Практика работы с хором. Санкт-Петербург: Астерион, 2008. 52 с.
12. Живов В. Л. Хоровое исполнительство: Теория. Методика. Практика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: ВЛАДОС, 2003. 272 с.
13. Moylan W. *Understanding and crafting the mix: the art of recording*. MA, 2007. 396 p.
14. Moulton D. *Total Recording: The Complete Guide to Audio Production*. CA: KIQ Productions, 2000. 469 p.
15. Farnell A. *Designing sound*. Cambridge-London: The MIT Press, 2010. 664 p.
16. Gibson D. *The Art of Mixing: A Visual Guide to Recording, Engineering and Production*. CA, 2005. 129 p.
17. Owsinsky B. *The Mixing Engineer's Handbook*. CA, 1999. 220 p.

PREPARATION OF THE CHOIR PERFORMANCE IN THE MODERN REALITIES OF UKRAINIAN EDUCATION

Koriakin Oleksii

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Choral Conducting,
Vocal and Methods of Music Education
A.S. Makarenko Sumy State Pedagogical University

Havrylenko Yuliia

Lecturer at the Department of Choral Conducting, Vocal and Methods of Music Education
A.S. Makarenko Sumy State Pedagogical University

Introduction. *Modern conditions in the music art create new demands on the training of the choristers, accompanist and conductor of this choir, as well as sound engineer. Accordingly, various aspects of the preparation of the choir's performance in the modern realities of Ukrainian education is one of the most relevant areas in the field of music art in general and music pedagogy in particular.*

Purpose. *The aim of the article is to specify the components of the choir's stage performance and the main directions of the conductor and sound engineer activities at each stage and highlight the author's*

methodological conducting and sound engineering work used in the preparation of the choir performance.

Methods. *The system-analytical and art historical methods were used.*

Originality. *The paper describes the specification of the role of conductor and sound director in preparation for the performance of the choir in modern conditions.*

Results. *The article clarifies the components of the choir's stage performance, identifies the main areas of work of the conductor and sound engineer at each stage of the choir's performance. Obstacles that arise in the process of preparing the performance of the choir and ways to overcome them are summarized in the article. Also in the article the peculiarities of sound directing of choir in the conditions of stage performance are characterized and methodical recommendations on preparation of performance of choir in the conditions of system of education in Ukraine are offered. The article also contains a description of the author's techniques used by the conductor and sound engineer in the process of preparing the performance of the choir.*

Conclusion. *Preparation for the performance of the choir requires a combination of efforts of all participants in the creative process, a high level of coherence and contains interdependent stages. On the way to the stage performance, work with the team of conductor and sound director becomes important, each of which ensures the implementation of the performance concept of the choral song, respectively, by means of choral conducting and sound engineering. Preparation for the performance of the choir involves overcoming shortcomings in choral performance and obstacles, but systematic work ultimately allows you to create a highly artistic choral interpretation of a song with the maximum realization of the artistic content invested in it by the composer, arranger, conductor and sound engineer.*

Key words: *choir, choir collective, choral conducting, sound engineering of choral performance, choir performance.*

References

1. Kazachkov, S. A. (1998). *Dyryzherkhora – artyst y pedaghogh [The conductor of the choir is an artist and teacher]*. Kazanj: Kazanskaja ghosudarstvennaja konservatoryja. [in Russian].
2. Durrant, C. (2005). Shaping identity through choral activity: Singers' and conductors' perceptions. *Research Studies in Music Education*, 24 (1), 88–98. [in English].
3. Conlon, J. C. (Ed.). (2009). *Wisdom, wit and will: Woman choral conductors on their art*. Chicago, IL: GIA Publications. [in English].
4. Bonshor, M. J. (2016). Confidence and choral configuration: The affective impact of situational and acoustic factors in amateur choirs. *Psychology of Music*, 45(5), 628–644. [in English].
5. Varvarigou, M., Durrant, C. (2011). Theoretical perspectives on the education of choral conductors: A suggested framework. *British Journal of Music Education*, 28, 325–338. [in English].
6. Stambaugh, L. A. (2016). Differences in error detection skills by band and choral preservice teachers. *Journal of Music Teacher Education*, 25(2), 25–36. [in English].
7. Silvey, B. A (2013). The role of conductor facial expression in students' evaluation of ensemble expressivity. *Journal of Research in Music Education*, 60(4), 419–429. [in English].
8. Gumm, A. J. (2012). Six functions of conducting. *Music Educators Journal*, 99(2), 43–49. [in English].
9. Bell, C. L. (2002). Enhanced rehearsal strategies for the undergraduate choral conductor. *Journal of Music Teacher Education*, 11(2), 22–27. [in English].
10. European Choral Association – Europa Cantat «Covid-19 information for choral organizations, choirs and conductors». (n.d.). *docs.google.com*. URL: https://docs.google.com/document/d/1QHhJbirrbPWQ6CFxbj-uy_3QwjNvXIPtchFvVoLIHg/edit [in English].
11. Vyshnjakova, T. P., Sokolova, T. V. (2008). *Praktykaraboti s khorom [Choir practice]*. Sankt-Peterburgh: Asteryon. [in Russian].
12. Zhyvov, V. L. (2003). *Khorovoe yspolnyteljstvo: Teoryja. Metodyka. Praktyka: uchebnoe posobyje dlja studentov visshykh uchebnikh zavedenyj [Choral Performance: Theory. Methodology. Practice: a textbook for students of higher educational institutions]*. Moskva: VLADOS. [in Russian].
13. Moylan, W. (2007). *Understanding and crafting the mix: the art of recording*. MA. [in English].
14. Moulton, D. (2000). *Total Recording: The Complete Guide to Audio Production*. CA: KIQ Productions. [in English].
15. Farnell, A. (2010). *Designing sound*. Cambridge-London: The MIT Press. [in English].
16. Gibson, D. (2005). *The Art of Mixing: A Visual Guide to Recording, Engineering and Production*. CA. [in English].
17. Owsinsky, B. (1999). *The Mixing Engineer's Handbook*. CA. [in English].

Отримано редакцією 10.01.20225 р.

УДК 371.3

DOI: 10.31376/2410-0897-2022-1-48-151-158

ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНИХ УЯВЛЕНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Литвинов Андрій Сергійович

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії і методики початкової освіти
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: gnpu.edbo@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-7914-9857

Черненко Антоніна Миколаївна

магістрантка кафедри теорії і методики початкової освіти
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
ant.rad.tuuu555@gmail.com

У статті схарактеризовано необхідність та доцільність залучення дітей до проєктної діяльності з погляду формування економічних уявлень. Окреслено переваги виконання індивідуальних та групових проєктів. Схарактеризовано етапи проєктної діяльності, в яких розкрито дії дітей та педагога, необхідні для вирішення проєктного завдання. Наведено особистісні, метапредметні та предметні результати освоєння освітньої програми початкової освіти, що формуються у молодших школярів під час вирішення проєктних завдань.

Ключові слова: проєкт; метод проєктів; проєктна діяльність; початкова школа.

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку суспільства проблема економічної освіти дітей, формування основ економічної культури як ніколи є актуальним завданням сучасної початкової школи. У початковій школі закладається характер та риси особистості: чесність, ощадливість, підприємливість, повага й прийняття цінностей сім'ї та суспільства, здатність до раціональної організації власної діяльності.

Концепція Нової української школи однією з ключових компетентностей визначає підприємливість і фінансову грамотність, що передбачає формування в учнів початкової школи таких особистісних якостей, як ініціативність, готовність брати відповідальність за свої рішення, уміння організувати свою діяльність для досягнення цілей, усвідомлення етичних цінностей ефективної співпраці, готовність до втілення в життя ініційованих ідей та прийняття власних рішень [5].

За потенційних можливостей, які має сьогодні школа, ми стикаємося з тим, що учні не мають достатнього рівня економічної культури, економічні знання здебільшого носять теоретичний характер, відірваний від реальної дійсності. У зв'язку з цим виникла проблема формування таких цінностей, які сприяють моральній стійкості школярів до негативних явищ ринкової економіки. З цього випливає, що підвищення економічної культури особистості набуває особливої значущості і потребує ефективного педагогічного керівництва процесом формування економічної культури школярів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сутності використання проєктної технології присвячено наукові дослідження В. Кшпатрика, О. Пометун, Є. Полат, Г. Селевка та ін. Проблеми використання проєктної технології в освітньому процесі присвячено дисертації українських учених С. Генкал, О. Зосименко, Н. Поліхун та ін.

Упровадження проєктних технологій у вищій школі відображено в наукових доробках Н. Грицай, Д. Миценка, О. Калити, М. Князян, Н. Самойленко. Окремі аспекти проєктного навчання у загальноосвітній школі висвітлено в дослідженнях Л. Мартинець, О. Онопрієнко, І. Пінчук, В. Слабка, О. Цимбал, Н. Шиян, С. Ящука та ін.

Проте застосування проєктної технології у початковій школі як засіб формування економічних уявлень не були предметом спеціальних наукових пошуків.

Мета дослідження – визначити місце і роль проєктної діяльності в змісті формування економічних уявлень у молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Зараз усе більш актуальним в освітньому процесі стає використання в навчанні прийомів та методів, які передбачають, зокрема, розпізнавати практичні проблеми, що розв'язуються із застосуванням математичних методів, на матеріалі сюжетних, геометричних і практичних задач, а також у процесі виконання найпростіших навчальних досліджень [7].

Чільне місце відводиться творчим завданням, які передбачають застосування знань у незнайомій ситуації (включають вправи з елементами пошукової й дослідницької діяльності, з елементами творчості), пов'язані з розвитком у школярів умінь та навичок самостійності та саморозвитку. А це передбачає пошук нових форм та методів навчання [7].

Останніми роками цю проблему у початковій школі намагаються вирішувати через організацію проєктної діяльності, мета якої – залучити учнів до активного навчання, допомогти розвитку навчально-пізнавальних умінь і навичок, навчити їх вчитися.

Формування економічних знань і вихованості має відбуватися за допомогою ціннісного освоєння економічної діяльності [4], в основі якої використовують метод проєктів, який є найбільш ефективним у вирішенні поставлених завдань, результативним, а також доступним віку дітей, оскільки:

1. Метод проєктів націлений не на інтеграцію фактичних знань, а на їх застосування і набуття нових (часто шляхом самоосвіти).
2. У дітей розвивається вміння планувати результат і домагатися його: усвідомлювати свої інтереси, ставити ціль, оцінювати наслідки.
3. Спільна робота над проєктом забезпечує накопичення досвіду взаємодії дітей один з одним, уміння домовлятися, приймати чужу точку зору, відгукуватися на ідеї, висунуті іншими, уміння співпрацювати, сприяти.

Таким чином, включення дітей до проєктної діяльності може бути перспективним з погляду повноцінного формування економічних уявлень.

Нині метод проєктів вирішує низку важливих педагогічних завдань [8]:

- формує навички використовувати базові знання та вміння, засвоєні на уроках, для пошуку та вирішення різноманітних соціальних, сімейних, особистих проблем;
- стимулює самостійну пізнавальну діяльність дітей, коли вони шукають способи вирішення поставленої перед ними проблеми, освоюючи нову інформацію та нові способи діяльності;
- дозволяє розглянути складні об'єкти з погляду кількох наук, що стирає межі між шкільними предметами, показує учням взаємозв'язок між різними явищами, наближаючи освітній процес до реальних життєвих ситуацій;
- залучає дітей до соціально значущої та творчої діяльності, що забезпечує формування різноманітних соціальних компетентностей, багатьох особистісних якостей, професійних інтересів.

Особливість проєктної діяльності полягає в тому, що діти самі обирають проблему, яка їх цікавить, джерела інформації та способи вирішення. Проєктна діяльність відповідає здібностям дітей та спрямована на досягнення предметних, міжпредметних та особистісних результатів.

Активна позиція учня зумовлена тим, що в процесі проєктної діяльності забезпечується високий рівень його суб'єктності. Розвиток суб'єктності учня виявляється у тому, що дитина має можливість сама ставити цілі, планувати дослідження, розробляти проєкт, оцінювати його та захищати. Важливо, що робота над проєктом передбачає обов'язкову рефлексивну діяльність: оцінку того, що кожен «придбав» у процесі виконання навчального завдання, що вдалося, а що ні, у чому полягали причини невдач і як їх можна уникнути в майбутньому. Виконуючи проєкти, школярі освоюють алгоритм інноваційної творчої діяльності, вчать самостійно знаходити та аналізувати інформацію, отримувати та застосовувати знання з різних галузей, заповнювати прогалини, набувати досвіду вирішення творчих завдань. Учні розвивають навички мислення, пошуку інформації, аналізу, експериментування, прийняття рішень, самостійної діяльності та роботи у групах [6].

Кожен проєкт має свою спрямованість на досягнення певних результатів – іншими словами, на досягнення мети. Допомагає вчителю зрозуміти, на які етапи діяльності треба звернути основну увагу в цьому проєкті та як змінити завдання проєкту, щоб досягти поставлених педагогічних цілей.

Проєкти можуть виконуватися або індивідуально або в групах. Л. Бодько визначає цінність виконання індивідуальних проєктів у такому [2]:

- в учня формується почуття особистої відповідальності, оскільки результат залежить від нього;
- учень освоює логіку виконання проєкту: від зародження ідеї до представлення результату та його оцінювання;
- педагог може поспостерігати за діями дитини, відстежити її досягнення на кожному етапі

з погляду формування універсальних навчальних процесів і цілеспрямовано регулювати його діяльність.

Групові проекти також мають свої переваги:

- дозволяють формувати комунікативні навчальні дії, навички співпраці, взаємоповагу, порозуміння, взаємовиручку, почуття колективної відповідальності;
- розширюють сферу діяльності дітей, збагачують їхній соціальний досвід;
- дозволяють школярам засвоювати матеріал у спільній інноваційній формі його вивчення, обговорення та взаємонавчання з виробленням узагальненого, колективного рішення; освоювати елементи організаційної діяльності лідера, співробітника, виконавця, набуваючи особливого соціального досвіду практичної діяльності;
- передбачають створення мікрогруп, склад яких на кожному етапі може змінюватися, що здійснює розподіл завдань між мікрогрупами та окремими учнями; це дає можливість дитині самовизначитися, робити самостійний вибір своєї ролі, дій, видів діяльності у груповій роботі кожного етапу виконання проекту, входити у різні мікрогрупи, вибудовуючи свій маршрут і вступаючи у взаємодію з різними учнями залежно від ситуації;
- підвищують мотивацію за допомогою виникнення змагання, порівняння результатів між мікрогрупами та учнями.

Проектну діяльність можна уявити технологічно: визначити етапи її організації, дії дітей та педагога на кожному етапі.

Етапи проектної діяльності школярів

Назва етапу	Діяльність педагога	Діяльність учня
1. Мотиваційно-цільовий	Використовуючи різні педагогічні прийоми (проблемна ситуація, варіанти проблемних питань, запрошення видатних осіб, складна життєва ситуація) забезпечує добровільне включення дітей до проектної діяльності, формує потребу щодо вирішення актуальної для дитини проблеми. Підключає до обговорення проблеми, ставить питання, що наводять. Допомогає з формулюванням мети проекту, характеризувати підсумковий результат.	Висловлює своє бачення та думки щодо ситуації, обговорює проблему чи її варіанти, приймає рішення щодо основної проблеми та формулює мету проекту, визначає його соціальну та особисту значимість. Окреслює опис кінцевого результату.
2. Дослідницький	Допомогає з формулюванням гіпотези дослідження, організовує до пошуку та аналізу інформації, надає підказки щодо джерельної бази. Спрямовує пошукову діяльність дітей, ставить запитання. Регулює взаємодію учнів із носіями інформації.	Висуває припущення щодо способів вирішення проблеми та пошуку необхідної інформації, збирає, обробляє, аналізує та систематизує інформацію, необхідну для розроблення проекту.
3. Проектувальний	Здійснює організацію пошуку оптимального вирішення проблеми під час обговорення різних варіантів, регулює процес обговорення, створює ситуації, формулює питання для усвідомленого та правильного вирішення, організує визначення критеріїв оцінки проекту, консультує, організовує експертизу, консультації з фахівцями та ін.	Висловлює ідеї, припущення, здійснює аналіз та оцінку ідей, визначає способи вирішення проблеми, обговорює критерії оцінки проекту. За потреби здійснює економічну, екологічну та іншу експертизу проекту, оформлює ідеї, розробляє документацію.
4. Технологічний	Здійснює організацію складання плану дій щодо реалізації проекту, допомагає визначити умови і засоби, необхідні на кожному етапі діяльності, умови та засоби, надає консультації, ставить навідні питання в разі виникнення труднощів та помилкових намірів.	Складає план дій, окреслює можливі наслідки передбачуваних дій, визначає коло осіб, які можуть допомогти в досягненні оптимальних результатів.

5. Практичний	Здійснює загальний контроль виконання наміченого плану, надає підтримку, допомогу в разі виникнення труднощів у дітей, регулює взаємодію між дітьми.	Виконує намічений план дій, співвідносить свою діяльність з проектом та планом, здійснює корегування процесу діяльності (за потреби).
6. Контрольно-корегуючий	Здійснює організацію оцінювання виконаної роботи відповідно до очікуваного результату та визначених критеріїв, допомагає дітям виявляти недоліки та можливі шляхи їх усунення, успішно завершити проєкт.	Здійснює самостійну оцінку своєї роботи, порівнюючи одержаний результат із запланованим, виявляє та усуває недоліки, вносячи корективи, завершує оформлення результатів проєктної діяльності.
7. Презентаційний	Допомагає у визначенні мети презентації, форми презентації, способу взаємодії з аудиторією, добирає експертів, готує до оцінювання споживача. Контролює процес представлення результатів проєктної діяльності, демонстрацію переваг одержаного результату, підкреслюючи досягнення кожної дитини. Доповнює дії дітей висловлюваннями та навідними питаннями.	Бере участь в обговоренні форми презентації, представляє та захищає одержаний у ході проєктної діяльності результат. Доводить наявність необхідних характеристик одержаного результату, демонструє його переваги, суспільну значущість, користь собі та іншим. Представляє тих, хто допоміг у досягненні наміченого. Відповідає на запитання присутніх на презентації.
8. Аналітико-рефлексивний	Добирає методики для аналізу та рефлексії проєктної діяльності дітей з урахуванням запланованих результатів та рівня освоєння універсальних навчальних дій. Заохочує кожну дитину до об'єктивної оцінки власних досягнень та усвідомлення соціальної значущості виконаної роботи. Допмагає визначити перспективи.	Відповідає на запитання, висловлює думку про досягнення, успіхи та труднощі, недоліки та їх причини. Визначає перспективи свого подальшого особистісного розвитку та організації проєктної діяльності.

Проєктна діяльність є привабливою для учнів, але її виховна та освітня ефективність залежить від правильного розуміння сутності проєктної діяльності та відповідно грамотної організації, реалізації її можливостей у педагогічній практиці [6].

Таким чином, ми припускаємо, що метод проєктів буде найефективнішим засобом формування економічних уявлень молодших школярів.

Проте, враховуючи дослідження І. Бега [1], повноцінна проєктна діяльність повинна відповідати віковим можливостям молодших школярів. Переносити способи роботи з основної школи до початкової ланки без підготовки учнів (спеціального навчання проєктній діяльності) вкрай неефективно. Прообразом проєктної діяльності основної школи для молодших школярів можуть стати проєктні завдання.

Ми поділяємо цю точку зору і під проєктним завданням розуміємо завдання, у якому через систему або набір завдань цілеспрямовано стимулюється система дитячих дій, спрямованих на отримання в учнів нових результатів. У ході вирішення цього завдання відбувається якісна самозміна дитини або групи дітей. Проєктні завдання спрямовано на застосування учнями ряду способів дій, засобів і прийомів над стандартною (навчальною) формою, ситуацією, формою і змістом наближених до реальних. Таке завдання не відноситься до будь-якої теми чи навчального предмета. Підсумок вирішення такого завдання має розглядатися у двох аспектах:

1. Створений учнем чи групою учнів під час вирішення проєктного завдання «продукт» (текст, схема чи макет приладу, результат аналізу ситуації з економічним підтекстом, поданий як таблиці, діаграми, графіки). Він може бути далі «відокремлений» від самої задачі та використаний за іншим призначенням без втрати його ефективності.

2. Якісна зміна учня чи групи учнів.

Співвіднесемо основні етапи проєктної діяльності учнів, виділені раніше, та відповідні дії, необхідні для вирішення проєктного завдання.

Співвідношення етапів проєктної діяльності та дій молодших школярів у процесі вирішення проєктного завдання

№ з/п	Етапи проєктної діяльності	Етапи розв'язання проєктного завдання	Дії молодших школярів
1	Мотиваційно-цільовий	Аналіз ситуації. Перетворення ситуації на проблему.	Чи треба вирішувати ситуацію? У чому проблема цієї ситуації?
		Виявлення недоліків та протиріч, їх типів.	Які конкретні недоліки є в цій ситуації?
		Оцінка необхідності виправлення недоліків та вирішення протиріч. Формулювання причин постановки мети.	Чи заважають ці недоліки нормальному перебігу цієї ситуації? Чи треба їх виправляти? Навіщо рухатися у цьому напрямку?
2	Дослідницький	Швидка та точна постановка (прийняття) мети дії. Вироблення критеріїв постановки та досягнення мети.	Що ми хочемо отримати? Чого досягти? Куди прийдемо?
3	Проектувальний	Пошук коштів, можливих шляхів вирішення – переведення проблеми на завдання.	Формулювання умови завдання та питання, виходячи з мети.
4	Технологічний	Вибір засобів вирішення проблеми (адекватних способів дій).	Складання зразкового плану розв'язання проєктного завдання. Що робитимемо і яким буде результат?
5	Практичний	Вирішення проблеми у формі реальної продуктивної дії.	Виготовлення товару, що є наслідком виконання плану дій, складеного учнями.
6	Контрольно-корегуючий	Аналіз отриманого результату, співвіднесення його з поставленою проблемою щодо її вирішення.	Підготовка одержаного «продукту» до подання оточуючим, виявлення його корисності.
7	Презентаційний. Аналітико-рефлексивний	Презентація оточуючим отриманого результату	Організація «захисту» одержаного результату.

Насамперед має бути описана проблемна ситуація, але в цій ситуації не повинно бути безпосередньо поставлене завдання. Завдання має бути сформульоване самими дітьми за результатами розбору проблемної ситуації. Таким чином, формулювання завдання приховано в описі проблемної ситуації. Проблема ситуація має бути такою, щоб шляхів її подолання, а відтак і можливих варіантів кінцевого результату було кілька.

Далі проєктне завдання повинне містити в явному або відносно прихованому вигляді набір (або систему) дій (завдань), які повинні бути виконані групою дітей. Кількість завдань у проєктному завданні – це кількість дій, які необхідно зробити, щоб завдання було вирішено.

А що означає завдання вирішене? Це означає, що створено якийсь реальний «продукт», який можна уявити публічно та оцінити.

Виходячи зі сказаного, стає зрозумілим, яку структуру повинно мати проєктне завдання як прообраз повноцінного проєкту.

У змісті проєктного завдання немає конкретних орієнтирів на раніше вивчені теми, школярі перебувають у стані невизначеності щодо способу вирішення і тим більше кінцевого результату.

Вирішення проєктного завдання у малих групах (в окремих випадках у парах) принципово вимагає колективно розподіленої діяльності учнів. При цьому виявляються вміння (або невміння) планувати хід вирішення завдання, адекватно розподіляти роботу між членами групи, здійснювати взаємодопомогу, взаємоконтроль тощо, тобто створюються умови для формування відповідних універсальних навчальних дій.

Державний стандарт початкової освіти [3] визначає серед ключових вимог до результатів освоєння основної освітньої програми початкової освіти формування універсальних навчальних дій, які є метапредметним рівнем засвоєння знань та оволодіння вміннями.

Таким чином, сформовані у молодших школярів під час вирішення проєктних завдань

економічні уявлення забезпечать досягнення певних результатів освоєння основної освітньої програми початкової освіти.

Особистісні результати:

- формування цілісного, соціально орієнтованого погляду на світ у його органічній єдності та різноманітності природи, народів, культур і релігій;
- опанування початковими навичками адаптації в світі, що динамічно змінюється і розвивається;
- розвиток самостійності та особистої відповідальності за свої вчинки, у тому числі в інформаційній діяльності, на основі уявлення про моральні норми, соціальну справедливість та свободу.

Метапредметні результати:

- освоєння способів вирішення проблем творчого та пошукового характеру;
- формування умінь планувати, контролювати та оцінювати навчальні дії відповідно до поставленого завдання та умов його реалізації; визначати найефективніші способи досягнення результату;
- використання знаково-символічних засобів представлення інформації для створення моделей об'єктів і процесів, що вивчаються;
- опанування логічними діями порівняння, аналізу, синтезу, узагальнення, класифікації за родовими ознаками, встановлення аналогій та причинно-наслідкових зв'язків, побудови міркувань, віднесення до відомих понять;
- визначення загальної мети та шляхів її досягнення; вміння домовлятися у розподілі функцій та ролей у спільній діяльності; здійснювати взаємний контроль у спільній діяльності, адекватно оцінювати власну поведінку та поведінку оточуючих;
- готовність конструктивно вирішувати конфлікти з урахуванням інтересів сторін та співробітництва;
- опанування початковими відомостями про сутність та особливості об'єктів, процесів та явищ дійсності відповідно до змісту конкретного навчального предмета;
- опанування базовими предметними та міжпредметними поняттями, що відображають суттєві зв'язки та відносини між об'єктами та процесами.

Предметні результати:

- вміння самостійно добирати літературу, що цікавить; користуватися довідковими джерелами для розуміння та отримання додаткової інформації;
- використання початкових математичних знань для опису та пояснення навколишніх предметів, процесів, явищ, а також оцінки їх кількісних та просторових відносин;
- набуття початкового досвіду застосування математичних знань для вирішення навчально-пізнавальних та навчально-практичних завдань;
- розвиток навичок встановлювати та виявляти причинно-наслідкові зв'язки у навколишньому світі.

Ми поділяємо точку зору М. Голубченко [9] щодо ефективності використання методу проєктів для формування економічних уявлень, оскільки:

- метод проєктів націлений на здобуття нових знань, орієнтований на зону актуального та найближчого розвитку, що сприяє розвитку пізнавальних універсальних навчальних дій;
- у дітей розвивається вміння планувати результат і досягати його, набувається здатність міркувати: усвідомлювати свої інтереси, ставити мету, підбирати кошти на її досягнення, оцінювати наслідки, що сприяє розвитку регулятивних універсальних навчальних дій;
- спільна робота над проєктом забезпечує: накопичення досвіду взаємодії дітей один з одним, вміння домовлятися, приймати чужу точку зору, відгукуватися на ідеї, висунуті іншими, вміння співпрацювати, що сприяє формуванню комунікативних та особистісних універсальних навчальних дій.

Висновки. Необхідність формування економічних уявлень у дітей молодшого шкільного віку зумовлена змінами в соціальному житті всіх членів суспільства, значущістю підготовки молодшого школяра до життя, правильної, грамотної і ціннісно зумовленої орієнтації їх у економічних явищах і навіть необхідністю наступності у вивченні економіки. У зв'язку із цим потребує суттєвого вдосконалення зміст освітнього процесу, створення незвичайних педагогічних

умов для економічного виховання школярів у період запровадження ринкових відносин. Абсолютно зрозуміло, що це непроста справа, яка потребує неабияких наукових обґрунтувань, практичних навичок, пропозицій.

На основі аналізу теоретичних джерел можемо стверджувати, що проектна технологія набуває нового переосмислення у контексті Нової української школи. Проектна діяльність – одна із найперспективніших складових освітнього процесу, адже вона створює умови для творчого саморозвитку та самореалізації молодших школярів.

Головна цінність проектної діяльності полягає в тому, що вона орієнтує учнів на створення певного матеріального або інтелектуального продукту, а не на просте вивчення певної теми. Насамперед вчителя цікавить, як працювали діти, як змогли реалізувати свої можливості, якою мірою виявили свою самостійність, яких нових знань і вмінь набули. Інший важливий чинник успішної проектної діяльності – рівень професійної майстерності й особисті риси вчителя-дослідника, вчителя-організатора, вчителя-партнера, вчителя-консультанта.

У роботі над проектом виявляється максимальна самостійність учнів у формуванні мети і завдань, пошуку потрібної інформації, у розвитку навичок дослідницької діяльності.

Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Молодший школяр як особистість. Навчання і виховання учнів 4 класів: методичний посібник для вчителів / упор. О. Я. Савченко. Київ. С. 12–18.
2. Бодько Л. Метод проектів як засіб реалізації особистісно орієнтованого навчання URL: <https://cutt.ly/VF2VPaU> (дата звернення: 12.04.2022).
3. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://cutt.ly/5F2VHСM> (дата звернення: 18.03.2022).
4. Іванченко В. А. Зовнішні та внутрішні детермінанти процесу соціалізації підлітків з неповних сімей: монографія. Київ, 2015. 180 с.
5. Концепція Нової української школи. URL: <https://cutt.ly/tF9eOBs> (дата звернення: 17.02.2022).
6. Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати: практико-зорієнтований збірник / кер. Автор. кол. С. М. Шевцов; за ред. І. Г. Єрмакова. Київ, 2003. 500 с.
7. Методичні рекомендації щодо викладання в початковій школі у 2019/2020 навчальному році. URL: <https://cutt.ly/eF2VLJh> (дата звернення: 17.02.2022).
8. Педагогічне проектування. Авт.-упорядник А. Цимбалару. Київ, 2009. 128 с.
9. Проектна діяльність у школі / упоряд. М. Голубченко. Київ, 2007. 128 с.

PROJECT ACTIVITY AS A MEANS OF FORMING ECONOMIC IDEAS IN JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS

Lytvynov Andrii

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Primary Education Theory and Methods
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Chernenko Antonina

Master's Degree Student of the Department of Primary Education Theory and Methods
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *Using of informational technologies became the part of the daily life of modern child. In this context teachers tasks is to use enthusiasm children work with computer with for the game, creative activity or texting with friends, to form the integral system of universal competence and experience of independent activity and personal responsibility.*

Mostly such situations occur in the project activity. Value of project-based learning lies in the fact that it is a tool which subordinate all pedagogic theories to the major factor of education – action; is a vital pedagogic technology that corresponds to specific needs of present; way of creating students skills to plan work, appreciate time, calculate the strength and resources. Children's ability appears in the situations when pupil gains experience in solving problems without previous ready-made solution.

Purpose. *Research objective is to figure out place and role of project activity in the context of forming of the economic notions of junior high school students.*

Methods. *The following methods were used: studying of state educational documents, educational programs, analyzing of scientific and research work, methodical recommendations, textbooks and manuals.*

Originality. *Described the role and place of the project activity in the context of forming of the economic notions in the junior high school students; characterized main stages of project activity and teachers actions and junior high school students during the solving of project task.*

Results. *Project activity is a form of project-based learning and takes part in forming of student's*

personality during the educational process. Carrying out the projects pupils master algorithms of innovative creative activity, learn how to search and analyze the information, gain and apply knowledge, fill in the gaps, gain experience in solving of creative tasks. Project activity carries out developmental and educational functions, has certain principles and influence on forming of special skills in students which help them to get used to the requirements of modern world.

Involvement of junior high school students to the project activity allows to form economic notions and provide achievements of certain results of mastering main educational program of primary education: personal (holistic and social-oriented world view; primary skills of adaptation in the world; independence and personal responsibility for own actions), meta-subject (solving problems of creative and searching manner; ability to plan, control and evaluate educational actions according to the objective and condition of its implementation; to use sign and symbolic tools of information presentation for creation of models of objects and processes; figure out the general objective and ways of its achievement; carry out the mutual control in the common activity, evaluate own and people around behaviour adequately), subjective (to be able to select literature independently which is interesting; to use reference sources for understanding and getting of additional information; to use primary mathematical knowledge for description and explanation of surrounding things, processes, phenomenon and evaluation of their quantitative and spatial relations; primary experience of using mathematical knowledge for solving of educational and cognitive and educational and practical tasks; skills to establish and figure out in surrounding world).

Conclusion. Necessity of forming the economic notions of junior high school students predetermines of the changes in social life of all society members, importance of younger pupil preparation for the life, correct, grammatical and value-oriented orientation of them in economic phenomena and necessity of continuity in studying economics. In this regard requires significant improvement of the educational process content, creation of unusual pedagogic conditions for economic education of pupils in period of introduction of market relations. It's absolutely clear that it's difficult case which requires remarkable scientific justification, practical skills, and suggestions.

Project activity in primary school has own specifics. It's necessary to take into account age and psychological characteristics of children. Stages of project activity of junior high school students should be monitored by teachers. Project activity has certain methodology which is highlighted by all researchers: choice of the issue, justifying of practical importance of its solving; learning of the objective and phased tasks; figuring out the amount of work, tools and methods of objective achievement, integration frames with other subjects, expected difficulties, terms, and division of all work into stages, formulation of hypothesis. Therefore using of project activity allows individualizing the educational process taking into account pupils interests and encouraging development of creative abilities and self-realization of personality.

Key words: project; project-based learning; project activity; primary school.

References

1. Bekh, I. D. (n.d.). *Molodshyi shkoliar yak osobystist. Navchannia i vykhovannia uchniv 4 klasiv. Metodychnyi posibnyk dlia vchyteliv [Junior student as a person. Education and upbringing of 4th grade students. Methodical manual for teachers]*. Savchenko, O. Ya. (Ed.). Kyiv, Ukraine. [in Ukrainian]
2. Bodko, L. (n.d.). *Metod proektiv yak zasib realizatsii osobystisno oriientovanoho navchannia [Project method as a means of implementing personality-oriented learning]*. *cutt.ly*. Retrieved from: <https://cutt.ly/VF2VPaU>. [in Ukrainian]
3. *Derzhavnyi standart pochatkovoï osvity [State standard of primary education]*. *cutt.ly*. Retrieved from: <https://cutt.ly/5F2VHCM>. [in Ukrainian]
4. Ivanchenko, V. A. (n.d.). *Zovnishni ta vnutrishni determinanty protsesu sotsializatsii pidlitkiv z nepovnykh simeï [External and internal determinants of the process of socialization of adolescents from single-parent families]*. N.p. [in Ukrainian]
5. Shevtsov, S. M., Yermakova, I. H. (Ed.). *Metod proektiv: tradytsii, perspektyvy, zhyttievi rezultaty [Method of projects: traditions, prospects, life results]*. N.p. [in Ukrainian]
6. *Metodychni rekomendatsii shchodo vykladannia v pochatkovii shkoli u 2019/2020 navchalnomu rotsi [Methodical recommendations for teaching in primary school in the 2019/2020 academic year]*. (n.d.). *cutt.ly*. Retrieved from: <https://cutt.ly/eF2VLJh>. [in Ukrainian]
7. Tsymbalaru, A. (Ed.). (n.d.). *Pedahohichne proektivannia [Pedagogical design]*. N.p. [in Ukrainian]
8. Holubchenko, M. (n.d.). *Proektna diialnist u shkoli [Project activities at school]*. [in Ukrainian]
9. *Kontseptsiiia Novoi ukrainskoi shkoly [The concept of the New Ukrainian school]*. (n.d.). *cutt.ly*. Retrieved from: <https://cutt.ly/tF9eOBs>. [in Ukrainian]

Отримано редакцією 26.04.2022 р.

УДК 373.3

DOI: 10.31376/2410-0897-2022-1-48-159-166

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗДАТНОСТІ ДО САМООЦІНЮВАННЯ

Зенченко Тетяна Федорівна

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії і методики початкової освіти
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: tatianazenhenko@ukr.net
ORCID ID: 0000-0003-3589-4780

Рева Вікторія Іванівна

студентка 1 курсу Б1М-ПО групи Навчально-наукового інституту педагогіки і психології
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: vitaa.reva@gmail.com

У статті розкрито особливості формування в учнів початкових класів здатності до самооцінювання. Подано формулювання основних понять щодо визначеної теми дослідження. Охарактеризовано основні передумови й складники самооцінки учнів молодшого шкільного віку. Висвітлено вплив оцінювання навчальних досягнень на формування особистості учня. Окреслено можливості впливу вчителя на формування різних складників самооцінки, здійснено покроковий аналіз впливу різних чинників на формування адекватної (реальної) самооцінки, упровадження педагогіки партнерства в межах Нової української школи, найбільш ефективних шляхів формування гармонійної особистості сучасного учня.

Ключові слова: компетентності, особистість учня початкової школи, оцінювання, самооцінка, здатність до самооцінювання.

Постановка проблеми. Формування адекватної самооцінки сучасних учнів початкових класів Нової української школи є одним із найобговорюваніших найважливіших чинників розвитку особистості дитини. Сформованість сталої самооцінки спостерігається в учнів під впливом оцінювання навколишнього кола спілкування, насамперед ставлення рідних, й однолітків, подекуди суб'єктивного, створеного в процесі власної діяльності дитини самостійного оцінювання своєї результативності.

Молодший шкільний вік є періодом інтенсивного формування самооцінки, активізації залучення учнів у нову суспільно значущу й оцінювану діяльність, істотного розширення кола спілкування, зміни пріоритетів, форм спілкування, збільшення спілкування в соціальних мережах. Самооцінювання є дуже важливим механізмом регуляції поведінки та відіграє значну роль в оволодінні дитиною ключовими компетентностями, в реалізації особистісних можливостей і здібностей, в успішній соціалізації, формуванні дружніх відносин з однокласниками.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування особистості учня початкової школи, у тому числі і вплив на це оцінювання навчальної діяльності, досліджували різні вчені (Г. Костюк, С. Максименко, Л. Терещенко, М. Смульсон, М. Вашуленко, Ш. Амонашвілі, Г. Цветкова та ін). У зарубіжній психології феномен самооцінки був також під пильною увагою вчених (К. Левін, К. Роджерс, У. Джемс).

Дослідження різних учених щодо поняття «молодший шкільний вік» засвідчили, що найважливішим аспектом, який відрізняє цей період від інших, є формування іншого соціального середовища – школи, яке передбачає комунікацію в цьому освітньому середовищі «соціальних дорослих», а відтак і формування нового типу стосунків «учень – учитель», основою є навчальна діяльність учнів. Учитель у цьому середовищі є ретранслятором вимог навчальної діяльності, а водночас і тим, хто оцінює якість цієї діяльності дитини.

Самооцінка – складне динамічне особистісне утворення, особистісний параметр розумової діяльності, який насамперед виконує регулятивну функцію. Адекватне самооцінювання впливає на взаємини дитини з її оточенням, на самокритичність, самовимогливість, ставлення до своїх успіхів і невдач, усвідомлення проблем і можливих шляхів їх розв'язання. Тож самооцінка дитини – оцінювання особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей – впливає на ефективність діяльності дитини і подальший розвиток її особистості.

Самооцінка може бути правильною («адекватною, коли думка дитини про себе збігається з тим, ким вона є насправді») і неправильною («неадекватною, коли дитина оцінює себе не зовсім об'єктивно, її думки про себе значно відрізняються від того, якою її вважають інші»). За ступенем

адекватності науковці розрізняють такі її види: об'єктивну, занижену, завищену.

Американський психолог К. Роджерс, один із засновників гуманістичної психології та автор теорії особистості, вважав, що «самооцінка – це вираження внутрішньої суті людини. У дошкільному віці самооцінка є несвідомою і визначається скоріше як самовідчуття. З віком, коли дитина починає усвідомлювати свої прагнення, вона стає здатною оцінити себе самостійно». Учений вважав, що якщо людина усвідомлює себе та має адекватну самооцінку, то її самовираження приносить їй щастя та успіх. У своїх працях учений використовує поняття «конгруентність», яким окреслює стан гармонії між комунікацією, досвідом і розумінням. Тобто «високий рівень конгруентності означає, що те, як людина сприймає навколишню дійсність, та те, якою вона об'єктивно є, – збігається, і при цьому людина здатна висловлювати власні потреби та бажання. Порушення цього балансу веде до невротизації особистості» [6].

Мета статті полягає у розгляді проблем формування здатності до самооцінювання в учнів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Ключовою зміною для учнів сучасної початкової школи (Нової української школи) є переорієнтування освітнього процесу не на опанування теоретичних знань, а на формування компетентностей – НУШ акцентує увагу не на обсязі засвоєних знань, а на здатності учнів їх використовувати (відповідно до Рекомендацій Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя [9]).

Окрім того, необхідно зазначити, що сьогоднішні оцінки учня є конфіденційною інформацією, і вчитель не має їх оприлюднювати або розголошувати іншим учням чи батькам у класі задля приниження учнів або ж навпаки з метою створення нездорової конкуренції. Конфіденційність сприяє зниженню рівня стресу учнів, унеможливленню булінгу та створенню комфортного освітнього середовища, в якому учень порівнює себе зі своїми власними попередніми досягненнями, а не з іншими. Такий підхід має сприяти поліпшенню мікроклімату в колективі, формуванню здорової конкуренції на основі прояву учнями своїх найсильніших сторін, порівнянню себе з іншими у форматі рейтингування. Важливою зміною є акцентування на діяльнісному підході до навчання, що передбачає пріоритетність практичної підготовки під час навчальної діяльності, зменшення часу на теорію. За концепцією НУШ, реалізувати це можна завдяки проектному та інтегрованому навчанню – що учень опановує тему наскрізно під час вивчення різних навчальних дисциплін, отримує комплексне й цілісне розуміння світу. Водночас калейдоскопічні (уривчасті) уявлення про світ, які раніше формувалися в учнів через відсутність єдиної лінії у процесі навчання, зараз трансформуватися. Проектна діяльність має на меті розвиток здатності до критичного мислення, самоаналізу, прогнозування, що сприяє й формуванню суджень і оцінюванню власної діяльності. Індивідуальна або колективна робота над певним проектом допомагає практично застосувати ті знання, які учень опановує за час навчання [9].

Моніторинг самооцінки дає змогу вчителю її регулювати, а учневі – набувати здатностей саморегуляції, аналізу, критичного мислення. Учень із заниженою самооцінкою відчуває себе неспроможною до розв'язання важливих завдань, невдахою, тому й не відчуває мотивації до нових самостійних дій, завчасно прогнозує, що нічого не вийде, уникає ризику, не вірить в успіх. Таких учнів характеризують заниження почуття власної гідності, боязкість, нерішучість, сором'язливість, невпевненість. У спілкуванні з іншими насамперед намагаються ледь не на фізичному рівні відчути, яке враження вони створюють, можуть бути інколи надмірно балакучими, неуважними, збудливими, інколи – пригніченими, несміливими і тривожними. Багато з них нездатні спокійно сприймати критику, впадають від неї в розпач, різко збільшують власні комплекси.

Учень із високою самооцінкою вважає себе «господарем становища», неповторною і яскравою особистістю. Водночас сприймання власних успіхів як належних зумовлює помірковане ставлення до успіхів інших, а міжособистісне спілкування розглядає як засіб для саморозвитку, самооблізації на вищому рівні, що обов'язково забезпечить нові результати.

Самооцінка виступає як відносно стійке структурне утворення, компонент «Я-концепції» самопізнання, і фактично – як елемент процесу самооцінювання. Основу самооцінки становить система особистісних смислів індивіда, прийнята і усвідомлена ним система цінностей. За характером тимчасової віднесеності виділяються прогностичну, актуальну і ретроспективну самооцінку, яка формується на підставі оцінок інших членів комунікативних ситуацій, оцінки результатів власної діяльності, а також на основі співвідношення реального та ідеального уявлень

про себе (критичний аналіз).

Здатність реагувати на себе з погляду інших учасників освітнього процесу й позанавчальної діяльності розвивається в спілкуванні з дорослими і однолітками, в процесі колективної діяльності.

Структуру самооцінки становлять два компоненти: когнітивний (комплекс обґрунтованих і необґрунтованих переконань про себе, що охоплюють реалістичність під час обґрунтування самооцінки, різноманітність і широту самооцінювальних суджень, форму (проблематичну або категоричну) висловлювання суджень про себе) і емоційний (формує емоційне ставлення до комплексу переконань (оцінювальні характеристики складників когнітивної самооцінки та пов'язані з ними переживання) вплив особистості на оцінювання. У процесі оцінювання учнем себе ці компоненти функціонують у постійному взаємозв'язку, а усвідомлення себе учень набуває в соціальних контактах, корегує емоціями, сила і напруженість яких залежить від значущості для особистості оцінюваного змісту.

Молодший шкільний вік називають «вершиною дитинства», учень ще зберігає багато дитячих якостей – легкість, інфантильність, наївність, але й одночасно втрачає дитячу безпосередність в поведінці, поступово змінює мислення. У процесі навчання в школі набуває не тільки нові знання та вміння, а й здобуває певний соціальний статус. У цей період відбуваються суттєві позитивні зміни, дуже важливі для становлення особистості учня, зокрема в процесі пізнання; опанування знань, умінь, навичок, компетентностей під час провадження освітнього процесу, комунікативних здатностей під час встановлення взаємин із однолітками, вчителями, батьками; упевненості в собі, віри в свої здатності; створення ситуації успіху, формування потреби в особистому визнанні.

Учителі-практики під час проведення обговорень проблемних питань на вебінарах і круглих столах звертали увагу на те, що розвиток і формування особистості молодшого школяра варто розглядати як соціальний процес, оскільки навчання є провідним видом діяльності учнів.

Процес позитивної динаміки формування пізнавальних інтересів має охоплювати позитивне ставлення і бажання дитини до навчання в початкових класах, ставлення до освітнього шкільного середовища, нового етапу в їхньому житті як до певної гри (перші 2–3 тижні), формування у дитини мотивації до освітнього процесу, до результату власних досягнень, інтересу до змісту навчальної діяльності.

Шляхи формування пізнавального інтересу в молодших школярів охоплюють:

- новизну і цікавість подання навчального матеріалу (висвітлення його практичної значущості, створення в учнів зацікавленості шляхом використання інноваційних технологій);
- активізацію пізнавальної діяльності шляхом створення проблемних ситуацій, які сприятимуть розвитку критичного мислення, аналізу, проведення обговорень і дискусій або їх елементів, створенням психологічно обґрунтованої оцінки знань дитини.

У цьому віці використання ігрової діяльності є дуже важливим для розвитку учня, в тому числі й для підвищення мотивації, розвитку свідомого бажання вчитися. Упровадження елементів гри сприяє переходу від неусвідомлених мотивів до свідомих, забарвлених, від дитячих бажань до спонукань узагальнених, усвідомлених. Ігрові елементи в межах навчальної діяльності створюють емоційно захоплене реальною життєвою діяльністю, яка може бути зовсім нецікавою і буденною. Важливо врахувати й те, що молодші школярі мають високу потребу у високій фізичній активності, тож за нереалізація цієї потреби заважає їм зосередитися на навчальному матеріалі під час уроку. Учні себе намагаються на уроці стримати, а на перерві нерідко проявляють короткочасну збільшену гіперрухливість, що втомлює, знижує подальшу працездатність. Тому вчитель повинен забезпечити й зміну видів діяльності учнів, передбачити відпочинок, залучити їх до рухливих ігор на перервах, забезпечити їм змогу рухатися в процесі проведення уроків (фізкультхвилинка).

Самооцінка формується поступово щоденно і буденно під впливом кожної події, незначної, на перший погляд, комунікативної ситуації, і водночас є результатом аналізу й переоцінювання учнем своїх успіхів і невдач. Тому вчителям, асистентам учителів важливо навчити учнів аналізувати всі причини, які сприяли їх успіху і невдачам у конкретній ситуації, висновкувати будувати свою подальшу діяльність.

Великий вплив на розвиток самооцінки здійснює шкільна оцінка успішності. Учні з орієнтуванням на оцінку вчителя, наділяють себе і своїх однолітків певними якостями, доволі суб'єктивно вважають «відмінниками», «двієчниками» тощо.

Оцінка вчителя є для молодших школярів основним мотивом і критерієм докладених ними зусиль, прагнень до успіху. На це й варто звернути увагу майбутніх учителям початкової школи: необхідно використовувати формувальне оцінювання (в приклад дітям ставити не інших дітей, а результати їхньої власної роботи у часовому проміжку із зазначенням змін). Використовуючи прийом порівняння для висвітлення учневі його власного, хай навіть дуже незначного покращення порівняно з попередніми здобутками, учитель зміцнює і формує довіру учня до себе, віру в свої можливості. Але й не можна «захвалювати» відмінників, особливо тих, кому високі результати дістаються без особливих зусиль, варто заохочувати найменші просування в навчанні слабого, але старанного учня.

Відповідно до реформи Нової української школи Міністерством освіти і науки України було впроваджено новий формат оцінювання навчальної діяльності учнів початкових класів: у кінці навчального року замість традиційного табелювання учні отримують Свідоцтво досягнень. Особливість зазначеного документа полягає в зміщенні акцентів із оцінювання результату навчальної діяльності з урахуванням кількості помилок на оцінювання саме процесу навчальної діяльності, визначення особливостей її динаміки у кожного учня в порівнянні з його власними початковими даними. Свідоцтво досягнень вже видається у школах України, а його завдання – розкрити «потенціал кожної дитини, підтримати її і надихнути навчатися далі» [10].

Основними труднощами для дітей, які поступили у школу, є режим, нові відносини та вимоги. У період адаптації важливо використовувати додаткові моральні стимули до навчання (похвалу, заохочення тощо) і за можливості звести до мінімуму покарання. Для розвитку адекватної самооцінки і почуття упевненості у власних спроможностях учням важливо створити в класі атмосферу психологічного комфорту і підтримки.

У початковій школі дитина частково опановує й так звані «виконавські» складники навчальної діяльності, після чого наступними кроками є аналіз виконаного, корегування за допомогою вчителя, самоконтроль.

Від оцінки вчителя значною мірою залежить самопочуття школяра в класі. Числення спостереження за учнями свідчать, що в дитини з поганою успішністю можуть різко погіршуватися стосунки з іншими учнями в класі, спостерігається деформація поведінки. Деякі діти намагаються привернути увагу, дехто докладає додаткових зусиль, щоб наздогнати інших, але більша частина займає пасивну позицію, відчуваючи самотність, стає замкнутими, конфліктними, шукає спілкування поза школою.

Формування в учнів адекватної, здорової самооцінки сприяє вихованню вмінь учитися. Здорової самооцінки це – «спокійна впевненість у собі, спокійна самокритичність».

У межах проведення дослідження було розпочато емпіричний етап експерименту й здійснено початкові спостереження за учнями молодшого шкільного віку (3–4 класи), у результаті яких з'ясовано, значна частина учнів відчувають психологічну напругу. Напруга трансформується в почуття стресу, якщо вони не спроможні самостійно розв'язати поставлені завдання, змушені звернутися за допомогою до вчителя. Індивідуальні бесіди з учнями засвідчили, що віддалене навчання в домашніх умовах є стресо-небезпечним для учня, оскільки збільшується відсоток самостійності діяльності, тож цей стрес має тенденцію до періодичного підсилення. Опрацювання відповідей учасників фокус-групи показало, що більшість учнів, які підлягали спостереженню, визначають рівень важливості оцінювання їхньої навчальної діяльності як високий. Водночас високі оцінки переважно асоціюються в учнів із позитивними емоціями («круто», «класно», «лол») та характеристиками («супер», «молодець»). Відповідно негативні оцінки асоціюються з адекватними характеристиками людини («зашквар», «стрьомно»). Зрозуміло, що вчителі в будь-якому разі не використовують зазначені слова для характеристики навчальної діяльності учнів. Таке оцінювання своїм особистісним якостям учні молодших класів отримують в колі однолітків. Щодо родини – підтвердженням бажання одержати підтримку своїх дій вважаємо такі відповіді учнів: «мама зрадіє», «тато сваритися буде» тощо. Означене дає нам змогу дійти висновку, що і батьки потребують роз'яснень щодо реагування на різні емоційні прояви дітей, тож учителям варто батькам організувати тренінг, спрямований на зменшення психологічної напруги учнів початкових класів під час навчання вдома.

Формування самооцінки учнів здійснюється і з оперттям на критеріальне оцінювання навчальних робіт, відтак є дуже чутливою до оцінювання вчителя. Тому вчитель повинен

враховувати, що:

1. Суб'єктивна конкретизована самооцінка учня фундаменталізується на позитивній загальній самооцінці («базисне прийняття учня»);
2. Особистісна самооцінка учня має бути адекватною й усвідомленою.
3. Створення можливості учням оцінювати свої роботи сприяє формуванню адекватної самооцінки.
4. Окрім розвитку самооцінки, невід'ємною частиною роботи педагогів є оцінювання знань, умінь, навичок, здатностей і компетенцій учнів.
5. Необхідність використання прогностичного самооцінювання. Дитина оцінює себе до виконання завдання, потім аналізує й погоджується або не погоджується із очікуваннями після його виконання. Можливий варіант оцінювання себе учнями до виконання завдання, а потім ще раз – після перевірки вчителем.

Варто зазначити, що формування самооцінки дитини корегується й поведінкою батьків: перебільшена любов та увага можуть викликати патологічне самоспостереження у дитини, всюдозволеність, надмірна турботливість сприяє виникненню неврозів. Батьківське ставлення до дитини зазвичай передують розвитку власного образу «Я» і ставлення до себе. Своє уявлення і думки батьки проєктують на дитину або безпосередньо (вербально), або ж в опосередкованій формі – своїми діями, прикладом – свідомо з виховною метою або й не усвідомлено.

Образ і самооцінка, нав'язані зовні учневі, можуть бути позитивними (дитині говориться, що вона добра, відповідальна, розумна, здібна тощо) та негативними (черства, нездібна, зла тощо). Батьки можуть використовувати ще один різновид навіювання – містифікацію (навіювання батьками того, що їм необхідно, у що вони вірять).

Звичайно, негативні судження батьків про своїх дітей можуть мати під собою реальне обґрунтування певною поведінкою або рисами дитини, однак, проєктування цих суджень чи думок в її свідомості, у вигляді називання речей своїми іменами, батьківських вироків, може здійснюватися визначення самосвідомості дитини зсередини. Дитина або погоджується з цією думкою свідомо чи не усвідомлено, або розпочинає боротьбу проти неї.

Батькам важливо зайняти правильну позицію щодо ставлення до успіхів та тимчасових невдач дитини. Якщо дитина невпевнена в своїх силах і можливостях, необхідно підтримати її, запевнити, що з докладанням певних зусиль вона обов'язково ліквідує свій неуспіх. А коли з'являться перші перемоги – обов'язково їх підкреслити. Якщо дитина самовпевнена, хвалювана – позитивно оцінювати її успіхи, але й проговорити й недоліки.

Батькам не варто пов'язувати окремих вчинок дитини з загальною оцінкою особистості. Наприклад, якщо дитина сказала неправду, не можна говорити, що вона – брехлива. Негативні вислови батьків про своїх дітей закріплюються в свідомості і трансформують самооцінку. Тому роль сімейного виховання дуже важлива у формуванні самооцінки й подальшому комунікуванні дитини в школі з однолітками, вчителями.

У сім'ї вперше засвоюються життєві цінності, зокрема ті, які є важливим для батьків. Цінності дітей і їх батьків збігаються, коли дитина приходить до школи, але до четвертого класу вони трансформуються, оскільки крім сімейних цінностей батьків, приєднується вплив учителя, однокласників, друзів.

Діти чітко усвідомлюють батьківські впливи і гостро реагують на суперечності між явним вербальним впливом і опосередкованим, коли регламентовані цінності не відображають реальні ситуації чи події. Тут може виникнути подвійний зв'язок, який спричинює виникнення психічних порушень особистості учня.

Необхідність і важливість проведеної в цьому напрямі роботи повинна пояснюватися і на батьківських зборах. У тих випадках, коли учні не отримували позначки за підсумками півріччя, батькам необхідно надавати моніторингові характеристики особистості учнів, за допомогою яких вони можуть отримати чітке уявлення про особистісне зростання дитини, працездатність, активність на уроці, мотивацію до навчання, старанність, рівень оволодіння матеріалом із предметів (з конкретизованою градацією сформованості предметних компетентностей). Також визначається загальний рівень інтелектуального розвитку, рівень дотримання дисциплінарних вимог школи, взаємин з однокласниками, здатності до спілкування з дорослими, формування ключових

компетентностей, що дасть змогу батькам критично оцінити динаміку розвитку дитини, разом із педагогом окреслити подальші дії, визначити шляхи подолання бар'єрів, можливість виникнення ризиків тощо.

Відтак, у сучасній школі провідною стає педагогіка партнерства та дитиноцентризм (Family— SchoolPartnership), що ґрунтується на засадах гуманізму та творчого підходу до розвитку особистості. В основі активно запроваджуваної педагогіки партнерства – взаємодія між учнем, учителем та батьками. Концепція Нової української школи доцільність використання педагогіки партнерства пов'язує із дослідженнями Джой Епштейн, які підтвердили залежність якості результатів навчальної діяльності учнів від рівня взаємодії вчителів, батьків та адміністрації школи[10].

НУШ характеризує основні переваги запровадження педагогіки партнерства:

- формування ініціативності в кожному учневі, що ґрунтується на встановлення довіри до вчителя;
- зниження рівня стресу та тривожності учнів, що зумовлюється створенням зручного й комфортного освітнього середовища;
- формування й розвиток внутрішньої упевненості й самостійності позиції, підготовка учня до існування в соціумі без булінгу.

Висновки. Окреслені засади, на думку освітянської спільноти України (та й не тільки України, з огляду на результати проведення Міжнародного дослідження PISA (Programme for International Student Assessment, міжнародна програма з оцінювання досягнень учнів, що координується Організацією економічного співробітництва та розвитку)) сприятимуть подоланню виявлених проблем, зокрема подоланню цькування і булінгу в закладах освіти, підвищення позитивного впливу на емоційність учнів, зниженню тривожності в учнів і пропорційному підвищенню мотивації до навчання, рівноваженню оцінок рівня задоволеності, так званого рівня «щастя», і показників успішності [11].

Безперечно, помилковість і поспішність під час оцінювання навчальної діяльності учнів початкових класів може зумовити розвиток у них неадекватної самооцінки та негативно позначитися на подальшій успішності. Сучасна українська освіта кардинально змінюється з метою забезпечити гармонійний розвиток учнівської особистості. Учителі Нової української школи з-поміж інших розв'язують проблему оцінювання навчальної діяльності молодших школярів, оскільки орієнтовані на учнів, регламентують перехід від авторитарного стилю викладання до педагогіки партнерства, упроваджують довірливі стосунки між учителем та учнем. Зазначені зміни є доволі фундаментальними й революційними, та й, урахувавши результати PISA-2018, необхідними.

Завершимо словами професора Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН Т. Піроженко: «...діти мають щасливими, а не бути найкращими... Освіта сьогодні має розумітися як індустрія можливостей для кожної дитини... вона змінила свою місію і парадигму».

Список використаної літератури

1. Гумелюк О. Є. Психологія Я-концепції. Тернопіль: Економічна думка, 2004. 310 с.
2. Джеймс У. Психологія. 2018. 616 с. (PSYCHE).
3. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ, 1989. 608 с.
4. Психологічний словник. Київ, 1982. 214 с.
5. Психологічні особливості розвитку образу світу школярів: моногр. Чернівці, 2007. 382 с.
6. Роджерс К. Консультування і психотерапія. Новітні підходи в психологічній практиці. Інститут загальногуманітарних досліджень. Київ, 2019. 200 с.
7. Чернобровкіна В. А. Психологія особистісної свободи: монографія. Луганськ, 2012. 487 с.
8. Вирішує школа: як підвищуватимуть кваліфікацію вчителів. *Освіторія*. 2019. URL: <https://osvitoria.media/experience/vyrishuye-shkola-yak-pidvyshhuvatymutkvalifikatsiyu-vchyteliv/>.
9. 3 Новим роком: 12 новацій української освіти у 2020. *Освіторія*. 2019. URL: <https://osvitoria.media/experience/z-novym-rokom-12-novatsij-ukrayinskoyiosvity-u-2020-mu/>.
10. Краще разом. Що таке педагогіка партнерства і навіщо вона в НУШ. *Нова українська школа*. 2019. URL: <https://nus.org.ua/articles/pedagogika-partnerstva-shho-taketa-yak-zrozumity-chy-vona-ye-u-shkoli/>.
11. Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018. Український центр 93 оцінювання якості освіти. 2019. URL: https://testportal.gov.ua/wpcontent/uploads/2019/12/PISA_2018_Report_UKR.pdf.
12. Оцінювання по-новому: як закордонний досвід оцінювання в початкових класах можна використати в Україні. *Нова українська школа*. 2018. URL: <https://nus.org.ua/articles/otsinyuvannya-po-novomu-yak-zakordonneotsinyuvannya-v-pochatkovyh-klasah-mozhna-vykorystaty-v-ukrayini/>.

13. Свідоцтво досягнень // Міністерство освіти та науки України. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2018/05/21/tabel_new.pdf.
14. Нова модель оцінювання для перших класів // Міністерство освіти та науки України. 2018. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/u-mon-pidgotuvali-novu-model-ocinyuvannyadya-pershih-klasiv>.
15. Школа без оцінок: ефективно чи ні? // BBC Capital. 2020. URL: <https://www.bbc.com/ukrainian/vertcap-50814206>.
16. Versions of Family-School Partnerships [Електронний ресурс] // Beyond the Bake Sale—The Essential Guide to Family-School Partnerships. 2007. URL: https://ksdetasn.s3.amazonaws.com/uploads/resource/upload/1294/BeyondtheBakeS_rubric.pdf/
17. National Standards for Family-School Partnerships // National PTA – URL: https://www.pta.org/home/runyourpta/National-Standards-for-Family-School-Partnerships_
18. Should Schools Change How They Grade Students During the Pandemic? // The New York Times. 2020. URL: <https://www.nytimes.com/2020/04/06/learning/coronavirus-schoolsgrading.htm>.

RISE AND DEVELOPMENT OF SELF-ASSESSMENT IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Zenchenko Tetiana

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Primary Education
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Reva Viktoriia

1st year student of 61M-PO group of the Educational and Scientific Institute of Pedagogy and Psychology
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *The article considers the issue of rise and development of self-assessment of modern primary school students of the New Ukrainian School, which are one of the most discussed most important factors in the development of the child's personality. The development of sustainable self-esteem is observed in students under the influence of assessing the environment of communication, the attitude of relatives and peers, sometimes subjective, and self-assessment of the student's effectiveness. Various scientists (G. Kostyuk, S. Maksymenko, L. Tereshchenko, M. Smulson, M. Vashulenko, Sh. Amonashvili, G. Tsvetkova, etc.) studied the development of the personality of primary school student, including the influence of assessment of educational activity on the formation. In foreign psychology, the phenomenon of self-esteem has also been under close scrutiny by scientists (K. Levin, K. Rogers, W. James).*

Purpose. *The aim of the article is to consider the issue of rise and development of self-esteem in primary school students.*

Methods. *Observation, psychological and pedagogical analysis, analogy, induction and deduction, comparative analysis, survey were used.*

Results. *A key change for students of modern primary school (New Ukrainian School) is the reorientation of the educational process not to the acquisition of theoretical knowledge, but to the development of competencies – NUS focuses not on the amount of knowledge acquired, but on students' ability to use it.*

It should be noted that today's student assessments are confidential information and should not be disclosed or disclosed by the teacher to other students or parents in the classroom to humiliate students or vice versa to create unhealthy competition. Confidentiality helps to reduce students' stress, prevent bullying and create a comfortable educational environment in which the student compares himself with his own previous achievements, and not with others.

This approach should help to improve the microclimate in the team, the development of healthy competition based on the manifestation of students' strengths, comparing themselves with others in the format of rating tables. An important change is the emphasis on the activity approach to learning, which provides a priority of practical training during educational activities, reducing time in theory. According to the concept of NUS, this can be realized through project-based and integrated learning – that the student masters the topic through the study of various disciplines, gets a comprehensive and holistic understanding of the world.

School performance assessment has a great influence on the development of self-esteem.

In accordance with the reform of the New Ukrainian School, the Ministry of Education and Science of Ukraine introduced a new format for assessing the educational activities of primary school students: at the end of the school year instead of the traditional tabulation, students receive a Certificate of Achievement. The peculiarity of this document is to shift the emphasis from the evaluation of learning outcomes, taking into account the number of errors in evaluating the learning process, determining the

characteristics of its dynamics in each student compared to its own initial data.

Conclusion. *Erroneousness and haste in assessing the educational activities of primary school students can lead to the development of inadequate self-esteem and negatively affect their further success. Modern Ukrainian education is changing dramatically in order to ensure the harmonious development of students' personalities. Among other things, teachers of the New Ukrainian School solve the problem of evaluating the educational activities of primary school students, as they are student-oriented, regulate the transition from authoritarian teaching style to partnership pedagogy, and establish trusting relationships between teacher and student.*

Key words: *competence, personality of primary school education, assessment, self-assessment, commitment to self-assessment.*

References:

1. Humeliuk, O. Ye. (2004). *Psykhologhiia Ya-kontseptsii [Psychology of self-concept]*. OTeropil: Ekonomichna dumka. [in Ukrainian].
2. Dzheims, U. (2018). *Psykhologhiia [Psychology]*. N.p. [in Ukrainian].
3. Kostiuk, H. S. (1989). *Navchalno-vykhovnyi protses i psykhichni rozvytok osobystosti [Educational process and mental development of personality]*. Kyiv, Ukraine. [in Ukrainian].
4. *Psykhologhichni slovnyk [Psychological dictionary]*. (1982). Kyiv, Ukraine. [in Ukrainian].
5. *Psykhologhichni osoblyvosti rozvytku obrazu svitu shkoliariv [Psychological features of the development of the image of the world of schoolchildren]*. (2007). Chernihiv, Ukraine. [in Ukrainian].
6. Rodzhers, K. (2019). *Konsultuvannia i psykhoterapiia. Novitni pidkhody v psykhologhichnii praktytsi, Ynstytut zahalnohumanitarnykh doslidzhen [Counseling and psychotherapy. Recent approaches in psychological practice, Institute for General Humanities Research]*. N.p. [in Ukrainian].
7. Chernobrovkina, V. A. (2012). *Psykhologhiia osobystisnoi svobody [Psychology of personal freedom]*. Luhansk, Ukraine. [in Ukrainian].
8. Vyrishuie shkola: yak pidvyshchuvatymut kvalifikatsiiu vchyteliv [The school decides: how to improve the skills of teachers]. (2019). *Osvitoria. osvitoria.media*. URL: <https://osvitoria.media/experience/vyrishuye-shkola-yak-pidvyshchuvatymutkvalifikatsiyu-vchyteliv/>. [in Ukrainian].
9. Z Novym rokom: 12 novatsii ukrainskoi osvity u 2020 [Happy New Year: 12 innovations of Ukrainian education in 2020]. (2019). *Osvitoria. osvitoria.media*. URL: <https://osvitoria.media/experience/z-novym-rokom-12-novatsij-ukrayinskoyosvity-u-2020-mu/>. [in Ukrainian].
10. Krashche razom. Shcho take pedahohika partnertsva i navishcho vona v NUS [Better together. What is the pedagogy of partnership and why it is in NUS]. (2019). *Nova ukrainska shkola – New Ukrainian School. nus.org.ua*. URL: <https://nus.org.ua/articles/pedagogika-partnerstva-shho-tse-taketa-yak-zrozumity-chy-vona-ye-u-shkoli/>. [in Ukrainian].
11. Natsionalnyi zvit za rezultatamy mizhnarodnoho doslidzhennia yakosti osvity PISA-2018 [National Report on the Results of the International Survey on the Quality of Education PISA-2018]. (2019). *Ukrainskyi tsentr 93 otsiniuvannia yakosti osvity – Ukrainian Center for 93 Assessment of the Quality of Education. testportal.gov.ua*. URL: https://testportal.gov.ua/wpcontent/uploads/2019/12/PISA_2018_Report_UKR.pdf. [in Ukrainian].
12. Otsiniuvannia po-novomu: yak zakordonnyi dosvid otsiniuvannia v pochatkovykh klasakh mozna vykorystaty v Ukraini [Assessment in a new way: as a foreign experience of assessment in primary school can be used in Ukraine]. (2018). *Nova ukrainska shkola – New Ukrainian School. nus.org.ua*. URL: <https://nus.org.ua/articles/otsiniuvannya-po-novomu-yak-zakordonneotsiniuvannya-v-pochatkovykh-klasakh-mozna-vykorystaty-v-ukrayini/>. [in Ukrainian].
13. Svidotstvo dosiahnen [Certificate of achievements]. (n.d.). *Ministerstvo osvity ta nauky Ukrainy – inistry of Education and Science of Ukraine. mon.gov.ua*. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2018/05/21/tabel_new.pdf. [in Ukrainian].
14. Nova model otsiniuvannia dlia pershykh klasiv [New assessment model for first grades]. (2018). *Ministerstvo osvity ta nauky Ukrainy – inistry of Education and Science of Ukraine. mon.gov.ua*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/u-mon-pidgotuvali-novu-model-ocinyuvannyadlya-pershikh-klasiv/>. [in Ukrainian].
15. Shkola bez otinok: efektyvno chy ni? [School without grades: effective or not?]. (2020). *BBC Capital. www.bbc.com*. URL: <https://www.bbc.com/ukrainian/vertcap-50814206>. [in Ukrainian].
16. Versions of Family-School Partnerships. (2007). *Beyond the Bake Sale–The Essential Guide to Family-School Partnerships. ksdetasn.s3.amazonaws.com*. URL: https://ksdetasn.s3.amazonaws.com/uploads/resource/upload/1294/BeyondtheBakeS_rubric.pdf. [in English].
17. National Standards for Family-School Partnerships. (n.d.). *National PTA. www.pta.org*. URL: https://www.pta.org/home/runyour-pta/National-Standards-for-Family-School-Partnerships_ [in English].
18. Should Schools Change How They Grade Students During the Pandemic? (2020). *The New York Times. www.nytimes.com*. URL: <https://www.nytimes.com/2020/04/06/learning/coronavirus-schoolsgrading.htm>. [in English].

Отримано редакцією 20.05.2021 р.

УДК 378/016:[811.112.2`25:616.9 Kovid
DOI: 10.31376/2410-0897-2022-1-48-167-173

МЕТОДОЛОГІЯ ОПАНУВАННЯ НАВИЧОК ЯКІСНОГО ПЕРЕКЛАДУ В ТЕМАТИЦІ КОРОНАКРИЗИ

Ходикіна Ірина Василівна

доктор філософії, кандидат економічних наук, викладач кафедри іноземних мов і методики викладання
Бердянський державний педагогічний університет
e-mail: azovmastberdyansk@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-4350-6664

У статті проаналізовано підходи до якісного навчання і підготовки спеціалістів з перекладу німецькою мовою на прикладі слів з тематики коронакризи. Розкриті шляхи потрапляння таких слів у мову. Висвітлені основні принципи словотворення, асиміляції, стилістичної забарвленості таких слів. На цій базі виокремлені підходи до перекладу та сформульовані рекомендації щодо навчання спеціалістів з перекладу таких слів.

Ключові слова: навчання перекладу, запозичення, словотворення, композити, префіксація, суфіксація, стилістична забарвленість.

Останні роки весь світ сколихнула хвиля коронавірусу. Наслідки цього стихійного лиха відчуються у всіх без винятку сферах життя, у тому числі й у сфері перекладацької діяльності. Більше того, коронакриза посприяла появі нових слів та виразів, що, з одного боку, збагатили мову новими словами, а з іншого боку, ускладнили роботу перекладачам, тому що список їх поповнюється постійно, а природа створення в різних мовах різна, хоча об'єднані вони всі однією тематикою.

За статистичними даними, зібраними німецькими лінгвістами, в їхній мові зафіксовані та вже внесені до словників біля 1000 нових слів, пов'язаних із коронакризою. І процес цей триває, тому що майже щодня відкривають нові аспекти цього нетипового для всього світу явища. Відповідно масмедіа висвітлюють ці процеси на сторінках своїх видань і таким чином процес створення неологізмів триває шаленими темпами.

Для того, що навчити майбутніх педагогів та викладачів німецької мови специфіки перекладу такої групи слів, об'єднаних тематикою коронакризи, епідемії, треба проаналізувати основні підходи до створення нових слів, обрати типові алгоритми будови слів та їх подальшої асиміляції у мові, та на прикладі зазначеної групи слів виробити єдиний або схожий механізм перекладання.

У дослідженні ми спробували систематизувати нові слова німецької мови, які зібрані навколо теми коронакризи та пандемії і засобах боротьби з ними за таким аспектами, як етимологія, розбудова нових слів та стилістика їх застосування, провести паралелі, виокремити нюанси, та розробити рекомендації щодо перекладу такої групи слів, скласти поради для навчання молодих фахівців перекладу слів даної тематики. В ролі робочого матеріалу для дослідження використані друковані матеріали на тему коронакризи із німецьких газет та журналів.

Вивченням підходів до навчання перекладу з німецької мови займалися такі вчені, як Ю. А. Зав'ялова, яка вивчала специфіку перекладу антропонімів. Головна ідея її досліджень полягає в тому, що «перекладач перед тим як здійснювати переклад, повинен ознайомитись із самим граматичним явищем, яке буде предметом перекладу... та існуючими способами його перекладу... і розповсюдженими помилками» [1]. О. А. Башкірова, О. Н. Шаранова, Ю. Ф. Ануфрієва, які зосередили свою увагу на особливостях перекладу текстів технічного характеру. Вони ж стверджують, що переклад як предмет, що вивчають у вищому навчальному закладі – «це не тільки методи навчання, але і практична задача» [2].

Виходячи із поєднання таких двох посилань, спробуємо проаналізувати суто лінгвістичні підходи у наукових дослідженнях, класифікувати основні підходи та, базуючись на проведеному аналізі, розробити перелік практичних рекомендацій щодо навчання перекладу.

З лінгвістичної точки зору переклад нових слів, що виникають у мові, потрібно розглядати у контексті потрапляння таких слів у мову у вигляді запозичень або створення нових варіацій загальноживаної лексики різними способами словотворення, за рахунок переходу однієї частини мови в іншу, абревіації тощо.

Темою створення нових слів у німецькій мові постійно займаються вітчизняні та зарубіжні вчені. Так, І. Бондаренко, Т. Бондарчук, спираючись на дослідження Б. А. Абрамова, М. В. Горбунової, А. Busch, W. Fleischer, виокремлюють такі способи утворення нових слів у

німецькій мові: «за допомогою словоскладання, а також за допомогою префіксів, суфіксів, напів афіксів, зрощення, скорочення, безсуфіксальним способом, за рахунок переходу із однієї частини мови до іншої» [3, с.17–18].

У роботах Л.В. Щигло, О. В. Рижової, Н. Bussmann більше уваги приділяється розбору способів появи таких слів у мові, зокрема проводить «систематизацію неологізмів та запозичень із англійської мови» [4, с. 43–45].

Т. А. Разуваєва, Е. Riesel, М. Lohde розглядають «стилістичні можливості словотворення на прикладі нової лексики із німецькомовних журналів “Spiegel”» [5, с. 179–180].

Нам цікаво розглянути підходи до навчання перекладу групи слів, об'єднаних однією темою, що торкнулася всіх націй і всіх верств суспільства. Тобто ми пропонуємо подивитися на тему навчання основним підходам до перекладацької практики під іншим кутом, а саме відокремити нові слова, що пов'язані із темою корона кризи, та поділити їх за вище згаданими трьома аспектами і зрозуміти природу походження, проаналізувати найбільш поширені способи асиміляції нових слів з даної тематики у мові та зрозуміти стилістичні особливості використання, та сформулювати поради педагогам, які навчають фахівців з перекладу, як навчити якісному перекладу таких слів.

Актуальність такої роботи очевидна. Тема коронакризи поширена. Слова цієї тематики широко вживаються, нові створюються майже щоденно. Питання їх розбудови та якісного перекладу важливе. Систематизація нових слів означеної тематики, їх етимології, варіацій утворення нових слів за допомогою злиття слів та створення слів композитів або розбудови нових слів із використанням префіксів та суфіксів допоможуть перекладачам в їх роботі під час перекладу німецькомовних текстів українською мовою, а механізми перекладу таких слів з німецької українською допоможуть викладачам своєчасно та якісно підготувати молодих фахівців, які будуть розумітися на матеріалі.

Коронавірус та спричинені ним наслідки вплинули на всі без винятку сфери людського життя, сприяли миттєвій появі великої кількості нових слів. Якщо переглянути новини сучасних інтернет-видань, майже в кожній публікації на будь-яку тему є нові слова на тему коронавірусу.

Наприклад, газета «Süddeutsche Zeitung»: у статті про сучасний стан китайської економіки бачимо одразу кілька слів: «Null Covid-Strategie» «Massentests», «Einreisebeschränkungen»: *Mit einer Null-Covid-Strategie, Massentests, Quarantänen und Einreisebeschränkungen hatte das bevölkerungsreichste Land der Erde das Virus schneller in den Griff bekommen als die meisten anderen Staaten* За допомогою стратегії «Не дами ковіду жодного шансу», масовому тестуванню, карантинним обмеженням та заходам зі зменшення кількості подорожей, країні із найбільшою кількістю населення, вдалося взяти під контроль розповсюдження вірусу скоріше за багато інших країн»

У цій самій публікації є зовсім нові слова, що виникають у мові як реакція на мутації вірусу та появу нових штамів: «Booster-Impfungen», «Omikron-Ausbruch», «Omikron-Spuren»: «Bis Ende 2021 hätten eine Milliarde **Booster-Impfungen** in China für China produziert werden können До кінця 2021 року у Китаї могли бути вироблені мільярди доз вакцин для внутрішніх потреб». У цій же статті: «Die US-Investmentbank Goldman Sachs warnte deshalb in einer Studie, ein großer **Omikron-Ausbruch** könne in China schwerwiegende Folgen für die Konjunktur haben Американський інвестиційний банк під час вивчення ситуації застерігав про те, що великий сплеск О-мікрона буде мати важні наслідки для кон'юнктури китайського ринку... Forscher hätten auf einer Sendung aus Kanada **Omikron-Spuren** nachgewiesen, warnen chinesische Staatsmedien» *Китайські державні медіа попереджають про те, що дослідники довели те, що на посилці із Канади були зафіксовані сліди О-мікрона* [6].

Звичайно, багато слів у текстах, безпосередньо прив'язаних до теми коронавірусної інфекції, здоров'я громадян, одужання тощо. Наприклад, у реченні: *Neues zu **Impf- oder Genesenzertifikaten** und **digitalen Testnachweisen** gibt es bei der Corona-Warn-App des Bundes.* Новини про інфікованих та тих, хто одужав, цифрові списки тих, хто зробив тест, можна дізнатися із нового додатку Corona-Warn-Up, який діє в межах всієї федеративної республіки. Або ось тут: *Die Zahl der **Corona-Neuinfektionen** in Schleswig-Holstein ist auf einen Höchstwert gestiegen* Число новеньких, які захворіли на корона вірус у землі Шлезвіг-Гольштайн, досягло найвищої відмітки».... *Die für **Corona-Maßnahmen** wichtige Hospitalisierungsinzidenz, die angibt, wie viele **Corona-Kranke** je 100.000 Menschen innerhalb einer Woche in Kliniken kamen, sank leicht auf 4,57 (Montag: 4,6)* Серед заходів, які пропонуються для запобігання розповсюдженню корона вірусу, найважливішим є госпіталізація, яка демонструє скільки хворих на корону на кожні 100 тисяч населення поступають до лікарень

впродовж одного тижня, і цей показник трохи знизився до 4,57 (у понеділок було 4,6) І далі: *Es gab binnen eines Tages fünf weitere Corona-Todesfälle. Die Zahl der insgesamt in der Pandemie gestorbenen Corona-Patienten liegt damit nun bei 1927.* Впродовж одного дня відбуваються до п'яти смертельних випадків корона вірусу. Кількість померлих від корона вірусу за час пандемії сягає 1927 [7].

Як видно, багато слів складаються завдяки сполученню із словом «Corona»: **Corona-Warn-App, Corona-Neuinfektionen, Corona-Maßnahmen, Corona-Kranke, Corona-Todesfälle, Corona-Patienten.**

В інших статтях у цій газеті можна зустріти також різні слова, які побудовані і із цим словом, а також із використанням інших слів із цієї теми: «*Omikron-Welle*», «*Corona-Variante*», «*PCR-Tests*»: *Wegen der rasanten Ausbreitung der Omikron-Welle drohen die besonders sicheren PCR-Tests in Deutschland knapp zu werden* Через стрімке розповсюдження хвилі Омікрону є загроза того, що не вистачить особливо надійних у Німеччині ПЦР тестів

Gleichzeitig warnte Lauterbach davor, dass eine besonders ansteckende und besonders tödliche Corona-Variante kommen könnte Водночас Лауербах запевняє, що можуть з'явитися особливо заразні та особливо смертельні варіації корона вірусу [8].

В іншій публікації на політичні теми можна знайти таке: *Die Angst vor einer «Corona-Pegida» greift bereits in diesem Frühjahr um sich enorm* Опстрах перед корона вірусом, який може бути ввезений у країну із ісламських країн, наднормальний [9].

У цій самій газеті «*Süddeutsche Zeitung*» у новинах про податки у землі Нордрайн-Вестфален так само йде мова про коронакризу: *Die Steuereinnahmen in Nordrhein-Westfalen sind im zweiten Corona-Jahr 2021 höher ausgefallen als erwartet* Надходження від податків у землі Нордрайн-Вестфален у 2021 році – у другий рік боротьби із корона кризою обвалилися нижче, чим це очікувалося [10].

Наш вибіркового аналіз підтверджує попередні висновки про те, що німецька мова дуже стрімко наповнилася новими словами. Більшість із цих слів складається сполученням слова із тематики коронавірусної інфекції та додаванням давно вживаного слова із німецької мови. Тобто це відоме явище, поширене у німецькій мові, та характерне власне тільки для цієї мови – слова-композиції. І наш невеличкий аналіз доводить, що більшість таких слів – іменники. Але, звичайно існують й інші варіанти і способи словотворення, появи нових частин мови.

Так, Берлінська газета «*Berliner Zeitung*» публікує таке повідомлення: *Bundesgesundheitsminister Karl Lauterbach hält es für wichtig, dass eine mögliche Corona-Impfpflicht nach einer entsprechenden Entscheidung des Bundestags schnell in Kraft tritt... Zur Begründung führte er an, dass noch genug Zeit bleiben müsse, um Ungeimpfte vor einer möglichen neuen Corona-Welle im Herbst zu immunisieren.* Бундесміністр Карл Лауербах вважає за важливе, щоб обов'язкова імунізація після відповідного рішення бундестагу повинна вступити в силу якомога швидше... В якості обґрунтування такого рішення він доводить, що потрібно, щоб залишилось достатньо часу, щоб невакциновані встигли отримати щеплення до наступної хвилі корона вірусу восени» [11].

Тут поряд із словом «**Corona-Impflicht**», яке створене як слово-композиція за вже означеною схемою, можна зафіксувати слово «**Ungeimpfte**». Це слово створене префіксально-суфіксальним способом від дієслова «*impfen*» – «вакцинуватися» та є субстантивованим дієприкметником.

Або ось у цьому реченні *Luftfahrtkonzern plant nach dem coronabedingten Jobabbau nun wieder eine Personaloffensive – auch Hamburg duerfte davon profitieren* Авіаційний концерн очікує після скорочення роботи, до якого привели умови, пов'язані із корона кризою, напливу робітників – більше того Гамбург може отримати з цього дивіденди [12] слово «**coronabedingte**» – це теж нове слово, де складова «*corona*» є префіксом до дієприкметника «*bedingte*» обумовлений.

У статті про засилля дикими тваринами міст Німеччини, опублікованій у німецькомовному журналі «*Deutsch Perfekt*», теж можна побачити схожі слова, створені префіксальним способом, де префіксом є слово «корона», яке додали до прикметників та отримали нові «*coronaleer*» та «*coronastill*»: *Die Tiere übernehmen die coronaleere Stadt, nicht nur in Berlin.* (Тварини заповнили спорожнілі внаслідок корона кризи міста, не тільки у Берліні) та

Der Stadtbiologe Bernard Kegel findet die Frage, ob die wilden Tiere die coronastille Städten übernehmen würden, sehr interessant. (Міський урбан біолог Бернад Кегель вважає дуже цікавим питання стосовно того, чи опанують дикі звіри спорожнілі внаслідок корона кризи містами) [13, с. 14].

Серед слів, які потрапили в коло нашої уваги, є кілька запозичень, що прийшли із інших мов: **Booster-Impfungen**, *de Booster* – запозичення із англійської мови і перекладається як посилення,

Corona-Warn-App де «warn» – також запозичення із англійської і перекладається як «застеригати, запобігати» і слово «app», відповідно, це слово, що означає пристрій або програмне забезпечення. Або ось у такому реченні *Johnson streitet Lügenwürfe zu Lockdown-Partys ab* Джонсон заперечує неправдиві звинувачення у проведенні вечірки під час локдауну [14] поєднання англійських слів Lockdown та Party також створює нове слово у німецькій мові «Lockdown-Party». Крім того, кожне слово, яке має у своєму складі слова «PCR» *Polymerase Chain Reaction* (полімеразна цевна реакція), «FFP2» *filtering facepiece mask* (респіратор) – це теж слова із запозиченнями.

А от вищезгадане слово «*Corona-Pegida*» представляє собою поєднання запозичення та аббревіатури PEGIDA – яка розшифровується як *Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes* – патріотичні європейці проти ісламізації країн Заходу. Це ще один цікавий варіант появи нових слів у мові.

Що стосується третьої складової нашого аналізу – стилістичних можливостей словотворення – тут теж є кілька цікавих моментів, на які слід звернути увагу: багато нових слів, що виникли внаслідок коронакризи, містять експресію, завдяки складовим передають почуття безпорадності перед стихією. Наприклад, багато нових слів мають у складі слово *Welle* (хвиля): *Corona-Welle* (хвиля короно вірусу), *Pandemiewelle* (хвиля пандемії), *die zweite Welle* (друга хвиля), *Wellenbrecher* (хвилелом), яким називають методи та способи боротьби із короною, або *Tsunami* (цунамі) – слово, яке відображає безпорадність людства від нового явища: *der Corona-Tsunami ein Gefühl von Hilflosigkeit* [15].

Інша частка слів має у складі лексику, пов'язану із воєнною тематикою, оскільки військові активно залучалися для боротьби із цим стихійним явищем, тож з'явилися такі слова, як *die Virusfront* (фронт протидії вірусу), *die Anti-Corona-Schutzwall* (захисна стіна/захисний вал проти короно вірусу), *die Quarantänefestung* (посилена карантину), *Hygiene-Ritter* (лицарі гігієни), *Seuchen-Sheriffs* (дослівно: шерифи, які борються із епідемією, але так називають не саме шерифів, а і всіх, хто став на шлях боротьби із лихом) Цікавим є слово *Infodemie*, створене за рахунок злиття двох слів – «інформація» та «пандемія» (*die Info und die Pandemie*), застосоване у відповідь на тотальне і постійне розповсюдження інформації Всесвітньою організацією здоров'я [15].

Ще один цікавий момент, коли із новими словами утворюються нові вирази. Наприклад, у реченні, яке є водночас назвою статті про коронакризу в школах Заарбрюкена: *Gut 2500 Schüler in Quarantäne: So viele Saar-Schulen sind von Corona-Fällen betroffen* (Добре 2500 учням у карантин: настільки багато шкіл у Заарбрюкені зіткнулися із випадками корони) [16] із дієслова *betroffen* відображатися та нового слова *Corona-Fällen* випадки корона хвороби склався вираз *Corona-Fällen betreffen*, який можна перекласти як «зіткнулися із випадками корони (або хвороби на корону)».

Таким чином, проаналізувавши тільки малу частку німецькомовних інтернет-видань, можна зробити висновки, що:

1. Коронакриза суттєво вплинула на збільшення кількості слів.
2. Слова створюються у мові кількома способами: більшість іменників – словоскладанням, більшість прикметників, дієприкметників та дієслів – суфіксально-префіксальним способом, частина слів – за рахунок скорочень та аббревіації.
3. Мова збагачується за рахунок запозичень, аббревіацій та асимілятивних форм, створених на їх основі.
4. У формі будови багатьох нових слів закладена експресивна стилістична складова, яка базується на етимології слова, пов'язана із його походженням.
5. Із нових слів при поєднанні їх із раніше вживаними словами німецької мови створюються нові фрази, що мають нове смислове навантаження.

Ураховуючи вищезазначені аспекти, викладачі, що займаються підготовкою молодих фахівців з перекладу з німецької мови на українську, можуть на практиці використовувати подані приклади та висновки і тренувати молодих фахівців з метою якісної підготовки. У подальших наукових працях автор планує розглянути підходи до перекладу іншої групи слів іншої тематики, зробити порівняльну характеристику та висновки, чи всі слова, що групуються за однією темою, мають такі самі шляхи надходження у мову, способи словотворення та стилістичної забарвленості, і тим самим розширити коло порад щодо навчання молодих фахівців перекладу з німецької мови на українську.

Список використаної літератури

1. Зав'ялова Ю. А. Навчання перекладу антропонімів з німецької мови на російську на матеріалі творів «Чорнильна трилогія» К. Функе. *Педагогіка та освіта*. 2019. № 3. С.18–23. DOI:10.7256/2454-0676.2019.2.29181.

2. Башкірова О. А., Шарапова Т. Н. Труднощі перекладу німецького наукового-технічного тексту. *Філологічні науки. Питання теорії та практики*. Тамбов: Грамота, 2017. № 9 (75): в 2-х ч. Ч. 2. С. 85–88. URL: www.gramota.net/editions/2.html
3. Бондаренко І., Бондарчук Т. Словоскладання як один із основних способів утворення слів у німецькій мові. *Мова та мовлення: лінгвокультурологічний, комунікативний та дидактичний аспекти*: збірник матеріалів I міжнародної науково-практичної конференції / ред кол. Т. В. Калинюк та ін. Кам'янець-Подільський, 2019. С. 17–20.
4. Момот М. В., Щигло Л. В. Функціонування англійських запозичень в сучасній німецькій мові. *Перекладацькі інновації*: матеріали VIII всеукраїнської студентської науково-практичної конференції / редкол.: С. О. Швачко, І. К. Кобякова, О. О. Жулавська та ін. Суми: Сумський державний університет, 15–16 березня 2018. С.17–20.
5. Разуваєва Т. А. Стилистичні можливості словотворення як засіб новоутворень у сучасній німецькій мові (на матеріалі журналу «Spiegel») = Стилистические возможности словообразования как способа создания новообразований в современном немецком языке (на материале журнале «Spiegel»). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stilisticheskie-vozmozhnosti-slovoobrazovaniya-kak-sposoba-sozdaniya-novoobrazovaniy-v-sovremennom-nemetskom-yazyke-na-materiale/viewer> (дата звернення: 11.01.2022).
6. Китайська економіка зростає, занепокоєння через корону також = Chinas Wirtschaft wächst, die Sorge wegen Corona auch. *Süddeutsche Zeitung* URL: <https://www.sueddeutsche.de/wirtschaft/china-wirtschaft-wachstum-1.5508928> (дата звернення: 17.01.2022).
7. 5663 кількість нових захворювань на корону у землі Шлезвіг-Гольштайн: найвищий показник =5663 Corona-Neuinfektionen in Schleswig-Holstein: Höchstwert. *Süddeutsche Zeitung* URL:<https://www.sueddeutsche.de/gesundheit/gesundheit-kiel-5663-corona-neuinfektionen-in-schleswig-holstein-hoehchstwert-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-220118-99-759401> (дата звернення: 18.01.2022).
8. ПЦР тестів обмаль: друга хвиля вакцинування Джонсон та Джонсон = PCR-Tests werden knapp: Zweitimpfung bei Jonson&Jonson. *Süddeutsche Zeitung* URL:<https://www.sueddeutsche.de/gesundheit/gesundheit-pcr-tests-werden-knapp-zweitimpfung-bei-johnson-johnson-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-220118-99-759302> (дата звернення: 18.01.2022).
9. Масколо Г. Слабка політика щодо вакцинації. Повальний тремор = Mascolo G. Schwache Politik in der Frage der Impfpflicht. Das große Zittern *Süddeutsche Zeitung* URL: [sueddeutsche.de/kultur/robert-harbeck-impfpflicht-1.5510172?reduced=true](https://www.sueddeutsche.de/kultur/robert-harbeck-impfpflicht-1.5510172?reduced=true) (дата звернення: 18.01.2022).
10. Надходження від збору податків у 2021 році у землі Нордрайн-Вестфален: очікується підвищення Steuereinnahmen 2021 in Nordrhein-Westfalen höher erwartet *Süddeutsche Zeitung* URL: [sueddeutsche.de/wirtschaft/finanzen-duesseldorf-steuereinnahmen-2021-in-nordrhein-westfalen-hoeh-erwartet-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-220118-99-759305](https://www.sueddeutsche.de/wirtschaft/finanzen-duesseldorf-steuereinnahmen-2021-in-nordrhein-westfalen-hoeh-erwartet-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-220118-99-759305) (дата звернення: 18.01.2022).
11. Лаутербах= Вакцинування від корони відбудеться у квітні або травні = Lauterbach: Corona-Impfpflicht kommt im April oder Mai *Berliner Zeitung* URL: [berliner-zeitung.de/news/lauterbach-corona-impfpflicht-kommt-im-april-oder-mai-li.206885](https://www.berliner-zeitung.de/news/lauterbach-corona-impfpflicht-kommt-im-april-oder-mai-li.206885) (дата звернення: 19.01.2022).
12. Хорх В. Зміна трендів: Ейрбас хоче працевлаштувати 6000 співробітників = Horch W.Trendwende: Airbus will 6000 Arbeiter einstellen. *Hamburger Abendblatt* URL: [abendblatt.de/wirtschaft/article234356997/airbus-hamburg-will-6000-neue-mitarbeiter-einstellen-nach-stellenabbau-flugzeug-trendwende-jobs-luffahrt](https://www.abendblatt.de/wirtschaft/article234356997/airbus-hamburg-will-6000-neue-mitarbeiter-einstellen-nach-stellenabbau-flugzeug-trendwende-jobs-luffahrt) (дата звернення: 19.01.2022).
13. Декер.К. Місто звірів = Decker K. Stadt der Tiere. *Deutsch Perfekt*. 2020. № 7. С.14–19.
14. Джонсон заперечує хибні звинувачення у проведенні вечірок під час локдауну = Jonson streitet Lügenvorwürfe zu Lockdown Parties ab. *Süddeutsche Zeitung* URL:[sueddeutsche.de/politik/regierung-johnson-streitet-luegenvorwuerfe-zu-lockdown-partys-ab-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-220118-99-756627](https://www.sueddeutsche.de/politik/regierung-johnson-streitet-luegenvorwuerfe-zu-lockdown-partys-ab-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-220118-99-756627) (дата звернення: 18.01.2022).
15. Коронакриза посприяла появі великої кількості нових слів = Corona Krise sorgt für zahlreiche neue Wörterschöpfungen URL: <https://www.dw.com/de/corona-krise-sorgt-für-zahlreiche-neue-wortschöpfungen/a-56051332> (дата звернення: 11.01.2022).
16. Як працюють ПЦР тести та де у землі Заарланд їх можна розшифрувати = Wie PCR-Teste funktionieren – und wo sie im Saarland ausgewertet werden *Saarbrücker Zeitung* URL:[saarbruecker-zeitung.de/saarland/saarbruecken/corona-wie-pcr-tests-funktionieren-und-wo-sie-im-saarland-ausgewertet-werden_aid-65447199](https://www.saarbruecker-zeitung.de/saarland/saarbruecken/corona-wie-pcr-tests-funktionieren-und-wo-sie-im-saarland-ausgewertet-werden_aid-65447199) (дата звернення: 19.01.2022).

HOW TO TEACH QUALITY TRANSLATION OF NEW WORDS ON THE TOPIC OF CORONAVIRUS CRISIS

Khodykina Iryna

Doctor of Philisophical Sciences, Candidate of Economic Sciences,
Lecturer at the Department of Foreign Languages and Teaching Methods
Berdyansk State Pedagogical University

Introduction. *The Coronavirus crisis has affected the emergence of a large number of new words in the German language through adoption and assimilation, word formation and giving new meaning to previously used words, which this study confirms. The variety of new words requires seeking new ways to*

its translations and correspondently to teaching such words.

Purpose. The aim of the article is to highlight the issues and define the perspectives of developing the educational methods in translation and using words of Coronavirus Crisis Topic.

Methods. Newspapers and magazines analysis, analogy, induction and deduction were used.

Originality. The article analyzes the approaches to teaching young specialists in translation from German into Ukrainian based on one group of modern-topic words, namely Coronavirus Crisis. A large of these words was classified into three groups. For each group main characteristics were determined, which can be used while translating

The first group accommodate new word, which can in the structure some words on Coronavirus Topic: «Corona», «Pandemic», «Omicron», etc and a word from German, what was used earlier. To understand definition of these words is not difficult, but they do not have fully analogues in Ukrainian and can be used as attributive clause.

The next group has mainly borrows. Sometimes it can be structured from a couple of words. One of them is on the topic Coronavirus Crisis and the other is borrows or abbreviation, such as «Corona-Warn-Up» or «Corona-Pegida»

To the third group belong connotative words and phrases. Their structure transfuse the inner meaning, emotional feelings of society, as word Corona-Tsunami demonstrate the people's terrible and horror before force of nature – epidemic.

This derivation helps to understand to main ways of new words structure. The knowledge is guaranty to easy teaching process and to prepare qualified and skilled specialists in translation.

Results. As a result we can get recommendations to translations of new words on Coronavirus Topic. The quantity of these new words is permanently growing since 2020, ways of their appearance and assimilation in German language are similar to general tendency, but has own particularities, which were distilled. All new words on this topic were divided into the main three groups according ways of word formation, their incoming into German language as borrows or paraphrasing and their stylistic nuances. Than were highlighted the common characteristics and differences of each group. These details understanding can be used while translating and while translation teaching and new facilities education. Young specialists in translation can understand ways of words structuring and this way to raise their education standard.

Conclusion. Being able to translate these words, understanding the main ways of translation, knowing the main approaches to translation teaching you can orient in the modern pedagogy and philology and prepare good qualified specialists in this realm.

Key words: translation teaching, borrowings, word-formations, composites, prefixation, suffixation, stylistically connotation

References

1. Zavalova, Yu. A. (2019). Navchannia perekladu antroponimiv z nimetskoj movy na rosiisku na materialy tvoriv «Chornyna trylohiia» K.Funke [Learning to translate anthroponyms from German into Russian on the material of the works «Ink Trilogy» by K. Funke]. *Pedahohika ta osvita – Pedagogy and education*, 3, 18-23. DOI: 10.7256/2454-0676.2019.2.29181. [in Russian].
2. Bashkirova, O. A., Sharapova, T. N. (2017). Trudnomy perevoda nemetskoho nauchno-tekhnycheskoho teksta [Difficulties in translating the German scientific and technical text]. (Vol. 2). *Filolohichni nauky. Pytannia teorii ta praktyky – Philological sciences. Questions of theory and practice*, 9(75), 85-88. URL: www.gramota.net/editions/2.html [in Russian].
3. Bondarenko, I., Bondarchuk, T. (2019). Slovoskladannia yak odyin iz osnovnykh sposobiv utvorennia sliv u nimetskij movi [Word formation as one of the main ways of word formation in the German language]. *Mova ta movlennia: lnhvokulturolohichni, komunikatyvnyi ta dydaktychnyi aspekty – Language and speech: linguistic and cultural, communicative and didactic aspects: coll. of scientific materials of the I International scientific-practical conference* (pp. 17-20). Kalyniuk, T. V. (Ed.). November 20-21, 2019, Kamianets-Podilskyi, Ukraine. [in Ukrainian].
4. Momot, M. V., Shchyhlo, L. V. (2018). Funktsionuvannia anhliiskyykh zapozychen v suchasny nimetskij movi [Functioning of English borrowings in modern German]. *Perekladatski innovatsii – Translation innovations: coll. of scientific papers of the VIII All-Ukrainian student scientific-practical conference*. (pp. 17-20). Shvachko, S. O., Kobiakova, I. K., Zhulavska, O. O. (Ed.). March 15-16, 2018, Ukraine, Sumy: Sumskiy derzhavnyi universytet. [in Ukrainian].
5. Razuvaieva, T. A. (n.d.). Stylysticheskye vozmozhnomy slovoobrazovaniya kak sposoba sozdaniya novoobrazovaniy v sovremennoy nemetskoj yazyke (na materyale zhurnala «Spiegel») [Stylistic possibilities of word formation as a means of new formations in modern German (based on Spiegel magazine)]. *cyberleninka.ru*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stilisticheskie-vozmozhnosti-slovoobrazovaniya-kak-sposoba-sozdaniya-novoobrazovaniy-v-sovremennoy-nemetskoj-yazyke-na-materiale/viewer> [in Russian].
6. Chinas Wirtschaft wächst, die Sorge wegen Corona auch (n.d.). *Süddeutsche Zeitung*. www.sueddeutsche.de. URL: <https://www.sueddeutsche.de/wirtschaft/china-wirtschaft-wachstum-1.5508928> [in German].
7. 5663 Corona-Neuinfektionen in Schleswig-Holstein: Höchstwert (n.d.). *Süddeutsche Zeitung*.

- www.sueddeutsche.de. URL: <https://www.sueddeutsche.de/gesundheitspolitik/gesundheitspolitik-kiel-5663-corona-neuinfektionen-in-schleswig-holstein-hoehstwert-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-220118-99-759401> [in German].
8. PCR-Tests werden knapp: Zweitimpfung bei Jonson&Jonson (n.d.). *Süddeutsche Zeitung*. <https://www.sueddeutsche.de/gesundheitspolitik/gesundheitspolitik-pcr-tests-werden-knapp-zweitimpfung-bei-johnson-johnson-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-220118-99-759302> [in German]
9. Maskolo, H. (n.d.). Schwache Politik in der Frage der Impfpflicht. Das große Zittern. *Süddeutsche Zeitung*. [sueddeutsche.de. URL: sueddeutsche.de/kultur/robert-harbeck-impfpflicht-1.5510172?reduced=true](https://www.sueddeutsche.de/kultur/robert-harbeck-impfpflicht-1.5510172?reduced=true) [in German]
10. Steuereinnahmen 2021 in Nordrhein-Westfalen höher erwartet. (n.d.). *Süddeutsche Zeitung*. URL: [sueddeutsche.de/wirtschaft/finanzen-duesseldorf-steuereinnahmen-2021-in-nordrhein-westfalen-hoeh-erwartet-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-220118-99-759305](https://www.sueddeutsche.de/wirtschaft/finanzen-duesseldorf-steuereinnahmen-2021-in-nordrhein-westfalen-hoeh-erwartet-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-220118-99-759305). [in German]
11. Lauterbach: Corona-Impfpflicht kommt im April oder Mai. (n.d.). *Berliner Zeitung*. [berliner-zeitung.de URL: berliner-zeitung.de/news/lauterbach-corona-impfpflicht-kommt-im-april-oder-mai-li.206885](https://www.berliner-zeitung.de/news/lauterbach-corona-impfpflicht-kommt-im-april-oder-mai-li.206885) [in German]
12. Horch, W. (n.d.). Trendwende: Airbus will 6000 Arbeiter einstellen. *Hamburger Abendblatt*. [abendblatt.de. URL: abendblatt.de/wirtschaft/article234356997/airbus-hamburg-will-6000-neue-mitarbeiter-einstellen-nach-stellenabbau-flugzeug-trendwende-jobs-luftfahrt](https://www.abendblatt.de/wirtschaft/article234356997/airbus-hamburg-will-6000-neue-mitarbeiter-einstellen-nach-stellenabbau-flugzeug-trendwende-jobs-luftfahrt) [in German]
13. Decker, K. (2020). Stadt der Tiere. *Deutsch Perfekt*, 7, 14-19. [in German]
14. Jonson streitet Lügenvorwürfe zu Lockdown Parties ab. (n.d.) *Süddeutsche Zeitung*. [sueddeutsche.de. URL: sueddeutsche.de/politik/regierung-johnson-streitet-luegenvorwuerfe-zu-lockdown-partys-ab-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-220118-99-756627](https://www.sueddeutsche.de/politik/regierung-johnson-streitet-luegenvorwuerfe-zu-lockdown-partys-ab-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-220118-99-756627) [in German]
15. Corona Krise sorgt für zahlreiche neue Wörterschöpfungen (n.d.). URL: <https://www.dw.com/de/corona-krise-sorgt-für-zahlreiche-neue-wortschöpfungen/a-56051332> [in German]
16. Wie PCR-Teste funktionieren – und wo sie im Saarland ausgewertet werden. (n.d.). *Saarbrücker Zeitung*. [saarbruecker-zeitung.de. URL: saarbruecker-zeitung.de/saarland/saarbruecken/corona-wie-pcr-tests-funktionieren-und-wo-sie-im-saarland-ausgewertet-werden_aid-65447199](https://www.saarbruecker-zeitung.de/saarland/saarbruecken/corona-wie-pcr-tests-funktionieren-und-wo-sie-im-saarland-ausgewertet-werden_aid-65447199) [in German]

Отримано редакцією 26.01.2022 р.

УДК 378.147:37.011.3

DOI: 10.31376/2410-0897-2022-1-48-173-179

ОСВІТНІЙ МЕДІАПРОСТІР ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖІВ

Листопад Наталя Леонідівна

викладач дошкільних дисциплін

Комунальний заклад «Одеський педагогічний фаховий коледж»

e-mail: natasha.listopad@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-3550-9985

У статті розглянуто особливості підвищення ефективності формування цифрової культури студентів педагогічних коледжів. Проведено аналіз сучасного розуміння педагогічного феномену «освітній медіапростір», обґрунтовано можливості освітнього медіапростору як умови підвищення ефективності формування цифрової культури студентів педагогічних коледжів. Виокремлено провідні функції освітнього медіапростору: організаційна функція (освітній медіапростір – основа організації процесу навчання, виховання); технічна функція (освітній медіапростір адаптує педагогічні методи для вирішення завдань освіти та виховання сучасної «цифрової» людини); соціально-розвиваюча функція (медіапростір впливає на розвиток умінь, компетентностей, рис характеру та соціальних установок студентів). Розглянуто зміст компонентів освітнього медіапростору: професійно-дидактичний, суб'єктивно-особистісний, інформаційно-змістовний, організаційно-комунікаційний, медіатехнологічний.

Ключові слова: інформаційне суспільство, цифровий простір, цифрова культура, освітній медіапростір, функції освітнього медіапростору, компоненти освітнього медіапростору.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Формування цифрової культури студентів педагогічних коледжів один із пріоритетних напрямів сучасної педагогічної науки та практики. Підтвердження цього ми знаходимо в основних законодавчих і нормативних документах, що регламентують зміст освіти студентів педагогічних коледжів, основним результатом діяльності яких є підготовка фахового молодшого бакалавра. Педагогічний коледж здійснює свою діяльність відповідно до Конституції України, законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність», «Про фахову передвищу освіту», актів Президента України, Кабінету Міністрів України, наказів Міністерства освіти і науки України, інших законодавчих та нормативно-правових актів, рішень органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування.

Розглянувши законодавчі й нормативні документи про фахову передвищу освіту, можна дійти висновку, що у наш час простежується гостра потреба суспільства у різнобічно розвинених фахівцях, які мають як міцні знання у різних галузях, так і вони повинні володіти високим рівнем цифрової культури, що пов'язано з тим, що інформатизація суспільства спричинила низку серйозних змін в освіті.

По-перше, в освітніх закладах почали широко застосовуватись різноманітні технічні засоби, наприклад, інтерактивна дошка, комп'ютер, проектор тощо.

По-друге, відбулася стрімка трансформація та розширення освітнього простору, який, по суті, став освітнім медіапростором. Цифрова трансформація – це неминучий процес, що відбувається в усьому світі. Унаслідок цього сьогодні можна спостерігати не лише стрімке зростання кількості медіаресурсів та медіаінформації, а й їх активне використання в освітньому процесі. Проте потенціал медіа розкритий ще недостатньо: частіше можна зустріти думки про негативний вплив медіа на свідомість молодого покоління, ніж про їх освітню ефективність. Але медіа стають невід'ємною частиною фахової передвищої освіти. Отже, розглядати проблему формування цифрової культури студентів педагогічних коледжів необхідно саме у контексті освітнього медіапростору.

Аналіз основних досліджень і публікацій з порушеної проблеми. Ґрунтовний аналіз можливостей формування цифрової культури студентів засобами освітнього медіапростору висвітлено в дослідженнях таких науковців, як Н. М. Авшенюк, В. Ю. Биков, А. М. Гуржій, М. І. Жалдак, С. М. Іванова, В. Г. Кремень, Т. І. Коваль, А. М. Коломієць, К. Р. Колос, М. П. Лещенко, О. І. Локшина, А. Ф. Манако, І. Д. Малицька, І. К. Мардарова, Н. В. Морзе, В. В. Олійник, О. В. Овчарук, Ю. Г. Носенко, О. П. Пінчук, А. А. Сбруєва, С. О. Семеріков, О. М. Спірін, О. М. Соколюк, Ю. В. Триус, М. П. Шишкіна, А. В. Яцишин та ін. Зарубіжні дослідники також не обходять увагою означений феномен D. Belshaw, V. Hirsch, G. Creeber R. Martin, L. Manovich, J. Stommel та ін. Відзначимо також широке поширення в зарубіжних дослідженнях понять цифрова культура (digital culture), цифрова грамотність (digital literacy), цифрова компетентність (digital competence). Аналіз наукових праць [1; 2; 4; 8; 9; 11] засвідчує інтерес учених до проблеми підвищення ефективності формування цифрової культури студентів засобами освітнього медіапростору.

Формулювання мети статті. Метою статті є аналіз сучасного розуміння педагогічного феномену «освітній медіапростір» й обґрунтування можливостей освітнього медіапростору як умови підвищення ефективності формування цифрової культури студентів педагогічних коледжів.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Термін «освітній медіапростір» з'явився в науці порівняно недавно, тому коректно розпочати його вивчення з аналізу категорій «інформаційне суспільство» та «цифровий простір». Насамперед необхідно сказати, що у розвитку інформаційних технологій у останньому столітті стався різкий стрибок. Це істотно вплинуло на соціальну сферу, що привело до формування інформаційного суспільства. Аналіз наукових джерел [2; 3; 5; 6; 7] свідчить про те, що інформаційне суспільство – це суспільство, у якому переважна більшість людей займається виробництвом, переробкою, зберіганням та реалізацією інформації, головним чином знань як найвищої форми.

Інформаційне суспільство є вкрай суперечливим, якщо розглядати його з погляду ставлення до людини. Так, з одного боку, воно сприяє отриманню більшої кількості знань про різні процеси і речі. З іншого боку, надмірна інформація суспільства може бути небезпечною для свідомості людини, і тоді вона перетвориться на інформацію, яка руйнує простір соціальної взаємодії та спілкування.

Крім того, актуальним процесом є входження України до цифрового Європейського та світового інформаційного простору (наприклад, ініціатива «Цифровий порядок денний України 2020» («Digital Agenda for Ukraine 2020»). Це проявляється у великій кількості нововведень (наприклад: «Єдина державна електронна база з питань освіти» (ЄДЕБО); «Автоматизований інформаційний комплекс освітнього менеджменту» (ПАК «АІКОМ»); Автоматизована система «Інклюзивно-ресурсний центр» (АС «ІРЦ»); «Національна освітня електронна платформа» (НОЕП); «Екзаменаційний центр» (ЕЦ), що стосуються різноманітних сфер суспільної діяльності людини (сервіси онлайн та держава у смартфоні), у тому числі й систему освіти: форуми, які присвячені проблемам цифровізації, включаючи сферу освіти; різноманітні освітні цифрові проекти; конференції, дискусійні майданчики у різноманітних регіонах України, присвячені цифровій освіті у

XXI столітті. Усе частіше цифровий простір через насиченість інтелектуальними ресурсами, іграми та додатками, створеними людьми, розглядається як нова цифрова реальність.

Отже, аналіз наукових джерел [4; 7; 8; 10] свідчить про те, що цифровий простір складається зі спільності об'єктів, які вступають один з одним у цифрову взаємодію, та цифрових технологій, які забезпечують дану взаємодію. Утворення цифрового простору забезпечується цифровими ресурсами, інформаційною інфраструктурою та засобами цифрової взаємодії: Zoom, Skype, Google Classroom, Moodle, Viber, YouTube, Google Hangouts, DingTalk, Classdojo та ін.

У цілому можна дійти висновку, що цифровий простір – це середовище, яке характеризується широким поширенням і застосуванням у суспільстві різноманітних цифрових технологій. У висновку аналізу понять «інформаційне суспільство» та «цифровий простір» зазначимо, що найважливішою характеристикою інформаційної епохи є те, що в культурному та соціальному середовищі на перший план висувається медіапростір (В. Ю. Биков, А. М. Гуржій, М. І. Жалдак, А. М. Коломієць, Н. В. Морзе, В. В. Олійник, О. В. Овчарук, Ю. Г. Носенко, О. М. Соколюк, Ю. В. Триус, М. П. Шишкіна, А. В. Яцишин).

Оскільки поняття «освітній медіапростір» є новим у педагогіці, доцільно продовжити його вивчення як результат злиття понять «освітній простір» та «медіапростір». Для нас важливим є те, що освітній простір є складноорганізованим комплексом, що складається з сукупності середовищ, що формуються під впливом таких факторів: біотичних (безпосередньо учасники освітнього процесу); абіотичних (матеріально-технічні, санітарно-гігієнічні, соціально-економічні). Важливо наголосити на тому, що освітній простір – це простір спільної життєдіяльності, в якому є люди різного віку, визначаються загальні цілі, а також здійснюється освіта людини.

Феномен «освітній простір» А. Д. Цимбалару визначає як «педагогічну реальність, у якій відбувається зустріч, взаємодія, осмислення і пізнання особистістю (подія) оточуючих її елементів-носіїв культури (освітнього середовища), що забезпечує суб'єктивізацію і прогресивний розвиток об'єктів (фігурантів і предметів). Освітній простір як система педагогічних факторів та умов освоєння особистістю у процесі становлення спеціально організованого педагогічного середовища може бути об'єктом цілеспрямованого педагогічного впливу, формування» [12, с. 45].

Проблема медіапростору є актуальною у сучасному світі. В українській науці термін «медіапростір» уведений у 90-х рр. XX ст. Це доводять численні дослідження, які проводяться вченими В. М. Брижко, Н. В. Голованова, О. П. Дзьобань, В. Г. Пилипчук, Г. Г. Почепцов та ін. Н. В. Голованова зазначає, що «поняття «медіапростір» набуває багатоаспектного характеру й охоплює кілька середовищ: техносферу, інфосферу, соціоінфосферу. Існують різні підходи до визначення інформаційного простору як такого. Відповідно, медіапростір визначають як синтез «людини, яка слухає» і «людини, яка дивиться»; суспільство, яке змінюється; зворотній зв'язок; творчість кожного і розвиток наук, перебіг дійсності в майбутнє; руйнація старих кордонів, поліцентричність, глобалізація; універсальність і багатоманітність, нескінченність і динамізм інформації; теледемократія, повернення влади людям, тісний зв'язок народів; високий розвиток третьої форми матерії – соціальної» [1, с. 8].

Медіапростір, вважає С. Грицай, «не просто соціальна система, а система, компоненти якої об'єднані в соціальну мережу. Загалом його архітектоніка складна, кожен елемент у структурі може функціонувати в рамках відкритої системи, одержувати і передавати інформацію. У медіапросторі ядром, що організовує систему, виступає масова інформація, яку потрібно переробити для споживання аудиторією. Тому всі об'єкти: соціальні інститути, організації, групи та окремі особи, зайняті її виробництвом і споживанням, мають органічно входити в цю систему. У цьому сенсі медіапростір являє собою особливу реальність, яка є частиною соціального простору й організовує соціальні практики і представлення компонентів, включених у систему виробництва та споживання масової інформації» [2, с. 4].

Аналіз наукових досліджень [1; 4; 12] засвідчив, що нові медіа щороку все міцніше входять у життя людей і стають невід'ємною частиною. Наукові пошуки А. С. Каверіна засвідчив, що «існує взаємозв'язок соціальних та технологічних факторів розвитку масмедіа, наприклад, технологічні особливості переходу традиційних засобів масової інформації до Інтернет-середовища, що супроводжуються збільшенням охоплення аудиторії, збільшенням кількості засобів масової інформації, ускладненням інформаційного потоку» [4, с. 202].

Для цілісного аналізу категорії «медіапростір» необхідно розглянути його системоутворювальне поняття, а саме «медіа». Воно охоплює не лише прийоми комунікації, а й

комплекс технологічних засобів, головна мета яких полягає у передаванні інформаційного повідомлення споживачеві. Сучасний світ наповнений величезною кількістю різноманітних медіа. Вони класифікуються з різних підстав, проте у нашому дослідженні особливу увагу необхідно приділити класифікації за історичним критерієм. Згідно з цим критерієм медіа поділяються на традиційні (газета, книга, журнал) та нові медіа (комп'ютерні ігри, акаунти, блоги тощо).

У нашому дослідженні ми розглядатимемо медіа в широкому значенні – це все інформаційні засоби та прийоми, які забезпечують передавання повідомлення в тій чи іншій формі певному споживачеві. Так, можна зробити висновок, що медіапростір – це середовище, утворене сукупністю різноманітних медіа (В. Г. Кремень, Т. І. Коваль, А. М. Коломієць, К. Р. Колос, М. П. Лещенко, О. І. Локшина, А. Ф. Манако, І. Д. Малицька, І. К. Мардарова, Н. В. Морзе).

Перш ніж перейти до формулювання поняття «освітній медіапростір», необхідно розмежувати цифровий простір та медіапростір. Різниця між даними термінами полягає в тому, що цифровий простір включає тільки цифрові засоби, а медіапростір – всі інформаційні засоби, тобто цифровий простір є частиною медіапростору (Т. І. Коваль, А. Ф. Манако, І. Д. Малицька, І. К. Мардарова, Н. В. Морзе).

Дослідження, проведені Є. О. Гриценко доводять, що – «освітній медіапростір це педагогічно доцільно організована в відповідно до цілей професійної підготовки студентів багатоаспектна, цілісна реальність, в якій його суб'єкти за допомогою медіа-технологій самостійно здійснюють мережеву взаємодію, реалізують стандарти середньої професійної освіти третього покоління для досягнення двоєдиної результату: об'єктивного (розвиток самого простору) і суб'єктивного (підвищення рівня медіа-компетентності студентів)» [3, с. 32–42].

Палітру смислових значень поняття «освітній медіапростір» значно урізноманітнює тлумачення запропоноване Т. О. Пономаренко і О. Т. Кузіною – «медіапростір це простір діяльності сукупності індивідуальних, колективних суб'єктів, соціальних інституцій в умовах вироблення, існування, циркуляції аудіовізуальної (електронної) інформації. Сучасний медіапростір – це телебачення (ефірне, кабельне, супутникове тощо), радіо, друковані засоби масової комунікації, кіно й відео, DVD, CD-ROMи, електронна пошта, комп'ютерні канали й простір Інтернет тощо» [11, с. 90].

Ми погоджуємося з думкою ученої О. В. Петрунько яка зазначає, що медіапростір це «інформаційно-психологічний простір існування й розвитку індивідуальних і колективних суб'єктів та соціальних інститутів в умовах впливу великих масивів аудіовізуальної (електронної) інформації» [10, с. 168].

В. К. Конах обґрунтовує поняття «національний медіапростір» як «середовище на території держави, в якому у відповідності до наявних законів, принципів та правил, на основі наявної медіаінфраструктури – традиційних та новітніх мас-медіа (засобів масової інформації та комунікації), здійснюється інформаційна та комунікаційна взаємодія (створення, збір, зберігання, поширення та використання різних видів та типів інформації) організацій та осіб, з метою задоволення їх інформаційних прав та свобод» [5, с. 124].

Узагальнення та систематизація сучасної системи поглядів, теоретичних, методологічних та практичних підходів (Н. М. Авшенюк, В. Ю. Биков, А. М. Гуржій, М. І. Жалдак, С. М. Іванова, В. Г. Кремень, Т. І. Коваль, А. М. Коломієць, К. Р. Колос, М. П. Лещенко, О. І. Локшина, А. Ф. Манако, І. Д. Малицька, І. К. Мардарова, Н. В. Морзе, В. В. Олійник, О. В. Овчарук, Ю. Г. Носенко, О. П. Пінчук, А. А. Сбруєва, С. О. Семеріков, О. М. Спірін, О. М. Соколюк, Ю. В. Триус, М. П. Шишкіна, А. В. Яцишин) стосовно розуміння сутності поняття «освітній медіапростір» приводять до висновку, що освітній медіапростір – це середовище, в якому реалізуються цілі та завдання освіти за допомогою різноманітних засобів комунікації.

Проте, враховуючи інформатизацію та цифровізацію суспільства, логічніше сказати, що згідно зі специфікою сучасної дійсності освітній медіапростір – це середовище, в якому процес освіти здійснюється переважно за допомогою нових медіа (цифрові, комп'ютерні, мережеві комунікації тощо), тобто освітній медіапростір передбачає впровадження різноманітних сучасних технологічних засобів та цифрових платформ та електронний освітній ресурс (наприклад: Kahoot, Mentimeter, Flipgrid тощо). Причому необхідно говорити не просто про включення нових медіа до освітнього процесу, а про вирішення за їх допомогою актуальних проблем освіти, зокрема – формування цифрової культури студентів (наприклад: платформа вебінарів з підготовки до ЗНО iLearn; платформа відкритих онлайн-курсів Prometheus; платформа BeSmart; студія онлайн-освіти EdEra тощо).

Для нас важливим є те, що медіапростір істотно впливає на розвиток особистості, інформація, яка транслюється через різноманітні засоби комунікації, диктує правила, норми поведінки, зразки міжособистісних взаємин, визначає почуття, які ми маємо відчувати у тих чи інших ситуаціях.

У результаті це приводить до того, що в сучасному світі свідомість студентів формується не тільки під впливом батьків, педагогів або інших студентів, а також медіапростором, оскільки студент щодня витрачає колосальну кількість часу, захоплюючись різноманітними медіа продуктами. Можна сказати, що зараз студенти копіюють ті почуття, емоції, вчинки, які схвалюються медіапростором. Результатом такого копіювання стає формування навичок, розвиток певних якостей, а потім і становлення всього способу життя особистості. Однак інформація, що передається медіапростором, може подавати помилкові цінності (надання значущості матеріальному, а не моральному цінностям).

Ця ситуація підтверджується загальноновизнаними проблемами медіапростору, вирішення яких досі не знайдено: велика кількість недостовірної інформації; можливість за допомогою мультимедійних технологій використовувати дану інформацію як інструмент, за допомогою якого можна надавати прихований інформаційний вплив, а також керувати психоемоційним та психічним станом соціуму; виникнення небезпеки маніпулювання свідомістю суспільства.

У світлі сказаного видається можливим виокремити провідні функції освітнього медіапростору: організаційна функція (освітній медіапростір – основа організації процесу навчання, виховання); технічна функція (освітній медіапростір адаптує педагогічні методи для вирішення завдань освіти та виховання сучасної «цифрової» людини); соціально-розвивальна функція (медіапростір впливає на розвиток умінь, компетентностей, рис характеру та соціальних установок студентів).

Аналіз підходів до трактування поняття «освітній медіапростір» й обґрунтування можливостей освітнього медіапростору як умови підвищення ефективності формування цифрової культури студентів педагогічних коледжів дозволяє розглянути докладніше зміст кожного компонента «освітнього медіапростору»: професійно-дидактичний, суб'єктно-особистісний, інформаційно-змістовний, організаційно-комунікаційний, медіа-технологічний.

Професійно-дидактичний компонент освітнього медіапростору – визначає змістовий (цілі, результати) та організаційний аспекти (форми, засоби, методи, принципи) освітнього процесу в освітньому медіапросторі. Суб'єктно-особистісний компонент освітнього медіапростору полягає в тому, що освітній медіапростір вибудовується на основі обліку можливостей, здібностей та індивідуально-психологічних особливостей студентів педагогічних коледжів. Інформаційно-змістовний компонент освітнього медіапростору включає інформаційні джерела, за допомогою яких реалізується освітній процес в освітньому медіапросторі (навчально-методичні комплекси, основні освітні програми, навчальні плани). Організаційно-комунікаційний компонент освітнього медіапростору визначає особливості взаємодії викладачів, студентів, батьків, представників адміністрації установи в освітньому медіапросторі. Медіа-технологічний компонент освітнього медіапростору відображає сучасні технології та сукупність технічних засобів освітнього медіапростору.

У результаті ми можемо сформулювати поняття освітнього медіапростору як умови підвищення ефективності формування цифрової культури студентів педагогічних коледжів – це ефективний компонент педагогічної системи, здійснення функцій якого забезпечує досягнення освітніх ефектів, що сприяють вирішенню завдань формування цифрової культури студентів педагогічних коледжів.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Підбиваючи підсумки проведеного аналізу сучасного розуміння педагогічного феномену «освітній медіапростір» й обґрунтування можливостей освітнього медіапростору як умови підвищення ефективності формування цифрової культури студентів педагогічних коледжів, узагальнюючи результати досліджень і розробок учених і педагогів, можемо зробити висновок, що це ефективний компонент педагогічної системи, здійснення функцій якого забезпечує досягнення освітніх ефектів, що сприяють вирішенню завдань формування цифрової культури студентів педагогічних коледжів.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі вбачаємо в обґрунтуванні моделі та технології підвищення ефективності формування цифрової культури студентів педагогічних коледжів.

Список використаної літератури

1. Голованова Н. В. Медіапростір як важливий чинник побудови інформаційного суспільства *Актуальні*

проблеми державного управління. 2017. № 1 (51). С. 1–8.

2. Грицай С. Архітектура сучасного медіапростору *Вісник Книжкової палати*. 2012. № 5. С. 1–4.
3. Гриценко Є. О. Освітній медіапростір. *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія»*. Харків, 2017. Вип. 57. С. 32–42.
4. Каверіна А. С. Ключові тенденції в українському медіапросторі. *Молодий вчений*. 2015. № 10 (25), Ч. 2. С. 200–202.
5. Конач В. К. Виникнення та еволюція поняття «медіа-простір» в науковій думці. *Вісник Дніпропетровського університету. Політологія*. 2015. № 2. С. 112–50.
6. Листопад О. А. Теоретико-методичні засади формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: монографія. Одеса: ФОП Бондаренко М. О., 2015. 328 с.
7. Листопад О. А., Мардарова І. К. Модульний курс «Комп'ютерні технології в роботі з дітьми»: навчальний посібник для студентів зі спеціальності 012 «Дошкільна освіта». Одеса: Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2019. 192 с.
8. Листопад О. А., Мардарова І. К. Теоретико-методичні засади формування готовності майбутніх вихователів до використання інформаційно-комунікаційних технологій в організації пізнавальної діяльності дошкільників: монографія Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2021. 206 с.
9. Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід: навч.- метод. посібник / за ред.: Л. А. Найдьонової, О. Т. Баришпольця. Київ: Міленіум, 2010. 440 с.
10. Петрунько О. В. Діти і медіа: соціалізація в агресивному медіасередовищі: моногр. 2-ге вид. Ніжин: Аспект-Поліграф, 2011. 480 с.
11. Пономаренко Т., Кузіна О. Підготовка майбутніх педагогів до використання медіапростору в освітньому процесі закладу дошкільної освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2021. № 35. С. 89–93.
12. Цимбалару А. Д. Освітній простір: сутність, структура і механізми створення *Український педагогічний журнал*. 2016. № 1. С. 41–50.
13. Lystopad O. A., Mardarova I. K., Tomash Kuk Forming Students' Motivation For Creativity By Means of Edward De Bono's «Six Thinking Hats» Technique. *Наука і освіта: науково-практичний журнал*. 2017. № 8/CLXI. С. 93–96.
14. Raku I. I., Lystopad O. A., Mardarova I. K. The Formation of Future Preschool Teachers' Competence Required for Using Computer Technology. *Наука і освіта : науково-практичний журнал*. 2017. № 5/CLVIII. С. 23–26.

EDUCATIONAL MEDIA SPACE AS A MEANS OF FORMING THE DIGITAL CULTURE OF PEDAGOGICAL COLLEGE STUDENTS

Lystopad Natalia

Teacher of Preschool Disciplines

Municipal Institution «Odessa Pedagogical Professional College»

Introduction. Formation of digital culture of students of pedagogical colleges is one of the priority directions of modern pedagogical science and practice. Confirmation of this can be found in the main legislative and regulatory documents governing the content of education of students of pedagogical colleges, the main result of which is the training of a professional junior bachelor. Considering the laws and regulations on professional higher education, it can be concluded, that today there is an urgent need of society for diverse specialists who have strong knowledge in various fields, and they must have a high level of digital culture, due to the fact that the informatization of society has led to a number of major changes in education.

Purpose. The aim of the article is to analyze the modern understanding of the pedagogical phenomenon of «educational media space» and substantiate the possibilities of educational media space as a condition for improving the effectiveness of digital culture of students of pedagogical colleges.

Methods. The study used the following methods: analysis of scientific and pedagogical literature, synthesis, induction, deduction, generalization, abstraction.

Originality. The article considers the peculiarities of increasing the efficiency of digital culture formation of students of pedagogical colleges. The analysis of modern understanding of the pedagogical phenomenon «educational media space» is carried out, the possibilities of educational media space as conditions of increase of efficiency of formation of digital culture of students of pedagogical colleges are substantiated. The leading functions of the educational media space are singled out: organizational function; technical function; social and developmental function. The content of the components of the educational media space is considered: professional-didactic, subject-personal, information-content, organizational-communication, media-technological.

Results. Professional-didactic component of «educational media space» - determines the content (goals, results) and organizational aspects (forms, means, methods, principles) of the educational process in

the educational media space. The subject-personal component of the «educational media space» is that the educational media space is built on the basis of taking into account the capabilities, abilities and individual psychological characteristics of students of pedagogical colleges. Information and content component of the «educational media space» – includes information sources through which the educational process is implemented in the educational media space (educational and methodological complexes, basic educational programs, curricula). Organizational and communication component of the «educational media space» - determines the features of the interaction of teachers, students, parents, representatives of the administration of the institution in the educational media space. Media-technological component of «educational media space» - reflects modern technologies and a set of technical means of educational media space.

Conclusion. *Summing up the analysis of the modern understanding of the pedagogical phenomenon of «educational media space» and substantiation of the possibilities of educational media space as a condition for improving the digital culture of students of pedagogical colleges, summarizing the results of research and development of scientists and teachers, we can conclude, that it is an effective component of the pedagogical system, the implementation of the functions of which ensures the achievement of educational effects that contribute to the problems of digital culture of students of pedagogical colleges. Prospects for further research in this area are seen in the justification of the model and technology to increase the effectiveness of the formation of digital culture of students of pedagogical colleges.*

Key words: *informational society, digital space, digital culture, educational media space, functions of educational media space, components of educational media space.*

References

1. Golovanova, N. V. (2017). Mediaprostir yak vazhlyvyi chynnyk pobudovy informatsiynoho suspilstva [Media space as an important factor in building an information society]. *Aktualni problemy derzhavnoho upravlinnya – Current issues of public administration*, 1(51), 1-8. [In Ukrainian].
2. Gritsay, S. (2012). Arkhitektonika suchasnoho mediaprostoru [Architectonics of modern media space]. *Visnyk Knyzhkovoyi palaty – Bulletin of the Book Chamber*, 5, 1-4 [In Ukrainian].
3. Gritsenko, E. A. (2017). Osvitniy mediaprostir [Educational media space]. *Pedahohika ta psykholohiya – Pedagogy and Psychology*, 7, 32-42. [In Ukrainian].
4. Kaverina, A. S. (2015). Klyuchovi tendentsiyi v ukrayinskomu mediaprostori [Key trends in the Ukrainian media space]. *Molodyy vchenyy – Young Scientist*, 10 (25), 200-202. [In Ukrainian].
5. Konakh, V. K. (2015). Vynyknennya ta evolyutsiya ponyattya «media-prostir» v naukoviy dumtsi [The origin and evolution of the concept of «media space» in scientific thought]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu – Bulletin of the University of Dnepropetrovsk*, 2, 112-115. [In Ukrainian].
6. Lystopad, O. A. (2015). *Teoretyko-metodychni zasady formuvannya profesiyno-tvorchoho potentsialu maybutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv [Theoretical and methodological principles of formation of professional and creative potential of future educators of preschool educational institutions]*. Odessa: FOP Bondarenko M. O. [In Ukrainian].
7. Lystopad, O. A., & Mardarova, I. K. (2019). *Modulnyy kurs «Kompyuterni tekhnolohiyi v roboti z ditmy» [Modular course «Computer technology in working with children»]*. Odessa: Publisher Bukaev Vadim Viktorovich. [In Ukrainian].
8. Lystopad, O. A., & Mardarova, I. K. (2021). *Teoretyko-metodychni zasady formuvannya hotovnosti maybutnikh vykhovateliv do vykorystannya informatsiyno-komunikatsiynykh tekhnolohiy v orhanizatsiyi piznavalnoyi diyalnosti doshkilnykiv [Theoretical and methodological principles of forming the readiness of future educators to use information and communication technologies in the organization of cognitive activity of preschoolers]*. Odessa: Publisher Bukaev Vadim Viktorovich. [In Ukrainian].
9. Naidenova, L. A. & Baryshpolets, O. T. (Ed.). (2010). *Mediakultura osobystosti: sotsialno-psykholohichnyy pidkhid [Media culture of the individual: socio-psychological approach]*. Kyiv: Millennium. [In Ukrainian].
10. Petrunko, O. V. (2011). *Dity i media: sotsializatsiya v ahresyvnomu mediaseredovyshchi [Children and media: socialization in an aggressive media environment]*. Nizhyn: Aspect-Polygraph. [In Ukrainian].
11. Ponomarenko, T., & Kuzina O. (2021). Pidhotovka maybutnikh pedahohiv do vykorystannya mediaprostoru v osvitnomu protsesi zakladu doshkilnoyi osvity [Preparation of future teachers for the use of media space in the educational process of preschool education]. *Pedahohichna osvita: teoriya i praktyka. Psykholohiya. Pedahohika – Pedagogical education: theory and practice. Psychology. Pedagogy*, 35, 89-93. [In Ukrainian].
12. Tsymbalaru, A. D. (2016). Osvitniy prostir: sutnist, struktura i mekhanizmy stvorennia [Educational space: essence, structure and mechanisms]. *Ukrayinskyy pedahohichnyy zhurnal – Ukrainian pedagogical journal*, 1, 41-50. [In Ukrainian].
13. Lystopad, O. A., Mardarova, I. K., & Kuk, T. (2017). Formuvannya motyvatsiyi uchniv do tvorchosti za dopomohoyu tekhniki «Shist kapelyukhiv myslennya» Edvarda De Bono [Forming Students' Motivation For Creativity By Means of Edward De Bono's «Six Thinking Hats» Technique]. *Nauka i osvita: naukovo-praktychnyy zhurnal – Science and education: scientific and practical journal*, № 8/CLXI, 93–96. [In Ukrainian].
14. Raku, I. I., Lystopad, O. A., & Mardarova, I. K. (2017). Formuvannya kompetentnosti maybutnikh doshkilnykiv, neobkhidnykh dlya vykorystannya kompyuternykh tekhnolohiy [The Formation of Future Preschool Teachers Competence Required for Using Computer Technology]. *Nauka i osvita: naukovo-praktychnyy zhurnal – Science and education: scientific and practical journal* № 5/CLVIII, 23-26. [In Ukrainian].

Отримано редакцією 19.01.2022р.

Розділ 3 ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ

CHAPTER 3 HISTORY OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL THEORY AND EDUCATIONAL PRACTICE

УДК: 373.5.016:82]:008:37.011.33 «195/200»(043/5)

DOI: 10.31376/2410-0897-2022-1-48-180-189

ПЕРІОДИЗАЦІЯ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ (1950-ТІ – 2016 РР.)

Гоголь Наталія Валеріївна

доктор педагогічних наук, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: natashagogol75@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-0780-6237

У статті на основі аналізу навчально-методичного доробку вчених-методистів з методики навчання української, російської та зарубіжної літератур у 1950-ті – 2016 рр. обґрунтовано періодизацію розвитку шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу відповідно до окреслених хронологічних меж дослідження: 1-й період (1950-ті – початок 1980-х років) відображає як здобутки у шкільній літературній освіті на культурологічних засадах, так і суттєві суперечності педагогіки ХХ ст. в часи освітньої реформи (1950-ті – 1960-ті рр.) у міжреформені часи (1970-ті – початок 1980-х рр.); 2-й період (1984–1991 рр.) визначає розвиток методичної думки часів шкільної реформи на культурологічних засадах; 3-й період (1991–2016 рр.) – час, коли відбувалося обґрунтування культурологічної спрямованості змісту шкільної літературної освіти, осмислення прогресивних теоретико-методичних ідей реалізації культурологічного підходу до навчання літератури (української та зарубіжної) в умовах розбудови й утвердження національної школи; виокремлено складники, які були покладені в основу розроблення періодизації. Розкрито значущість науково-методичних досліджень учених, методистів, учителів-словесників, експериментальні завдання яких були спрямовані на визначення шляхів удосконалення навчання предметних методик на культурологічних засадах упродовж 1950-х – 2016 рр.

Ключові слова: шкільна літературна освіта, зміст шкільної літературної освіти, культурологічні основи змісту шкільної літературної освіти, культурологічний підхід, культурологічний підхід до навчання літератури.

Постановка проблеми. Культурологічна домінанта сучасної парадигми освіти орієнтує на формування духовного світу розвиненої особистості, виховання її естетичних смаків та вподобань. В умовах сучасного освітнього простору посилюється тенденція щодо реалізації культурологічного підходу в змісті шкільної літературної освіти, що відображено в основних законодавчо-нормативних документах. У Законі України «Про освіту» (2017 р.) до ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності, віднесено культурну компетентність. У Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року визначено ключові компетентності, серед яких чільне місце посідає загальнокультурна грамотність [7]. У Державному стандарті базової середньої освіти (2020 р.) наголошено на важливості розвитку в учнів культурної компетентності, що передбачає опанування культурних і мистецьких здобутків України і світу, усвідомлення художньої літератури як важливого складника мистецтва, розкриття особливостей творів мистецтва в широкому культурному контексті [6].

Послідовну реалізацію культурологічного підходу в змісті шкільної літературної освіти передбачено в програмах з української і зарубіжної літератур (рівень стандарту, профільний рівень) (2017 р.), що орієнтують на формування в учнів такої ключової компетентності, як «обізнаність та самовираження у сфері культури». Нові модельні навчальні програми для 5–9 класів для Нової

української школи (2021 р.) також мають культурологічну спрямованість [10]. Зокрема, у програмових рубриках «Мистецький контекст» (українська література), «Культурний контекст» (зарубіжна література) акцентовано на доцільності використання в шкільному курсі літератури високохудожніх творів різних видів мистецтва й ознайомлення учнів із явищами художньої культури.

Отже, культурологічний підхід – важливий елемент у змісті літературного навчання, адже забезпечує широкий горизонт знань та умінь, що пов'язані з розглядом мистецтва слова в системі духовних процесів, які відбувалися в Україні і світі в цілому. Його розробка та застосування на сучасному етапі потребує ретельного вивчення етапів розвитку взаємодії навчальних дисциплін «Українська література», «Зарубіжна література» з усіма культурними надбаннями людства.

Актуальність наукового дослідження пов'язана з необхідністю подолання фрагментарності історико-педагогічних знань в аспекті обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти, а також потребою конструктивно-критичного аналізу педагогічних і науково-методичних праць з метою подальшого використання продуктивних теоретико-методичних надбань з означеної проблеми для ефективного розвитку сучасної теорії та практики навчання літератури на засадах культурологічного підходу. Вважаємо, що культурологічний підхід до навчання української і зарубіжної літератури є важливим напрямом сучасного освітнього процесу, а забезпечення реалізації культурологічних завдань вмотивовує використання технологій розвивального, інтерактивного навчання, які сприяють адаптації й самореалізації юної особистості у полікультурному соціумі.

Під поняттям «культурологічний підхід до навчання літератури» ми розуміємо єдність теоретичних основ і практичних засобів навчання літератури та суміжних видів мистецтва (образотворчого, театрального, музичного, мистецтва скульптури й архітектури тощо), а також сукупно з іншими культурними формами вияву естетичної свідомості особистості з метою з'ясування спільного соціального досвіду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Спираючись на численні наукові напрацювання, ми прагнемо розкрити особливості реалізації культурологічного підходу, сформулювати концептуальні засади, визначити методичне забезпечення та характер присутності його в навчальному матеріалі. Нами було зібрано та систематизовано значну кількість необхідних наукових джерел, дано їм оцінку, накреслено діалогічні зв'язки між науковим мисленням багатьох учених-педагогів.

Варто наголосити, що актуальні питання освіти, її історії та сучасності, а саме: філософські концепти розвитку освіти в умовах трансформаційних змін у суспільстві розглянуто у працях В. Андрущенка, І. Зязюна, В. Кременя, В. Огнев'юка, Л. Пироженко, С. Сисоєвої, С. Черепанової та ін.); питання історії освіти, педагогічної думки в Україні розкрито у працях Л. Березівської, Н. Дічек, Т. Гавриленко, Н. Гупана, Н. Коляди, О. Петренко, О. Сухомлинської та ін.); педагогічна спадщина вчених-словесників представлена напрацюваннями Л. Базиль, Т. Беньковської, Л. Новаківської, О. Семенов, Т. Яценко та ін.

Теоретико-методичні підходи до системного і цілісного вивчення шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу розкрито в наукових студіях українських (О. Бандура, А. Вітченко, Н. Волошина, С. Жила, О. Ісаєва, Л. Мірошніченко, О. Покатілова, О. Ратушняк, С. Сафарян, І. Ціко, Т. Яценко та ін.) і зарубіжних (В. Альбатирова, Г. Ачкасова, Т. Беньковська, К. Богачов, О. Гетьманська, Л. Кіпнес, Н. Свіріна, В. Чертов та ін.) учених.

Мета статті. На основі конструктивно-критичного аналізу навчально-методичного доробку українських і зарубіжних учених актуалізувати провідні ідеї, пов'язані із теоретичним осмисленням і практичною реалізацією культурологічного підходу до навчання літератури у закладах загальної середньої освіти впродовж 1950-х – 2016 рр.

Виклад основного матеріалу. Концепція дослідження, представлена у монографії «Культурологічний підхід у змісті шкільної літературної освіти (друга пол. ХХ – поч. ХХІ ст.) [5], ґрунтується на визначенні теоретичних основ та практичних засобів реалізації культурологічного підходу до навчання літератури, відображених змісті, формах, методах, прийомах, видах навчальної діяльності, що представлені у навчальному, навчально-методичному забезпеченні шкільного курсу літератури. Основне положення наукового дослідження полягає в тому, що обраний для розгляду період (1950-ті – 2016 рр.) характеризувався певними теоретико-практичними засадами для здійснення періодизації розвитку шкільної літературної освіти на культурологічних засадах, які визначають суспільно-політичні та культурно-освітні особливості впливу суспільства на розвиток шкільної освіти, а також реформаторські процеси шкільної літературної освіти в УРСР та

незалежній Україні. На основі конструктивно-генетичного підходу нами розроблено періодизацію розвитку шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу 1950-х – 2016 рр. Йдучи за часовою схемою, а саме: 50-ті – початок 80-их років ХХ століття, 80-ті – 1991 рік, 1991–2016 рр., можна відстежити як генетичні, так і функціональні аспекти розвитку культурологічної лінії в змісті літературної освіти.

У науковому дослідженні акцентуємо увагу на виявленні й характеризуванні як здобутків, так і суперечностей у розвитку методики навчання літератури у культурологічному аспекті за часів існування радянської школи в УРСР; узагальненні й систематизації традиційного і новаторського досвіду методик навчання української і зарубіжної літератур у період утвердження національної школи в Україні. Ми наголошуємо на тому, що за часи панування радянської школи, яка не допускала вихід учителя та учнів у широкий світоглядний простір, міжмистецький діалог став важливим способом естетичного виховання школярів і підвищення емоційного фону уроку, адже вивчення літературних явищ в контексті широких культурних процесів було практично унеможливлено. Серед недоліків щодо проблеми реалізації культурологічного підходу у період існування радянської школи виокремлено навчання літератури як соціального фактора та знецінення її художньо-естетичного впливу на учнів; домінування класово-партійного підходу до добору навчального та ілюстративного матеріалу тощо.

Ситуація змінилася в часи незалежної України. Вчені-методисти почали активно цікавитися культурологією в широкому значенні цього поняття. У методиці навчання літератури утвердився окремий культурологічний підхід, який дозволяє формувати в учнів розуміння, що література – невід’ємна частина загальнокультурних тенденцій, тобто відображає широкі духовні процеси, а тому її вивчення передбачає залучення значної кількості контекстної інформації (фонових знань), що поглиблює розуміння художніх явищ.

Визначений нами 1-й період (50-ті – початок 80-их рр. ХХ ст. розвитку шкільної літературної освіти на культурологічних засадах, який ми оцінюємо амбівалентно, бо теоретичні і методичні праці у галузі шкільної літературної освіти цього часу хоча й містили позитивні ідеї щодо реалізації культурологічного підходу, що втілювалися у шкільній практиці, однак їх зміст був обмежений суперечностями, характерними для радянської педагогіки, а саме – значною ідеологізацією освіти, її перевищеною інтернаціоналізацією, що лімітувало і збіднювало зміст літературної освіти, її культурологічний і виховний потенціал.

У жовтні 1952 р. на ХІХ з’їзді КПРС було закладено педагогічні підвалини реформи шкільної освіти та визначено необхідність запровадження в загальноосвітній школі трудової політехнічної підготовки учнів. Початком перебудови системи народної освіти в країні можна вважати ХХ з’їзд КПРС (лютий 1956 р.), оскільки на ньому політехнізацію школи виокремили як пріоритетне завдання загальної середньої освіти. Важливим етапом у розвитку освіти в Україні став закон Верховної Ради СРСР (грудень, 1958 р.) та в Українській РСР «Про зміцнення зв’язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в УРСР» (квітень, 1959), на підставі якого інтенсивно посилювалася русифікація українського шкільництва.

Завдання перебудови навчання літератури були викладені в методичному листі Міністерства освіти РСФСР «Про заходи щодо поліпшення викладання літератури в загальноосвітній школі», в якому наголошувалося на значущості уроків літератури для формування особистісних рис «нової людини» та необхідності внесення змін до деяких «педагогічних штампів». У цей період виходять дослідження методистів, у яких було акцентовано на необхідності вивчення дисциплін художнього циклу в їх взаємодії.

Означений нами 1-й період розвитку шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу період корельований із освітньою реформою 1958/59 рр. У цей час закладалися основи формування методики навчання літератури на культурологічних засадах, що відображають праці Т. і Ф. Бугайків, П. Волинського, В. Голубкова, А. Коржупової, М. Кудряшова, М. Рибникової, Л. Чашка, Т. Юркевич та інших.

Варто наголосити, що у 1950-х – 1960-х рр. в освітній процес активно вводилися види мистецтва, пов’язані зі словом: виразне читання, театралізація, радіоспектаклі тощо. Водночас у процесі використання суміжних образотворчостей на уроках літератури зберігався ілюстративний підхід. Пріоритетним у практиці роботи вчителів-словесників, як і у попередні роки, залишалося використання на уроках літератури репродукцій живописних полотен та ілюстрацій. Позитивною

динамікою в процесі використання суміжних видів мистецтва було переосмислення їх функцій: від простого «оживлення» до встановлення взаємозв'язків на рівні спільного мистецького напрямку, стилістичної своєрідності, що відповідало характеру діалогічного ставлення, окреслювало шляхи культурологічного підходу до навчання літератури в школі. Музичне мистецтво на уроках літератури використовувалося вкрай рідко, проте усвідомлення його функції відбувалось у тому ж напрямі, що й образотворчого.

Зміни, що відбулися в гуманітарній сфері у 70-х – 80-х рр. ХХ ст. були пов'язані із системністю та цілісністю гуманітарного знання (роботи М. Бахтіна, О. Лосєва, Ю. Лотмана, Є. Мелетинського, В. Топорова та інших), а також із розвитком у шкільній педагогіці теорії міжпредметних зв'язків та міжмистецької взаємодії, що було представлено в дослідженнях Т. Ладиженської «Розвиток мовлення учнів як теоретична і практична проблема міжпредметного характеру» (1978), Г. Беленького «Деякі теоретичні аспекти міжпредметних зв'язків» (1979), М. Кудряшова «Про міжпредметні зв'язки літератури з іншими гуманітарними предметами» (1978), В. Маранцмана «Співдружність мистецтв на уроках літератури» (1971), Н. Мирецької «Методика використання суміжних мистецтв у процесі викладання літератури в старших класах (на прикладі вивчення прози Чехова та лірики Маяковського)» (1974), Н. Молдавської «Літературний розвиток старших школярів у процесі навчання (теоретичні питання)» (1974) та інших учених.

У методиці навчання української літератури, незважаючи на інтенсивну русифікацію українського шкільництва вченими, дослідниками, вчителями-практиками здійснювалися важливі кроки щодо розроблення ефективного дидактичного забезпечення навчального процесу, пошуків ефективних форм, методів і прийомів роботи з текстом художнього твору на уроках української літератури. У працях українських фахівців поступово утверджувалися прогресивні методичні ідеї щодо виховної та естетичної функції навчання.

Варто наголосити, що в працях українських учених-методистів (Т. Бугайко і Ф. Бугайко статті «Образотворче мистецтво на уроках літератури» (1952), А. Коржупова «Наочність на уроках української літератури» (1965), М. Машенко «Музика і живопис на уроках літератури» (1971), К. Сторчак «Основи методики літератури» (1965) та інші) загострювалася проблема розроблення ефективного дидактичного забезпечення навчального процесу, використання засобів наочності, суміжних видів мистецтва, здійснення міжпредметних зв'язків на уроках літератури. Дослідниками розроблялися теоретичні та практичні засади реалізації культурологічного підходу в шкільній літературній освіті, обґрунтовувалася доцільність вивчення предметної методики в єдності з суміжними образотворчостями, актуалізувалася проблема розроблення програм і підручників з української літератури на засадах культурологічного підходу.

У 70-х – 80-х рр. ХХ ст. проблема залучення навчального кіно, кінофільмів на заняттях з української літератури також перебувала в полі зору вчених-методистів, а саме: Л. Кулінської «Екранні та звукові посібники на уроках літератури» (1979), В. Лутаєнка «Кіно в системі культури: деякі культурознавчі проблеми естетичного освоєння наукових знань засобами мистецтва» (1981), Л. Погрібної «Твори М. Коцюбинського на екрані» (1971), Л. Чашка «Екранні та звукові засоби навчання» (1976) та інших дослідників. Учені розглядали використання на уроках літератури мистецтва кіно як ефективний засіб поглиблення вивчення учнями художнього твору, здійснення культурного розвитку школярів, їх естетичного виховання. Питання використання аудіовізуальних засобів навчання активно розглядалося в монографіях, науково-методичних працях українських учених, зокрема: В. Вербицької «Використання технічних засобів навчання на уроках української літератури» (1966), А. Коржупової «Наочність на уроках української літератури» (1965), С. Мельничука «Використання технічних засобів на уроках літератури» (1966), Л. Чашка «Навчальне кіно у старших класах» (1963) та інших.

Отже, науково-методичні шукання учених-методистів 1950-х – початку 1880-х рр. були спрямовані переважно на визначення ролі наочних засобів у навчання літератури; розроблення теорії міжпредметних зв'язків; створення методики використання суміжних галузей мистецтва в процесі навчання літератури; обґрунтування доцільності застосування суміжних образотворчостей під час вивчення шкільного курсу літератури; розроблення методики застосування екранних, звукових та аудіовізуальних посібників в освітній процес; використання суміжних видів мистецтва в процесі компаративного аналізу літературного твору; реалізація ідеї співдружності мистецтв; залучення суміжних образотворчостей як ефективного засобу естетичного впливу на учнів.

Перехід до культурологічної концепції змісту освіти відбувався на початку вісімдесятих років ХХ століття, чому сприяли поширення ідей педагогіки співробітництва, зрушення у суспільно-політичному житті українського соціуму, пов'язані з наростанням національно-визвольного руху, поступовим вивільненням гуманітарної думки від ідеологічних обмежень, що позитивно вплинуло й на розвиток шкільної літературної освіти та методикою її навчання. Означені тенденції були відображені у Постанові Міністерства УРСР «Основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи» (1984).

Відтак 2-й період розвитку шкільної літературної освіти ми визначаємо як час розвитку методичної думки у галузі навчання літератури на культурологічних засадах під впливом шкільної реформи 1984 р. У цей час застосування міжмистецької взаємодії в процесі навчання літератури набуло більш обґрунтованого використання саме з позиції культурології. У 80-х–90-х рр. ХХ ст. розпочинається активний пошук оптимальних шляхів розвитку шкільної освіти, що став причиною дискусії про важливість гуманітарної освіти. У дискусійних обговореннях порушувалися питання як методичних основ викладання літератури, так і літературної освіти загалом.

Характерною особливістю вказаного етапу стало звернення вчених у другій половині 1980-х рр. до побудови змісту шкільної освіти на оновлених методологічних засадах варіативності змісту шкільних навчальних курсів. Водночас посилювався інтерес до здійснення міжпредметних зв'язків на уроках літератури і в позаурочний час, що позначилося на розробці і впровадженні в освітній процес програм і посібників для факультативних занять і позакласної роботи з музики, художньої, літературної творчості та кіномистецтва. Тож 2-й період характеризуємо як час напрацювання питомих здобутків у теорії і методиці шкільної літературної освіти у контексті впровадження культурологічного підходу. У працях О. Бандури, Г. Беленького, Т. Браже, Н. Волошиної, В. Гречинської, В. Маранцмана, Л. Мірошниченко, В. Неверова, Є. Пасічника та інших учених-методистів було репрезентовано актуальні питання підвищення якості шкільної літературної освіти, пов'язаного з розширенням можливостей використання культурологічного підходу.

Реформа загальноосвітньої та професійної шкіл 1984 р. окреслила можливості для взаємодії у вивченні російської, зарубіжної літератур та літератури народів СРСР. Головне завдання реформи полягало в покращенні художньої освіти та естетичного виховання учнів, розвитку почуття прекрасного, формуванні високих естетичних смаків, уміння розуміти й цінувати твори мистецтва.

У цей період проблемою вивчення творів літератури на культурологічній основі займалися провідні вчені-методисти К. Нартов, Н. Муравйова, Ф. Прокаєв, І. Долганов, В. Кучинський, О. Чирков та інші. Педагоги розглядали літературу насамперед як засіб морального та естетичного виховання учнів. Вивчення зарубіжної літератури на уроках російської на засадах культурологічного підходу в період шкільної реформи 1984–1991 рр. стало важливою сходинкою культурного і духовного становлення юної особистості, а також змін в емоційно-ціннісній сфері учнів, що свідчило про збагачення особистісного соціокультурного досвіду школярів. Провідні вчені-методисти підкреслювали необхідність сприймати кожний конкретний твір у літературному, культурному, історичному контекстах; акцентували на важливості формувати в учнів уявлення про художню літературу як мистецтво слова, розвивати навички культурологічного аналізу літературного твору шляхом від контексту до літературного тексту, прищеплювати естетичний смак.

Узагальнюючи науково-методичні напрацювання учених-методистів можна стверджувати, що культурологічна концепція змісту шкільної літературної освіти в 2-му періоді (1984–1991 рр.) була спрямована на розвиток шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу; використання оптимальних видів, форм, методів і прийомів роботи із засобами суміжних видів мистецтва на уроках літератури; здійснення міжпредметних і міжмистецьких зв'язків; розроблення методик вивчення літературного твору в мистецькому контексті; використання наочних посібників як ефективних засобів естетичного виховання на уроках літератури; комплексне викладання мистецтва в школі; реалізація діалогу культур на уроках літератури тощо.

Період, що почався з моменту відродження Україною незалежності, виявився сприятливим для розвитку педагогіки, методики навчання літератури. У цей час відбувається процес гуманітаризації освітнього процесу, що саме по собі сприяє поглибленню культурологічних аспектів. 3-й період (1991–2016 рр.) характеризуємо як час розвитку методики навчання літератури – і української, і зарубіжної – у нових умовах розбудови Української держави, зокрема її національної школи, що віддзеркалено у працях Ю. Бондаренка, А. Вітченка, Н. Волошиної,

А. Градовського, С. Жили, О. Ісаєвої, Ж. Клименко, Л. Мірошніченко, Л. Овдійчук, О. Покатілової, І. Ціка, З. Шевченко, В. Шуляра, Т. Яценко та інших учених. У їхніх дослідженнях актуалізовано проблему посилення культурологічної спрямованості змісту шкільної літературної освіти.

Визначений нами 3-й період характеризуємо як час інтенсивного розвитку методики навчання літератури (української і зарубіжної) в умовах демократичних і гуманізаційних процесів, спричинених розбудовою в Україні національної школи, а отже зростанням потреби у широкому використанні культурологічного підходу як інструменту навчання літератури у закладах загальної середньої освіти. Варто наголосити, що методико-літературну думку своїми працями збагатили цілий ряд докторів і кандидатів наук, які активно долучилися до впровадження культурологічного підходу, а саме: Н. Волошина «Наукові основи методики літератури» (2002), Л. Мацевко-Бекерська «Методика викладання світової літератури» (2011), Л. Мірошніченко «Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах» (2000), Т. Недайнова «Мистецтво викладання літератури в школі» (2008), Є. Пасічник «Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах» (2000), Л. Нежива «Теорія і практики вивчення літературних напрямів українського письменства в школі» (2016), Б. Степанишин «Викладання української літератури в школі» (1995), Г. Токмань «Методика навчання української літератури в середній школі» (2012), Т. Яценко «Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)» (2016) та інші.

Провідні методисти нарощували дидактичні можливості, пов'язані з використанням міжлітературних, міжпредметних та міжмистецьких зв'язків, що сприяло поглибленню естетико-культурологічного компонента як концептуальної основи у вивченні літератури. Широкого застосування у згаданий період набуває загальнокультурний контекст, зіставлення різних явищ культури, дослідження діалогічної природи мистецтва. На уроках літератури важливе місце займають шляхи аналізу – провідники культурологічно зумовленого навчання (структурно-стильовий, жанровий, ідеаційно-концептуальний, філософський), а також прийоми роботи, що сприяють формуванню відповідної компетентності. Учні аналізують типологічні подібності та розбіжності між літературними текстами та творами інших видів мистецтва, з'ясовують діалог творчих постатей, залучають різні види контексту в пояснення художніх явищ. Використання різних видів мистецтва набуває інших, ніж у радянський час, форм. Ілюстративний підхід втрачає актуальність. На його заміну приходять усвідомлення рівноправності творів різних видів мистецтва, необхідності виявляти специфіку кожного, важливості інтегрованого вивчення літератури, живопису, скульптури, музики, кіно тощо. Українські методисти розширюють коло знань й умінь, необхідних для застосування культурологічного підходу в шкільній практиці.

Набувають функціональності поняття «загальнокультурна компетентність», «етнокультурна компетентність», «медіакомпетентність», «інтерпретаційна компетентність», що також має культурологічну основу, «великостильова компетентність». Усе це впливає на змістову та формальну сторони уроку літератури, який повинен включати елементи, що сприяють відповідному розвитку школярів.

Означений період передбачав відображення в основних законодавчо-нормативних документах положень щодо реалізації культурологічного підходу в змісті шкільної літературної освіти; розроблення нових державних стандартів на основі компетентнісного підходу до побудови змісту освіти і їх реалізацію в закладах загальної середньої освіти; утвердження культурологічної лінії державного стандарту як однієї з основних у шкільній літературній освіті; актуалізацію культурологічного підходу до навчання літератури як одного з різновидів концептуального аналізу літературного твору; використання інтегрованих уроків як форми взаємодії різних мистецтв під час вивчення літератури; реалізацію інтерсуб'єктного навчання літератури на екзистенціально-діалогічних засадах, засвоєння юною особистістю історичного етносоціокультурного досвіду; посилення значущості культурологічного компонента у програмо-підручникотворенні тощо.

Отже, на основі аналізу науково-методичних праць учених розмаїття окремих аспектів реалізації культурологічного підходу до навчання української і зарубіжної літератур та багатство сучасних підходів до її осмислення, що полягають у розробленні культурологічного аспекту викладання (навчання) предметних методик; здійсненні естетичного виховання учнів засобами взаємодії мистецтв; реалізації предметної інтеграції в процесі навчання літератури як педагогічного варіанта зв'язків між різними видами мистецтва; розробленні методичної системи

культурологічного аналізу літературного твору; формуванні в учнів культурної (соціокультурної, культурологічної, етнокультурологічної, медіакультурної, інтерпретаційної та ін.) компетентності; використанні культурного контексту в процесі здійснення компаративного аналізу; упровадженні в навчання української і зарубіжної літератур інноваційних технологій засобами сучасної наочності й навчальної медіапродукції на засадах культурологічного підходу.

Висновки. Визначальними критеріями для здійснення періодизації шкільної літературної освіти на культурологічних засадах стали суспільно-політичні, культурологічні особливості, реформаторські процеси шкільної літературної освіти в УРСР та незалежній Україні, теоретичні й практичні основи реалізації культурологічного підходу в системі шкільної літературної освіти. Періодизація розвитку шкільної літературної освіти на культурологічних засадах складається із таких періодів, а саме: *1-й (1950-ті – початок 1980-х рр.)*, для якого характерні як здобутки в шкільній літературній освіті на культурологічних засадах, так і суттєві протиріччя радянської педагогіки ХХ ст. в часи освітньої реформи (1950-ті – 1960-ті рр.) та в міжреформенні часи (1970-ті – початок 1980-х рр.); *2-й (1984–1991 рр.)* пов'язаний із розвитком методичної думки часів шкільної реформи на культурологічних засадах; *3-й (1991–2016 рр.)*, який відтворює розвиток методики навчання літератури (української і зарубіжної) за часів розбудови національної школи в Україні на засадах культурологічного підходу.

Перспективи подальшої роботи вбачаємо в конструктивно-критичному осмисленні реалізації культурологічного підходу до навчання української і зарубіжної літератур у реаліях Нової української школи, напрацюванні відповідної методичної системи. Переконані у тому, що актуалізація проблеми використання продуктивних теоретико-методичних надбань з проблеми сприятиме ефективному розвитку сучасної теорії й практики навчання літератури в закладах загальної середньої освіти на засадах культурологічного підходу.

Список використаної літератури

1. Бандура О. М. Здійснення міжпредметних зв'язків на уроках української літератури: метод. лист. Київ: Рад. шк., 1981. 48 с.
2. Беленький Г. И. Приобщение к искусству слова : (Раздумья о преподавании литературы в школе). Москва: Просвещение, 1990. 192 с.
3. Браже Т. Г. Проблемы изучения литературы в 9 классе вечерней школы: книга для учителя. Москва: Просвещение, 1986. 175 с.
4. Бугайко Т. Ф., Бугайко Ф. Ф. Українська література в середній школі. Курс методики. 2-е вид., допов. і перероб. Київ: Рад. шк., 1962. 392 с.
5. Гоголь Н. В. Культурологічний підхід у змісті шкільної літературної освіти (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): монографія / за наук. ред. д-ра пед. наук Т. О. Яценко. Суми: ФОП Цьома С. П., 2021. 482 с.
6. Державний стандарт базової середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti>.
7. Концепція «Нова українська школа» : затв. Рішенням колегії МОН України від 27.10. 2016 року. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrayinska-shkola-compressed.pdf>
8. Мацевко-Бекерська Л. Методика викладання світової літератури: навч.-метод. посіб. Львів: ЛНУ ім. Івана Франка, 2011. 320 с.
9. Мірошниченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: підруч. для студентів-філологів. Київ: Ленвіт, 2000. 240 с.
10. Модельні навчальні програми для 5–9 класів для Нової української школи (запроваджуються поетапно з 2022 року). URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/modelni-navchalni-programi-dlya-5-9-klasiv-novoyi-ukrayinskoyi-shkoli-zaprovadzhuyutsya-poetapno-z-2022-roku>
11. Наукові основи методики літератури: навч.-метод. посіб. для студентів вищ. закл. / за ред. д-ра пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України Н. Й. Волошиної. Київ: Ленвіт, 2002. 344 с.
12. Недайнова Т. Б. Мистецтво викладання літератури в школі: наук.-навч. посіб. Київ: Ленвіт, 2008. 127 с.
13. Нежива Л. Л. Теорія і практики вивчення літературних напрямів українського письменства в школі: монографія. Полтава: ПНПУ ім. В. Короленка, 2016. 356 с.
14. Пасічник С. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: навч. посіб. для студентів вищ. закл. освіти. Київ: Ленвіт, 2000. 384 с.
15. Степанішин Б. І. Викладання української літератури в школі: метод. посіб. для вчителя. Київ: РВЦ «Проза», 1995. 255 с.
16. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі: підруч. Київ: ВЦ «Акад.», 2012. 312 с.
17. Яценко Т. О. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): моногр. Київ: Пед. думка, 2016. 360 с.

ERIODIZATION OF THE DEVELOPMENT OF SCHOOL LITERARY EDUCATION BASED ON A CULTURAL APPROACH (1950s – 2016s)

Hohol Nataliia

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Ukrainian Language,
Literature and Teaching Methods
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *The research concept is based on the thesis that the development of school literary education, drawing on the cultural approach from the second half of the 20th century till the beginning of the 21st century, is predetermined by specific socio-political, ideological, socio-cultural conditions of development of school education, pedagogical thoughts and achievements in methods of teaching literature.*

Purpose. *The aim of the article is to update the leading ideas of Ukrainian scholars and methodologists related to the theoretical understanding and practical implementation of the cultural approach to teaching foreign literature in general secondary education, based on a constructive and critical analysis of the educational and methodological works of Ukrainian researchers.*

Methods. *During the study, were used the following research methods: analytical – to carry out a comparative analysis of the psychological and pedagogical, methodological works, state educational documents, curricula and school textbooks, studying the scientific and pedagogical experience in order to identify the main methodological approaches to solving this issue in a science and practice; systematization – to formulate the study conclusions.*

Results. *The research concept is based on the thesis that the development of school literary education, drawing on the cultural approach from the second half of the 20th century till the beginning of the 21st century, is predetermined by specific socio-political, ideological, socio-cultural conditions of development of school education, pedagogical thoughts and achievements in methods of teaching literature.*

It is prepared the periodization of the development of school literary education in Ukraine based on the cultural approach from the 1950 till 2016: the 1st period (1950s – 1980s) reflects both the achievements of school literary education on a cultural basis, and the significant contradictions of the period of education reform (1950s – 1960s) and the period between education reforms (1970s – early 1980s.); the 2nd period (1984s – 1991s) is the period of reforms and debates on methodological research in the content of school literary education based on the transition to the cultural concept; the 3rd period (1991s – 2016s) is connected with the development of methods in teaching literature (Ukrainian and foreign) during the development of the Ukrainian school when the cultural orientation of the content of school literary education have been substantiated.

It is shown that the ideas of implementing the cultural approach in the content of school literary education in the history of methodical literature are to determine the transformation of visual teaching aids into the issue of interdisciplinary relations and consequently the issue of unity of art, dialogue of art, inter-artistic interaction, and realization of the cultural approach in teaching literature. Conceptual issues of development of methods of school literary education on the cultural fundamentals are mentioned in the scientists' studies (the second half of the 19th century – the beginning of the 20th century), which are connected with using didactic materials at literature lessons; studying literature as a work of art; using didactic material as an effective means of aesthetic education of young personality; disclosing learner's creative activity.

It is highlighted that the 1st period (the 1950s – early 1980s) of the development of school literary education based on the cultural approach is connected with Ukrainian scientists' methodical studies (T. Buhaiko, F. Buhaiko, B. Buial'skyi, P. Volyn'skyi, A. Korzhupova, M. Mashenko, L. Kulinska, V. Nedilko, S. Pulter, K. Storchak, L. Chashko, etc.). They aim to determine the role of visual aids in improving the student literary education; provide a rationale for the expediency of implementing the works of fine art and illustrations of high artistic merit as an effective means of implementing the cultural approach in teaching Ukrainian literature; develop and introduce methods for application of screen, sound and audiovisual manuals, etc.

It is maintained the contribution of scientists in teaching methods (O. Bandura, N. Voloshyna, V. Hrechyn'ska, O. Mazurkevych, V. Nedilko, E. Pasichnyk, L. Chashko, G. Shevchenko, etc.) of the 2nd period (1984s – 1991s) about identifying effective ways of improving the teaching of Ukrainian literature on cultural fundamentals; implementing interdisciplinary connections; applying effective approaches in studying works of art considering artistic interaction; developing of teaching methods of studying a literary

work in an art context; using visual aids as effective means of implementing the cultural approach at Ukrainian literature lessons etc.

It is generalized that scientists' methodical and scientific research in 1991 – 2016 on the methods of teaching Ukrainian (Yu. Bondarenko, N. Voloshyna, A. Hradovskiy, S. Zhyla, T. Yatsenko, etc.) and foreign (A. Vitchenko, O. Isaieva, Zh. Klymenko, O. Pokatilova, I. Tsiko, etc.) literature aims to implement actualization of the cultural aspect of specific subject methods; substantiation of the synthesis of the study of literary text and other kinds of art; demonstrate socio-cultural, humanitarian, aesthetic orientation of the educational process; improve methodological approaches to the organization of personality-oriented literature lesson; technology development to implicate the interpretation elements during the studying of different literary genres; disclose schoolchildren's artistic and creative activity; form reader's culture based on studying related kinds of art, etc.

Originality. The author emphasizes that studying the cultural bases of school literary education having analyzed efficient methodological approaches is carried out on the basis of systematic analysis of normative documents, educational and methodical literature, and numerous sources in which information on genesis of school literary education from the standpoint of the cultural approach is presented.

Conclusion. Considering the application of the constructive-genetic method, it is prepared the periodization of the development of school literary education on the basis of cultural approach in accordance with the time frame of the research: the 1st period (1950s - 1960s) reflects both the achievements in school literary education on a cultural basis, and the significant contradictions of the period of education reform (1950s – 1960s) and the period between education reforms (1970s – early 1980s.); the 2nd period (1984s – 1991s) is the period of reforms and debates on methodological research in the content of school literary education based on the transition to the cultural concept; the 3rd period (1991s – 2016s) is connected with the development of methods in teaching literature (Ukrainian and foreign) during the development of the Ukrainian school, when the cultural orientation of the content of school literary education was substantiated.

Key words: school literary education, the content of school literary education, cultural fundamentals of the content of school literary education, cultural approach, cultural approach in teaching literature.

References

1. Bandura, O. M. (1981). *Zdiisnennia mizhpredmetnykh zviazkiv na urokakh ukrainskoi literatury* [Using interdisciplinary links in Ukrainian literature classes]. Kyiv: Radianska shkola. [in Ukrainian].
2. Belenkij, G. I. (1990). *Priobshhenie k iskusstvu slova: (Razdumja o prepodavanii literatury v shkole)* [Introduction to the art of words: (Reflections on the Literature teaching at school)]. Moskva: Prosveshhenie. [in Russian].
3. Brazhe, T. G. (1986). *Problemy izuchenija literatury v 9 klasse vechernej shkoly: Kniga dlja uchitelja* [The issues of Literature studying in the Grade 9 of an evening school: A book for a teacher]. Moskva: Prosveshhenie. [in Russian].
4. Buhaiko, T. F., Buhaiko, F. F. (1962). *Ukrainska literatura v serednii shkoli. Kurs metodyky* [Ukrainian literature at the secondary school. A methods course]. (V. 2nd). Kyiv: Radianska shkola. [in Ukrainian].
5. Hohol, N. V. (2021). *Kulturolohichni pidkhid u zmisti shkilnoi literaturnoi osvity (druha polovyna XX – pochatok XXI stolittia)* [Culturological approach in the content of School Literary Education (second half of the XX – beginning of the XXI century)]. Sumy: FOP Tsoma S. P. [in Ukrainian].
6. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity [State standard of basic secondary education]. Ministry of Education and Science of Ukraine. *mon.gov.ua*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti> [in Ukrainian].
7. Kontsepsiia «Nova ukrainska shkola» [The concept of «New Ukrainian School»]. (2016). Ministry of Education and Science of Ukraine. *mon.gov.ua* URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].
8. Matsevko-Bekerska, L. (2011). *Metodyka vykladannia svitovoi literatury* [Methods of teaching world literature]. Lviv: LNU imeni Ivana Franka. [in Ukrainian].
9. Miroshnychenko, L. F. (2000). *Metodyka vykladannia svitovoi literatury v serednikh navchalnykh zakladakh* [Methods of teaching World literature in secondary schools]. Kyiv: Lenvit. [in Ukrainian].
10. Modelni navchalni prohramy dlia 5–9 klasiv dlia Novoi ukrainskoi shkoly (zaprovadzhuiutsia poetapno z 2022 roku) [Model curricula for grades 5–9 for the new Ukrainian school (introduced in stages from 2022)]. Ministry of Education and Science of Ukraine. *mon.gov.ua*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/modelni-navchalni-programi-dlya-5-9-klasiv-novoyi-ukrayinskoyi-shkoli-zaprovadzhuyutsya-poetapno-z-2022-roku> [in Ukrainian].
11. Voloshyna, N. Y. (Ed.). (2002). *Naukovi osnovy metodyky literatury* [Scientific bases of the literature methodology]. Kyiv: Lenvit. [in Ukrainian].
12. Nedainova, T. B. (2008). *Mystetstvo vykladannia literatury v shkoli* [The art of teaching literature at school]. Kyiv: Lenvit. [in Ukrainian].
13. Nezhyva, L. L. (2016). *Teoriia i praktyky vyvchennia literaturnykh napriamiv ukrainskoho pysmenstva v shkoli* [Theory and practice of studying the literary directions of Ukrainian literature at school]. Poltava: PNPU im. V. Korolenka. [in Ukrainian].

14. Pasichnyk, Ye. A. (2000). *Metodyka vykladannia ukrayinskoyi literatury v serednikh navchalnykh zakladakh [Methods of Ukrainian literature teaching in secondary schools]*. Kyiv: Lenvit. [in Ukrainian].
15. Stepanyshyn B. I. (1995). *Vykladannia ukrayinskoyi literatury v shkoli [Ukrainian Literature teaching at School]*. Kyiv: RVC «Proza». [in Ukrainian].
16. Tokman, H. L. (2012). *Metodyka navchannia ukraïnskoi literatury v serednii shkoli [Methods of teaching Ukrainian literature in high school]*. Kyiv: VTs «Akad.». [in Ukrainian].
17. Yacenko, T. O. (2016). *Tendencii rozvytku metodyky navchannia ukraïnskoi literatury v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh (druha polovyna XX – pochatok XXI stolittia) [Tendencies in the development of teaching methods of Ukrainian literature in the secondary educational establishments]*. Kyiv: Ped. dumka. [in Ukrainian].

Отримано редакцією 03.05.2022 р.

UDC 377.8»1914/1938»-029:93/94(477.87)(045)=111
DOI: 10.31376/2410-0897-2022-1-48-189-197

THE HISTORICAL ASPECT OF THE ESTABLISHMENT AND DEVELOPMENT OF MUKACHEVO STATE TEACHER TRAINING SEMINARY IN TRANS-CARPATIA IN 1914–1938

Chovriy Sofiya

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Theory and Methodology of Primary Education
Mukachevo State University
e-mail: csoori.zsofia@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-9271-004X

The article retrospectively analyses the process of establishment and development of Mukachevo state teacher training seminary in Transcarpathia in the period it formed part of the Austro-Hungarian Monarchy (until 1919) and the Czechoslovak Republic (1919–1938). It has been determined that the establishment and development of the institution of pedagogical education in Mukachevo was conditioned by historical, political, social, and economic factors. Organizational and pedagogical peculiarities of the system of training teachers at Mukachevo state teacher training seminary were revealed within the determined chronological framework.

Key words: teacher training seminary, Mukachevo, Transcarpathia, establishment and development, Austro-Hungarian Monarchy, the Czechoslovak Republic.

Formulation of the issue. In the context of reforming the Ukrainian educational space, both the theoretical understanding of new trends in pedagogy and the comprehensive study, rethinking, implementation, and updating of past educational experience are of paramount importance. The use of the best achievements of the past will enable to modernize and improve the quality of professional pedagogical training of teachers of modern Ukrainian primary school to the level of world standards. We completely agree with O. Sukhomlynska's claim that nowadays it is impossible to start researching a scientific issue without determining first what has been done before, what the starting point is, what has to be developed by building up new knowledge [12].

The organizational and pedagogical peculiarities of the system of training teachers in Transcarpathia in the first half of 20th century were determined by a set of historical, political, social, and economic factors that led to the change of the educational space in Transcarpathia depending on the introduced educational policy of the country the region was part of. The results of studying and analysing historical pedagogical sources on the establishment and development of Mukachevo state teacher training seminary in Transcarpathia in 1914–1938 will enrich modern pedagogic with new facts and theoretical principles.

Analysis of recent research and publications. The history of native educational pedagogical systems was analysed in the works of L. Berezivska, L. Bondar, N. Hupan, V. Kremen, O. Liubar, B. Stuparyk, O. Sukhomlynska, H. Vasianovych, L. Vovk, M. Yarmachenko, I. Zaichenko, T. Zavorodnia, S. Zolotukhina et al. The retrospective of training teachers was the subject of scientific analysis in the works of N. Andriichuk, N. Demianenko, O. Dzeverina, I. Kravchenko, V. Maiboroda, O. Sukhomlynska, M. Zaboloka et al.

The historical prerequisites of the educational processes in Transcarpathia were researched by D. Danyliuk, I. Hbranchak, D. Khudanych, V. Zadorozhnyi et al. The peculiarities of establishment and development of pedagogic, education and schooling in particular chronological periods in Transcarpathia were revealed in the researches (monographs, theses) of: A. Bondar, Cs. Fedinec, V. Homonnai, A. Ihnat, M. Kliap, M. Kukhta, H. Lemko, V. Rosul, H. Rozlutska et al. Some issues on the content of training

teachers for primary schools in Transcarpathia of the second half of 19th century – early 21st century were studied by O. Fizeshi.

Therefore, the increased attention of researchers to the issue of studying the historical and pedagogical aspects of the primary school teachers' training is clear as far as taking into account the best achievements of the past will provide for a high-quality professional training of teachers for the New Ukrainian School.

The article aims at analysing the organizational and pedagogical peculiarities of the establishment and development of Mukachevo state teacher training seminary in Transcarpathia in 1914–1938.

Presentation of the main research material. The analysis of historical and pedagogical literature and archival sources has shown that the formation and development of professional pedagogical education in Transcarpathia was influenced by the socio-political and socio-economic changes that took place in the region. A significant factor was the change in the state-territorial affiliation of the Transcarpathian lands during the study period, in particular the Austro-Hungarian Monarchy (until 1919), the Czechoslovak Republic (1919 – 1938). At the beginning of the 20th century, teachers were trained in the region by two institutions of professional pedagogical education, namely: the Uzhhorod Greek Catholic chorister and teacher training seminary (since 1793) and the Uzhhorod Greek Catholic women's teacher's seminary (since 1902), which were subordinate to the Administration of Mukachevo Greek Catholic Diocese (Uzhhorod). However, during this period in Transcarpathia there was a critical shortage of qualified teachers and, as a result, a new institution of pedagogical education appeared in the town Mukachevo.

On the 1st of December 1902, based on the decision of the Cultural Society of Bereg County (Hungarian: Bereg vármegyei Magyar Közművelődési Egyesület), the presidium headed by the Member of Hungary's Parliament J. Nedeczey (Hungarian: Nedeczey János) applied to the Minister of religion and public education of Hungary with a memorandum. The document specified that starting an educational establishment to train primary school teachers was necessary to overcome the lack of specialists in the region. The expediency of starting an educational establishment was substantiated by statistical indices according to which in the region's 286 primary schools: 16 schools had teachers with a low level of proficiency; in 21 schools teaching was discontinued due to the lack of pedagogues or their insufficient professional level [15, p. 5].

The Minister of religion and public education of Hungary D. Wlassics (Hungarian: Wlassics Gyula; incumbency: 1895 – 1903 – Ch. S.'s explication) in his follow-up letter assured the Society that he would study the issue and see to the possibility of starting a state educational institution to train primary school teachers in Varpalanok (Hungarian: Várpálánka) (herein: Varpalanok was considered a suburb of Munkács at the time – Ch. S.'s explication) as far as he understood the significance of starting an institution of this kind in the region [15, p. 6].

It was only ten years later, in April 1913 that the Ministry of Religion and Popular Schooling of Hungary approved starting a state teacher training seminary in Munkács [15, p. 11]. The new educational institution was named «Munkács Hungarian Royal state public education teacher training seminary (Hungarian: Munkácsi Magyar Királyi Állami Elemi Népiskolai Tanítóképző-Intézet)». In accord with the Decree of the Ministry of Religion and Popular Schooling of Hungary № 90 037 of the 11th of June 1914, the first director of the educational institution was J. Szondi (Hungarian: Szondi János) who worked as a lecturer of Kiskunfélegyháza state teacher training seminary (Hungarian: Kiskunfélegyházai Állami Tanítóképző Intézet) (herein: the territory of modern Hungary – Ch. S.'s explication) prior to the appointment [15]. Dr. I. Molnár (Hungarian: Molnár Imre) was transferred from the teacher training seminary in Turčianske Teplice (Slovak: Turčianske Teplice, Central Slovakia – Ch. S.'s explication) to the post of a lecturer of Munkács Hungarian Royal State Public Teacher Training Seminary in accord with the Decree of the Ministry of Religion and Popular Schooling of Hungary № 90 119 of the 10th of June 1914 [15, p. 16]. The process of education at the seminary was provided by: its director (J. Szondi), a lecturer (Dr. I. Molnár), a part-time lecturer (A. Demjanovich), an educator (I. Ormai) and 5 clergymen [5, folio 5; 15, p. 30].

The first academic year at the seminary coincided with the breakout of WWI and started on the 14th of September 1914. Enrolment requirements included the following documents: certificate of completing the 4th year of a gymnasium or the full course of a town school (herein: an educational institution where the children of craftsmen, tradesmen, officials received their general education and practical vocational training – Ch. S.'s explication); birth certificate (the so-called «excerpt from parish register» – a document certifying the registration of a birth, marriage, death certificate in a baptismal record book. [1, p. 665]). The entrant could submit this list of documents only after passing his music audition. Only men had the right to enrol at the seminary.

Thus, in accord with the directorate's decision 31 out of 55 candidates enrolled at the seminary for their first year of studies in the 1914 – 1915 academic years. In the course of one academic year 7 students were expelled from the seminary. The enrolled ones received a letter signed by the director enumerating the necessary clothes and individual means to study at the seminary and live in its hostel, viz.: a blanket, a pillow, 3 sheets, 6 shirts, 6 night-gowns, 6 underpants, 6 towels, 24 handkerchiefs, 8 pairs of non colour socks, a toothbrush, soap, a comb, 2 bottles, and an apron. It was also necessary to pay for conducting classes in manual labour, treatment, and recreation (excursions). The full monthly tuition fee at Munkács Hungarian Royal State Public Teacher Training Seminary was 30–32 crowns (herein: the Austro-Hungarian Monarchy's currency unit – Ch. S.'s explication).

According to archive data, the 1914 – 1915 academic years lasted from the 15th of September 1914 to the 12th of June 1915. There were two interruptions in the course of studies related to war events, viz.: from the 01st to 19th of October 1914 and from the 15th of December 1914 to the 04th of January 1915 [5, folio 5].

The educational process at the seminary was provided by its director J. Szondi who undertook extension courses for teacher training seminary lecturers. He taught mathematics and natural sciences. His total teaching experience was 17 years. Throughout the 1914 – 1915 academic years he taught: pedagogic, mathematics, natural science, economics, drawing, calligraphy; his week load amounted to 15 academic hours. Another lecturer – Dr. I. Molnár – had the diploma of a teacher of a secondary educational institution and a qualification of: a teacher of history, geography and additionally to teacher training seminaries – a teacher of the Hungarian language and literature. His teaching experience was 2.5 years. He taught: Hungarian and German, history, geography, singing and music, manual labour and physical culture; his week load was 19 hours. Dr. I. Molnár was freshmen's class master, the secretary of Pedagogical Council meetings, a librarian and was responsible for teaching aids in history, geography, and music [15, p. 30].

As to the content of training teachers-to-be at Munkács Hungarian Royal State Public Teacher Training Seminary, the teaching and learning process at the institution was organised in compliance with the curriculum and recommendations approved by the Ministry of Religion and Popular Schooling of Hungary in 1911 [21]. There is a note to the 1911 curriculum for pedagogical institutions with the language of instruction of national minorities (Hungarian: «a magyaron kívül valamelyik hazai más nyelv, külön miniszteri intézkedés alapján, helyi tanterv szerint / for institutions with mother tongue instruction, different from the Hungarian ones, with a special accord with the Minister» (herein: according to the local curriculum – Ch. S.'s explication)) [21, p. 51]. It can be testified by the class schedule of Munkács Hungarian Royal State Public Teacher Training Seminary for the 1914 – 1915 academic years that besides the general week load (36 hours) has 2 hours for the study of the Ruthenian language (Table 1).

Table 1

The training schedule of Munkács Hungarian Royal State Public Teacher Training Seminary (1914–1915 academic year)

Time	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday
8–9	Natural science	German	Singing and music	Natural science	History	Singing and music
9–10	Mathematics	Geography	Mathematics	Mathematics	Geography	Hungarian
10–11	Hungarian	Pedagogic	Hungarian	Pedagogic	Hungarian	Mathematics
11–12	History	Drawing	History	German	Drawing	Natural science
12–13	Singing and music	Drawing	Religion	Singing and music	Calligraphy	Religion
15–16	Economic	Physical culture	–	Economic	Physical culture	–
16–17	Ruthenian	Manual labour	–	Ruthenian	Manual labour	–

Source: [15, p. 55].

A pedagogue from the main gymnasium of Munkács A. Demjanovich (Hungarian: Demjanovich Andor) was invited to teach Ruthenian at the seminary part-time [15, p. 30].

Teaching at the seminary was conducted according to a six-day schedule. Seminarists' week load amounted to 38 academic hours. The teaching and learning process was performed on a daily basis from 8.00 to 17.00 (herein: Central European Time – Ch. S.'s explication). Having analysed the class schedule of Munkács Hungarian Royal State Public Teacher Training Seminary for the 1914 – 1915 academic years,

one can state that disciplines requiring less mental load from the seminarists were scheduled for the afternoon [15, p. 55]. The analysed reports from the period of 1914 – 1919 testify to the fact that significant attention was paid to seminarists' religious, moral, patriotic, and physical education. With this aim in mind numerous educational talks were conducted, socially beneficial work was organised to support widows and orphans, as well as people who lost their working capacity in WWI. Seminarists prepared festivities for religious and public holidays. Until 1919 instruction at the seminary was in Hungarian (as far as it was a state establishment).

The positive dynamics on the number of seminarists studying at Munkács Hungarian Royal State Public Teacher Training Seminary is presented in table 2.

Table 2

**Statistical data on the number of seminarists
at Munkács Hungarian Royal State Public Teacher Training Seminary
(1914–1919)**

Academic year	The number of seminarists
1914–1915	31
1915–1916	53
1916–1917	62
1917–1918	67
1918–1919	62

Source: [17, p. 28].

Table 2 shows that in the course of five years of its function the number of seminarists at Munkács Hungarian Royal State Public Teacher Training Seminary increased twofold. The first enrolment of female students to the seminary occurred in the 1917–1918 academic year. They were called «privatists» (herein: privatists – students that studied privately and took exams in all the subjects at a corresponding educational establishment – Ch. S.'s explication). In the 1917–1918 academic year the first teaching aptitude exams were conducted after which 16 graduates received diplomas [16, p. 14]. Final examinations were not held in the 1918–1919 academic year that coincided with the end of WWI.

The end of WWI (1914–1918) resulted in the dissolution of states (Austria-Hungary, Germany, Ottoman, and Russian empires), rearrangement of borders in Central and Eastern Europe, as well as the formation of new countries. In accord with the Treaty of Saint-Germain-en-Laye (10 September 1919) and the Treaty of Trianon (4 June 1920) that the Entente allies signed with Austria and Hungary the territory of Modern Transcarpathia was annexed to the newly-formed Czechoslovak Republic. Based on the four former regional comitats (counties) (herein: comitat / zhupa – Latin comitatus, Ruthenian жупа, Hungarian megye / vármegye – an administrative and judicial unit in the Kingdom of Hungary [9, p. 705]) a single territorial-administrative unit was formed – Carpathian Ruthenia with its centre in Uzhhorod. The main aim of Czechoslovak policy in Transcarpathia was to retain and gradually merge the region into the social, political, and economic systems of the republic. The region's state administration was reorganized. One of the first departments in Civil Administration was the School District (department) of Carpathian Ruthenia; in 1928 it was renamed into the District of the Ministry of Schooling and Public Education in Uzhhorod / Referát ministerstva školství a národní osvěty v Užhorodě [20, p. 28].

After the Czechoslovak troops occupied the whole region in 1919 [10, p. 53], in accord with the commandant's order all seminarists of Munkács Hungarian Royal State Public Teacher Training Seminary received their certificates at the end of the academic year without taking qualifying examination; teaching Hungarian was immediately discontinued [18, p. 5]. In 1919 the educational institution was renamed into: Mukachevo state teacher training seminary as attested in the archive document under the title: «Річний звіт Мукачівської вчительської семінарії за 1919–1920 н. р. / Annual report of Mukachevo teacher training seminar for the 1919–1920 academic year» [7, folio 1]. In publications, however, we come across different names of the educational institution, viz:

– «Vysoké, střední a odborné školství a školské úřady republiky československé» (Prague, 1923) was specified as – «Státní koedukační ústav učitelský v Mukačevě / Мукачевска державна учительска семінарія» [22, p. 325];

– «Шематизм учительства всех школ державных, церковных и частных Подкарпатской Руси» (Mukachevo, 1925) was specified as – «Руська Державна Учительска Семінарія в Мукачеве / Rusínski státní kvedukační ústav učitelsky v Mukačevě / Rusyn (herein: Ruthenian – Ch. S.'s explication) state teacher training seminary in Mukachevo» [14, p. 33];

– «Второй годичный отчетъ Державной коедукациіной учительской семинаріи въ Мукачеве за 1928/29 учебный годъ/ Druhá vzoční zpráva státního koedukačního učitelského ústavu v Mukachevě za školní rok 1928/29 / The second annual report of the State coeducational teacher training seminary in Mukachevo for the 1928/29 academic year» (Mukachevo, 1929) [2].

The Czech language names specify coeducational training (herein: common teaching and education of boys and girls – Ch. S.'s explication), while in Ruthenian not; however, the second annual report of the educational institution for the 1928–1929 academic year mentions common training for boys and girls.

On 3 October 1919 Rev. J. Chromjak (Slovak: Chromjak Josef) [13], who was born on 17 July 1887 in the village of Legnava in Prešov region (herein: Slovakia – Ch. S.'s explication), was appointed director of Mukachevo state teacher training seminary. After graduating from a theological seminary and university he worked as a professor of Greek Catholic teacher training seminary in Prešov from whence he was transferred to Mukachevo. He was the director of Mukachevo state teacher training seminary until he died on the 26th of March 1937 [11, p. 11].

The teachers, who provided the educational process at the seminary before the region was annexed to Czechoslovakia, did not take an oath of office and were laid off. Students were enrolled at the seminary on the 29th – 31st of October and the 1st – 3rd of November 1919. Pursuant to Decree № 492/1919 II A of 21 October 1919 A. Popov (Czech: Popov Aleksandr) was appointed seminary lecturer; on the 30th of October he took an oath of office [13]. Pursuant to Decree № 862 II A/F₉ of the 12th of November 1919M. Torbič (Czech: Torbič Michal)who had previously worked at Uzhhorod Greek-Catholic chorister teacher-training seminary was appointed lecturer [6, folio 1].

As far as the seminary premises were occupied by a military hospital during WWI, according to the Decree of the School District № 456/19 of the 24th of October 1919 the seminary was situated in the gymnasium. The educational process at the seminary under the new Czechoslovak government started on the 12th of November 1919. All the seminary and gymnasium students were subdivided into three groups. The seminary chronicle specifies that language courses finished on the 31st of January 1920 and subjects were taught from the 1st of February 1920. There is no information on the language of the aforementioned course, however, we presume they were language courses in Czech that was the state language of the Czechoslovak Republic at the time, or they could be courses in the Ruthenian language the study of which was complicated by discrepancies in views on its grammar, as far as «the language issue» of the Ruthenian language's grammar has been discussed since late 19th century. Due to the insufficient number of teachers senior class gymnasium students studied together with seminary students, viz.: 5th year gymnasium students studied with the first-year seminarists, while 6th year gymnasium students studied with the second-year seminarists, etc. [13]. The chronicle mentions that the training was conducted «mutatis mutandis» (herein: Latin mutatis mutandis – with necessary changes, taking into account differences[19, p. 438])in accord with the syllabi previously used at the aforementioned institutions. The academic year finished on 26 June 1920 [13].

In the annual statistical report for the 1919–1920 academic year, drawn up by the director of the seminary J. Chromjak on 16 July 1921 we find the following information: The language of instruction was «ruská» (herein: Ruthenian – Ch. S.'s explication); the teaching staff included: J. Chromjak, A. Margittai, M. Torbič, K. Strnad, A. Popov; 12 part-time teachers, the number of students in late 1919 – 1920 academic years were: 1st year – 7 students and 1 private, 2nd – 7 students and 1 private, 3rd – 8 students and 2 private, 4th – 4 students and 4 private; the total number was 26 students and 8 private; 8 candidates passed the exam for the degree of a teacher [8, folio 1–2].

It was observed discrepancies in the total number of teachers (17/15) and the number of candidates who had passed the exam for the degree of a teacher (8/7) when we analysed the data of the aforementioned statistical report for the 1919–1920 academic year and the information in the archive document under the title: «Річний звіт Мукачівської вчительської семінарії за 1919 –1920 н. р. / The annual report of Mukachevo teacher training seminar for the 1919 – 1920 academic years» [7]. «The annual report of Mukachevo seminary for the 1919 – 1920 academic years» specified that out of the 7 candidates who had passed the exam for the degree of a teacher 3 received diplomas for Ruthenian public schools and 4 for the Hungarian ones [7, folio 2].

During vacation courses for teachers were organised at the seminary [6, folio 19]. Starting from 1920 the region's School Department organised various extension courses for teachers and it can be testified by numerous archive documents and decrees of the School Department published in «Урядовому віснику шкільного відділу Цивільної управи Підкарпатської Русі / Governmental Herald of the School Department of the Civil Council of Carpathian Ruthenia». Side by side with the diversification of forms,

kinds, terms, specialization of courses Mukachevo state teacher training seminary was being established and developed: In the 1920 – 1921 academic years a boarding school for seminarist girls was started; in the 1921 – 1922 academic years two parallel classes were started for the first time: I–A for boys (13 students and 1 private) and I–B for girls (29 students and 2 privates); in the 1925 – 1926 academic years the seminary started two classes of «training school» (herein: primary public school – Ch. S.'s explication); in the 1927 – 1928 academic years primary public school was expanded to four classes; in the 1929–1930 academic year the first class with the Czech language of instruction was started (the number of students was 28 including 13 boys and 15 girls); in the 1931 – 1932 academic years: on the 22nd of September 1931 classes with the Czech language of instruction were transferred to the newly built building. By the end of the academic year classes with the Czech language of instruction had 118 students, viz.: 1st year – 39 students, 2nd year – 42 students, 3rd year – 37 students [3, p. 16, 41]. It ought to be mentioned that all the information in archive documents, annual reports on classes with the Czech language of instruction was given separately and only in Czech.

The analysis of archive sources, annual reports of Mukachevo state coeducational teacher training seminary testifies to the fact that in the interwar period (herein: 1919 – 1938 – Ch. S.'s explication):

- the educational institution's teaching staff gradually grew (1919 – 1920 academic years – 5 people [8, folio 1], 1934 – 1935 academic year – 14 people [4, p. 4–5]);
- the number of students was growing, parallel classes were started;
- the number of teaching aids was growing (1919 – 1920 academic years: physics – 50 units, chemistry – 42 units, natural history – 292 units, mathematics – 15 units, drawing – 80 units, music – 5 units [7, folio 2], 1934–1935 academic year: physics, chemistry – 516 units, natural history – 448 units, mathematics – 41 units, music – 194 units [4, p. 11]);
- the book collection was growing (1930 – 1931 academic years: the number of publication copies for the teaching staff was 840 copies, for students – 1246 copies [3, p. 19]; in the 1934 – 1935 academic years: the number of publication copies for the teaching staff was 1696 copies, for students – 1523 copies [4, p. 11]);
- the disciplines that the public-school teachers-to-be studied included: religion, pedagogic (practicum), Ruthenian, Czech, geography, history, mathematics, natural history, physics, chemistry, agriculture, calligraphy, drawing, singing and music, playing a musical instrument (violin), female manual labour, gymnastics and optional subjects – handicraft, playing a musical instrument (piano);
- there was a search for ways and means of a close relationship between theoretical teaching and the pedagogical practice of seminarians in basic educational institutions;
- candidates' success was analysed based on semester results and matriculation exams (herein: matura – Ch. S.'s explication) with their further discussion at pedagogical council meetings and seeing to the ways to improve the quality of rendering educational services;
- there was a systematic control over the observance of the requirements of the school district to provide for a proper quality of education at the institution;
- a purposeful national-patriotic education of pedagogues-to-be was conducted;
- students' self-government actively contributed to create proper conditions at the seminary for the candidates' self-realization (organisation of research and artistic activity);
- there were regular walks and excursions to the country, to educational establishments of different types, production sites, museums, sights.

Therefore, in the Czechoslovak period the activity of Mukachevo state coeducational teacher training seminary showed a positive dynamic increase in the number of students, improved facilities and resources, enhanced theoretical and practical training of teachers, as well as diversification of forms to organize training teachers-to-be for the region's public schools.

Conclusion and prospects for further development. Thus, a retrospective analysis of the process of formation and development of the Mukachevo state teacher training seminary in Transcarpathia in 1914–1938 is relevant in the context of reforming Ukrainian pedagogical education in the context of a single educational space, because the search for new effective theoretical and practical developments to improve the professional training of an elementary school teacher is accompanied by a generalization and creative rethinking of pedagogical retro-experience. Of great importance is the historical and regional dimension of studying the experience of educational institutions that trained teachers for different regions of Ukraine, in particular Transcarpathia, where, due to historical circumstances, in addition to own achievements, European educational models of training teachers were implemented. The organizational and pedagogical features of the teacher training system in the Mukachevo state teacher training seminary have

been revealed within certain chronological limits. Promising directions for further historical and pedagogical research on this problem is the study of the experience of organizational forms and means of raising the teacher training level in other historical periods, which will diversify and improve the content and modern forms of training primary school teachers.

References

1. Busel, V. T. (Ed.). (2007). *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Modern Ukrainian Unabridged Dictionary]*. Kyiv; Irpin: VTF «Perun». [in Ukrainian].
2. *Vtoroj godichnyj otchet Derzhavnoj koedukacijnoj uchitel'skoj seminarii v Mukachevi za 1928/29 uchebnyj god [The second annual report of the State coeducational teacher training seminary in Mukachevo for the 1928–1929 academic year]*. (1929). Mukachevo: «Karpatii». [in Ruthenian].
3. *Godovoj otchet derzhavnoj koedukacijnoj uchitel'skoj seminarii v Mukachevi za uchebnyj god 1931–1932 [The annual report of the State coeducational teacher training seminary in Mukachevo for the 1931–1932 academic year]*. (1932). Mukachevo: «PANNONIA». [in Ruthenian].
4. *Godovoj otchet derzhavnoj koedukacijnoj uchitel'skoj seminarii v Mukachevi za uchebnyj god 1934–35. [The annual report of the State coeducational teacher training seminary in Mukachevo for the 1934–35 academic year]*. (1935). Mukachevo: «PANNONIA». [in Ruthenian].
5. *Derzhavna vchytelska seminariia, m. Mukachevo Berezkoj zhupy, 1916 r. Pasport Mukachivskoi vchytelskoj seminarii [State teacher training seminary, Mukachevo Bereg County, 1916. Certificate of Mukachevo teacher training seminary]*. *DAZO (Derzh. arkhiv Zakarpatskoi oblasti)*. F. 1551. Op. 2. Spr. 18. Ark. 1–8 [in Ruthenian].
6. *Derzhavna vchytelska seminariia, m. Mukachevo Berezkoj zhupy, 1919–1920 rr. Perepyska z Tsyvilnoiu upravoiu Pidkarpatskoi Rusi v Uzhhorodi po osobovomu skladu vchyteliv seminarii [State teacher training seminary, Mukachevo Bereg County, 1919–1920. Correspondence with the Civil Council of Carpathian Ruthenia in Uzhhorod on the seminary's teaching staff]*. *DAZO (Derzh. arkhiv Zakarpatskoi oblasti)*. F. 1551. Op. 2. Spr. 56. Ark. 1–27. [in Ruthenian].
7. *Derzhavna vchytelska seminariia, m. Mukachevo Berezkoj zhupy, 1919–1920 rr. Richnyi zvit Mukachivskoi vchytelskoj seminarii za 1919–1920 n. r. [State teacher training seminary, Mukachevo Bereg County, 1919–1920. The annual report of Mukachevo teacher training seminar for the 1919–1920 academic years]*. *DAZO (Derzh. arkhiv Zakarpatskoi oblasti)*. F. 1551. Op. 2. Spr. 41. Ark. 1–4. [in Ruthenian].
8. *Derzhavna vchytelska seminariia, m. Mukachevo Berezkoj zhupy, 1921 r. Richna statystychna vidomist Mukachivskoi vchytelskoj seminarii za 1919–1920 n. r. [State teacher training seminary, Mukachevo Bereg County, 1921. The annual statistical statement of Mukachevo teacher training seminar for the 1919–1920 academic years]*. *DAZO (Derzh. arkhiv Zakarpatskoi oblasti)*. F. 1551. Op. 2. Spr. 42. Ark. 1–9. [in Ruthenian].
9. *Derzhavnyi arkhiv Zakarpatskoi oblasti. Putivnyk / Derzhavna arkhivna sluzhba Ukrainy [State archives of the Transcarpathian region. Guide / State archives of Ukraine]*. Vol. 1: *Fondy doradianskoho periodu*. (2018). M. Markanych (Ed.). Uzhhorod: Karpaty. [in Ukrainian].
10. Vehesh, M., Fedynets, Ch. (Eds.). (2010). *Zakarpattia 1919–2009 rokiv: istoriia, polityka, kultura [Transcarpathia in 1919–2009: history, politics, culture]*. Uzhhorod: Polihraftsentr «Lira». [in Ukrainian].
11. Nekroloh [Obituary]. (1937). *Narodna shkola – Public school, 9, 11* [in Ruthenian].
12. Sukhomlynska, O. V. (2003). *Istoryko-pedahohichni protses: novi pidkhody do zahalnykh problem [Historical and pedagogical process: new approaches to general issues]*. Kyiv: A.P.N. [in Ukrainian].
13. *Khronika Mukachivskoi derzhavnoi vchytelskoj seminarii: rukopys. Mukachevo, 1914–1934 rr. [The chronicles of Mukachevo teacher training seminary: manuscript. Mukachevo, 1914–1934]*. *Muzei prykladnoho mystetstva Zakarpattia*. [in Ruthenian].
14. Vyslotskij, I. (Ed.). (1925). *Shematizm uchitelstva vsih shkol derzhavnyh, cerkovnyh i privatnyh Podkarpatskoi Rusi [The list of all state, church, and private schools of Carpathian Ruthenia]*. Mukachevo: «Karpatii» [in Ruthenian].
15. Szondi, J. (Ed.). (1915). *A Munkacs M. Kir. Allami Elemi Nepiskolai Tanitokepzo-Intezet I. ertesitoje az 1914–15. iskolai ev [Bulletin I of Munkács Hungarian Royal State Primary Public Teacher Training Institution for the 1914–15 academic year]*. Munkacs: Grosz testverek Konyvsajtoja. [in Hungarian].
16. Szondi, J. (Ed.). (1918). *A Munkacs M. Kir. Allami Elemi Nepiskolai Tanitokepzo-Intezet ertesitoje az 1917–18. iskolai evrol (IV. ertesito.) [Bulletin of Munkács Hungarian Royal State Primary Public Teacher Training Institution for the 1917–18 academic year (Bulletin IV)]*. Munkacs: Nyomatott Grunstein Mor Konyvnyomdajaban [in Hungarian].
17. Soros, J. (Ed.). (1940). *A Munkacs M. Kir. Allami Magyar es Ruten Tanitási Nyelvu Liceum es a Ruten Tanitási Nyelvu Tanitokepzo-Intezet evkonyve az 1939–40. iskolai evrol [The yearbook of Munkács Hungarian Royal State Lyceum with Hungarian and Ruthenian Languages of Instruction and of the Teacher Training Institution with the Ruthenian language of Instruction for the 1939–40 academic year]*. Munkacs. [in Hungarian].
18. Dr. Jantsky, B. (Ed.). (1942). *A Munkacs M. Kir. All. Magyar es Ruszin Tanitási Nyelvu Liceum es Tanitokepzo Intezet evkonyve az 1941–42 tanevrol (az iskola fennallasanak XXVIII. eveben) [The yearbook of Munkács Hungarian Royal State Lyceum with Hungarian and Ruthenian Languages of Instruction and of the Teacher Training Institution for the 1941–42 academic year (in the XXVIII year since the school's establishment)]*. Munkacs. [in Hungarian].
19. Bakos, F. (2004). *Idegen szavak es kifejezések szotara [Dictionary of foreign words and phrases]*. Budapest: Akademiai Kiado. [in Hungarian].

20. Stojan, F. (n. d.). *Representační sborník veskereho školství na Podkarpatske Rusi při příležitosti 20 letého trvání CSR. 1918–1938* [Information digest on the development of education in Carpathian Ruthenia for the 20th anniversary of the Czechoslovak Republic. 1918–1938]. Presov: STEHRknihkupectvo. [in Slovak].

21. *Tanterv es Tantervi Utasitasok az allami elemi iskolai tanito- es tanitonokepzo-intezetek szamara. Kiadatott a vallases kozoktatassugyi m. kir. miniszter 1911. evi junius ho 30-an, 78.000. sz. a. kelt rendeletevel* [Curriculum and Curricular Guidelines for state primary pedagogical and teacher training institutions. Published pursuant to decree No. 78.000 of the Hungarian Royal Minister of Religion and Public Education on 30 June 1911]. (1911). Budapest: M. Kir. Tudomanyegyetemi Nyomda. [in Hungarian].

22. *Vysoke, stredni a odborne skolství a skolske urady republiky ceskoslovenske* [Higher, secondary and vocational education, as well as administrative bodies in the sphere of education of the Czechoslovak Republic]. (1923). (Vol. III. 1922–1923). Praha: Statniho nakladatelství. [in Czech].

ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ МУКАЧІВСЬКОЇ ДЕРЖАВНОЇ ВЧИТЕЛЬСЬКОЇ СЕМІНАРІЇ НА ЗАКАРПАТТІ У 1914–1938 РР.

Човрій Софія Юліївна

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та методики початкової освіти

Мукачівський державний університет

e-mail: csoori.zsofia@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-9271-004X

Вступ. В умовах реформування українського освітнього простору постає вимога не лише теоретичного осмислення нових тенденцій у педагогічній науці, а й ґрунтовного вивчення, усвідомлення та актуалізації минулого освітянського досвіду. Використання кращих здобутків минулого дозволить якісно оновити і вдосконалити зміст професійно-педагогічної підготовки вчителів сучасної української початкової школи до рівня світових стандартів.

Мета дослідження – проаналізувати організаційно-педагогічні особливості становлення і розвитку Мукачівської державної вчительської семінарії на Закарпатті у 1914–1938 рр.

Методи дослідження: пошуково-бібліографічний для вивчення архівних, бібліотечних каталогів, фондів, описів та бібліографічних видань; контент-аналізу архівних матеріалів (законів, наказів, розпоряджень керівних органів влади, навчальних планів, навчальних програм, протоколів, особових справ семінаристів, листувань тощо) з метою виявлення ретро-особливостей організації і змісту діяльності Мукачівської державної вчительської семінарії у заявлених хронологічних межах; ретроспективного логіко-системного аналізу – як основи вивчення становлення і розвитку закладу педагогічної освіти в Мукачеві у 1914–1938 рр.

Достовірність історико-педагогічного дослідження забезпечується використанням архівних джерел, що містять вірогідну інформацію щодо подій, явищ минулого і сприяють їх глибокому вивченню, критичному осмисленню та переосмисленню. Ретельне опрацювання фондів Державного архіву Закарпатської області в м. Берегове є запорукою об'єктивного висвітлення організаційно-педагогічних особливостей становлення і розвитку закладу педагогічної освіти в Мукачеві, що були зумовлені сукупністю суспільно-політичних та соціально-економічних чинників, які призвели до змін освітньої сфери краю відповідно до освітньої політики держав, до складу яких входило Закарпаття у першій половині ХХ століття (Австро-Угорська монархія (до 1919), Чехословацька Республіка (1919–1938)).

Результати дослідження. Автором з'ясовано процеси становлення та розвитку закладу педагогічної освіти в Мукачеві в умовах вимушено-змінюваного територіального підпорядкування: 1914–1919 – зародження закладу педагогічної освіти та нормативно-правового регулювання його діяльності (період перебування у складі Австро-Угорщини); 1919–1938 – організаційно-педагогічне реформування системи підготовки вчителів у контексті умов полікультурного регіону (період перебування у складі Чехословацької Республіки).

Наукова новизна результатів дослідження. Здійснено ретроспективний аналіз процесу становлення і розвитку Мукачівської державної вчительської семінарії на Закарпатті у період входження краю до складу Австро-Угорської монархії (до 1919 р.) та Чехословацької Республіки (1919–1938 рр.). Визначено, що становлення і розвиток закладу педагогічної освіти в Мукачеві зумовлено суспільно-політичними та соціально-економічними чинниками. Розкрито організаційно-педагогічні особливості системи підготовки вчителів у Мукачівській державній вчительській семінарії у визначених хронологічних межах.

Висновки та конкретні пропозиції автора. Ретроспективний аналіз процесу становлення і розвитку Мукачівської державної вчительської семінарії на Закарпатті у 1914–1938 рр. є

актуальним в умовах реформування української педагогічної освіти в контексті єдиного освітнього простору, адже пошук нових дієвих теоретичних та практичних розробок щодо вдосконалення професійної підготовки вчителя початкової школи супроводжується, узагальненням і творчим переосмисленням педагогічного ретродосвіду. Вагомого значення набуває історико-регіональний вимір вивчення досвіду діяльності закладів освіти, що здійснювали підготовку педагогічних кадрів для різних регіонів України, зокрема Закарпаття, де в силу історичних обставин, крім напрацьованих власних здобутків, були реалізовані європейські освітні моделі підготовки педагогічних кадрів. Перспективними напрямками подальших історико-педагогічних досліджень з даної проблеми є вивчення досвіду організаційних форм та засобів підвищення рівня підготовки вчителів у інші історичні періоди, що дасть можливість урізноманітнити й удосконалити зміст та сучасні форми підготовки вчителів початкових шкіл.

Ключові слова: учительська семінарія, Мукачево, Закарпаття, становлення і розвиток, Австро-Угорська монархія, Чехословацька Республіка.

Список використаної літератури

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2007. 1736 с.
2. Второй годичный отчет Державной коэдукаційной учительской семінарії вь Мукачевѣ за 1928/29 учебный годъ. Мукачево: Карпатія, 1929. 28 с.
3. Годовой отчет державной коэдукаційной учительской семінарії вь Мукачевѣ за учебный годъ 1931–1932. Мукачево: ПАННОНІЯ, 1932. 47 с.
4. Годовой отчет державной коэдукаційной учительской семінарії вь Мукачевѣ за учебный годъ 1934–1935. Мукачево: ПАННОНІЯ, 1935. 42 с.
5. Державна вчительська семінарія, м. Мукачево Березької жупи, 1916 р. Паспорт Мукачівської вчительської семінарії. ДАЗО (Держ. архів Закарпатської області). Ф. 1551. Оп. 2. Спр. 18. Арк. 1–8.
6. Державна вчительська семінарія, м. Мукачево Березької жупи, 1919–1920 рр. Переписка з Цивільною управою Підкарпатської Русі в Ужгороді по особовому складу вчителів семінарії. ДАЗО (Держ. архів Закарпатської області). Ф. 1551. Оп. 2. Спр. 56. Арк. 1–27.
7. Державна вчительська семінарія, м. Мукачево Березької жупи, 1919–1920 рр. Річний звіт Мукачівської вчительської семінарії за 1919–1920 н. р. ДАЗО (Держ. архів Закарпатської області). Ф. 1551. Оп. 2. Спр. 41. Арк. 1–4.
8. Державна вчительська семінарія, м. Мукачево Березької жупи, 1921 р. Річна статистична відомість Мукачівської вчительської семінарії за 1919–1920 н. р. ДАЗО (Держ. архів Закарпатської області). Ф. 1551. Оп. 2. Спр. 42. Арк. 1–9.
9. Державний архів Закарпатської області. Путівник / Державна архівна служба України; гол. упоряд.: М. Марканич. Ужгород : Карпати, 2018. Т. 1 : Фонди дорадянського періоду. 744 с.
10. Закарпаття 1919–2009 років: історія, політика, культура : україномовний варіант українсько-угорського видання / під ред. М. Вегеша, Ч. Фединець; редкол.: Ю. Остапеч, Р. Офіцинський, Л. Сорко, М. Токар, С. Черничко; відп. за вип. М. Токар. Ужгород : Поліграфцентр «Ліра», 2010. 720 с.
11. Некролог. *Народна школа*. 1937. № 9. С. 11.
12. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ: А.П.Н., 2003. 68 с.
13. Хроніка Мукачівської державної вчительської семінарії: рукопис. Мукачево, 1914–1934 рр. Музей прикладного мистецтва Закарпаття.
14. Шематизм учительства всѣх шкѣл державных, церковных и приватных Подкарпатскоѣ Русі / зложив : Иван Вислоцкий. Мукачево : «Карпатія», 1925. [208 с.?).
15. A Munkácsi M. Kir. Állami Elemi Népiskolai Tanítóképző-Intézet I. értesítője az 1914–15. iskolai év. / szerk. Szondi János, igazgató. Munkács : Grósz testvérek Könyvsajtója, 1915. 63. p.
16. A Munkácsi M. Kir. Állami Elemi Népiskolai Tanítóképző-Intézet értesítője az 1917–18. iskolai évről (IV. értesítő.) / szerk. : Szondi János, igazgató. Munkács : Nyomatott Grunstein Mór Könyvnyomdájában, 1918. 15. p.
17. A Munkácsi M. Kir. Állami Magyar és Rutén Tanítási Nyelvű Líceum és a Rutén Tanítási Nyelvű Tanítóképző-Intézet évkönyve az 1939–40. iskolai évről / a tanári testület közreműködésével szerkesztette : Sörös József igazgató. Munkács, 1940. 46 p.
18. A Munkácsi M. Kir. Áll. Magyar és Ruszin Tanítási Nyelvű Líceum és Tanítóképző Intézet évkönyve az 1941–42 tanévről (az iskola fennállásának XXVIII. évében) / szerk. : Dr. Jantsky Béla, mb. igazgató. Munkács, 1942. 70 p.
19. Bakos, F. Idegen szavak és kifejezések szótára. Budapest : Akadémiai Kiadó, 2004. 723 p.
20. Stojan F. Represenlační sborník veškerého školství na Podkarpatské Rusi při příležitosti 20 letého trvání ČSR. 1918–1938 : represenlační sborník. Prešov : ŠTEHRknihkupectvo, n. d. 292 p.
21. Tanterv és Tantervi Utasítások az állami elemi iskolai tanító- és tanítónőképző-intézetek számára. Kiadott a vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter 1911. évi június hó 30-án, 78.000. sz. a. kelt rendeletével. Budapest : M. Kir. Tudományegyetemi Nyomda, 1911. 172. p.
22. Vysoké, střední a odborné školství a školské úřady republiky československé. Praha : Státního nakladatelství, 1923. Ročník III. 1922–1923. 720 p.

Отримано редакцією 02.05.2022 р.

**ВІСНИК
ГЛУХІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА**

Наукове видання
Збірник наукових праць
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

**BULLETIN
OF OLEKSANDR DOVZHENKO HLUKHIV
NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

Scientific publication
Collection of research papers
PEDAGOGICAL SCIENCES

Відповідальний за підготовку збірника до видання – Луценко Г. В.
Комп'ютерна верстка, технічне редагування Ланге Н. В.

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за добір, точність наведених фактів, цитат, статистичних даних, відповідної галузевої термінології, власних імен та інших відомостей.
Редколегія залишає за собою право скорочувати та редагувати подані матеріали.
Рукописи та матеріали не повертаються.

Authors should refrain from misrepresenting research results which could damage the trust in the journal, the professionalism of scientific authorship, and ultimately the entire scientific endeavour.
Authors whose names appear on the submission have contributed sufficiently to the scientific work and therefore share collective responsibility and accountability for the results.
Authors should understand that they carry personal liability for the provided text of manuscript.

Підп. до друку 30.05.2022.
Формат 60x84/16. Умов. друк. арк. 11,51. Тираж 120 пр. Зам. №3389
Облік.-вид. арк. 21,97. Папір офсетний. Гарнітура Таймс.
Надруковано: Глухівський національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка.
41400, м. Глухів, Сумська обл., вул. Києво-Московська, 24,
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи СМв № 046 від 16 червня 2014 року.

ISSN 2410-0897

